Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Вірменський державний педагогічний університет імені Хачатура Абовяна
Північна асоціація коледжів США (Східна Вірджинія)
Університет Коменського в Братиславі
Академічне співтовариство імені Міхала Балудянського
Академія імені Яна Длугоша м. Ченстохов (Польща)

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

**присвячена 15-річчю заснування
випускової кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка**

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2020

УДК 376.1:001.818(082)
К 66

Рекомендовано до друку Вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 11 від 25 травня 2020 року)

Редакційна рада:

Лянной Ю. О. – доктор педагогічних наук, професор *(ректор СумДПУ імені А. С. Макаренка);*

Шейко В. І. – доктор біологічних наук, професор *(СумДПУ імені А. С. Макаренка);*

Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук, професор *(СумДПУ імені А. С. Макаренка) (відповідальний редактор);*

Редакційна колегія:

Кондратюк С. М. – кандидат педагогічних наук, професор *(директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка)*;

Бондаренко Ю. А. – доктор педагогічних наук, професор;

Боряк О. В. – доктор педагогічних наук, доцент *(відповідальний секретар);*

Колишкін О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Косенко Ю. М. – кандидат педагогічних наук, старший викладач;

ISBN 978-966-698-121-2

К 66 Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наукових праць : вип. 8. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. – 320 с.

ISBN 978-966-698-121-2

Збірник складають наукові статті студентів, магістрантів, аспірантів вищих навчальних закладів та наукових установ України, Республіки Білорусь, Вірменії, Сербії, Словаччини щодо результатів теоретичних та практичних (експериментальних) досліджень в галузі спеціальної та інклюзивної освіти (за нозологіями).

Дослідження охоплюють проблеми навчання, виховання, освіти, соціалізації, абілітації та реабілітації осіб із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку різних вікових категорій.

Збірник містить матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених.

УДК 376.1:001.818 (082)

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 8

РОЗДІЛ І
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Бойко О. П. Сутність поняття «корекція»: функції, завдання, напрямки 9

Войтенко А. А. Роль асистента вчителя в освітньому процесі закладу з інклюзивним навчанням 14

Данильченко Т. А. Забезпечення освітнього процесу спеціальної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій 19

Заєць С. В. Теоретичні основи впровадження дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами 25

Зайцева О. С. Особливості здійснення педагогічної просвіти батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти 31

Камалиева А. Р. Стимулирование и мотивация как условие формирования самообразовательных умений, навыков и основных естественнонаучных компетенций у учеников с ограниченными возможностями здоровья 36

Конограй І. В. Теоретичні основи впровадження дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами 41

Константінова О. М. Дитина з особливими потребами як суб'єкт інклюзивної освіти 47

Коргун О. І. Особистісно-орієнтований підхід в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами 51

Михайличенко І. В. Ідеї гуманної педагогіки в спеціальній освіті: ретроспективний огляд 56

Охріменко О. В. Екологічне виховання як інструмент соціалізації дітей з особливими освітніми потребами 64

Павленко Ю. В. Організація корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному класі..... 69

Переяслова С. Л. Специфіка використання інформаційно-комунікативних технологій в спеціальній освіті 74

Петренко О. Г. Теоретичні основи впровадження індивідуального підходу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами 79
Самбур Л. І. Особливості логопедичної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в умовах реабілітаційного центру 85
Синявіна Ю. А. Специфіка корекційно-розвивальної роботи у початкових класах спеціального закладу середньої освіти 91
Халамей С. О. Настільний теніс як засіб розвитку рухових якостей і психологічної підготовки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку 96

РОЗДІЛ ІІ
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ (ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ)

Артеменко О. В. Особливості формування національної самосвідомості старшокласників спеціального закладу середньої освіти 101
Ващенко А. Р. Сутність поняття «засіб навчання»: визначення, диференціація, функції 106
Галуш М. І. Особливості організації соціального захисту та виховання дітей-сиріт із інтелектуальними порушеннями 111
Герасимчук В. М. Казкотерапія як метод корекції поведінки дітей із порушеннями інтелектуального розвитку 116
Гонтарик Г. М. Корекційні можливості застосування інформаційних технологій на уроках географії в спеціальному закладі освіти 120
Гриценко І. М. Розвиток дрібної моторики учнів початкових класів спеціальної школи засобом пісочної терапії 125
Зубова В. М. Теоретичні основи активізації пізнавальної діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями 131
Калуга А. В. Сучасні підходи до реалізації процесу професійного самовизначення учнів старших класів з інтелектуальними порушеннями 137
Книшенко А. В. Значення уроків ручної праці у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями 142
Коваль В. В. Трудове виховання як засіб становлення особистості з порушеннями інтелектуального розвитку 148

Косячова О. О. Напрями формування культури здоров'язбереження учнів з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі 153
Макаренко О. М. Особливості патріотичного виховання учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку 158
Марусич О. В. Особливості викладання столярної справи у спеціальному навчальному закладі для дітей з порушеннями інтелекту 163
Моісеєнко К. С. Театральна діяльність як засіб розвитку творчих здібностей у дітей з порушеннями інтелекту 167
Моргун А. С. Шляхи формування елементарних математичних уявлень у дітей з інтелектуальною недостатністю 172
Набока Г. Д. Особливості формування уявлень про геометричний матеріал у учнів з порушеннями інтелектуального розвитку 175
Овчаренко Н. М. Особливості засвоєння математичних знань, умінь і навичок учнями з інтелектуальними порушеннями 181
Олефіренко Т. В. Особливості комунікаційного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями 186
Панасюк О. П. Особливості формування навичок самообслуговування в осіб з важкими інтелектуальними порушеннями 190
Пашковець Н. О. До питання використання методів у навчанні дітей із інтелектуальними порушеннями 195
Рилушко І. О. Роль лялькового театру в комунікативному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями 200
Рябіченко О. І. Особливості розвитку дрібної моторики рук у дітей з інтелектуальними порушеннями 205
Сільченко О. О. Особливості розвитку дрібної моторики в дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку 210
Стерлянко Д. С. Роль сім'ї у процесі соціалізації дитини з порушеннями інтелектуального розвитку 215
Тішкова В. В. Особливості розвитку пізнавальної активності в учнів з порушеннями інтелекту на уроках математики 220
Худолій І. С. Особливості розвитку емоційно-вольової сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку 229
Хупавка Н. М. Особливості морального виховання дітей з інтелектуальними порушеннями підліткового віку 235

РОЗДІЛ ІІІ
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ

Білан І. О. Корекційний вплив арт-терапії на розвиток комунікативної сфери в дітей із мовленнєвими порушеннями 240
Васильєва М. П. Особливості розвитку зв'язного мовлення в дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку 245
Галієва О. М., Маслак А. О. Особливості слухового гнозису у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня..... 249
Двойних Н. А. Теоретичні аспекти дослідження логокорекційної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями 254
Діденко Л. В. Особливості корекційної роботи з дошкільниками з порушеннями мовлення 259
Конарєва С. С. Мовленнєво-ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення при типовому і порушеному розвитку 264

РОЗДІЛ ІV
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ТИФЛОПЕДАГОГІКИ, СУРДОПЕДАГОГІКИ, ОРТОПЕДАГОГІКИ

Блонова Т. М. Сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти..... 268
Глушко К. А. Соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до дошкільного закладу освіти..... 273
Гонтарик А. М. Корекційні можливості застосування інформаційних технологій на уроках географії в спеціальному закладі освіти..... 277
Горда Ю. О. Проблема формування громадської активності дітей з порушеннями зору в педагогічній теорії і практиці 282
Исломов Елёр. Педагогические аспекты работы коррекционного педагога с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья 287
Кулібаба А. О. Педагогічні аспекти використання дидактичних ігор у виховному процесі дітей із затримкою психічного розвитку..... 291

Лоза В. В. Психолого-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей із затримкою психічного розвитку 296
Марченко А. Г. Затримка психомовленнєвого розвитку як медико-психолого-педагогічна проблема 300
Мирошніченко Т. В. Сучасні підходи до правового виховання підлітків зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти 305
Омельченко О. О. Засоби образотворчої діяльності як стимулятор підвищення соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку 310
Черняк К. В. До проблеми міжособистісних стосунків дітей з особливими освітніми потребами з однолітками 315

ПЕРЕДМОВА

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка є одним із провідних наукових і культурних центрів Сумської області. Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти (СІО) є структурним підрозділом Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти створена у вересні 2005 року. Впродовж свого існування кафедра кілька разів змінювала свою назву: кафедра корекційної педагогіки і спеціальної психології (вересень 2005 р. – травень 2012 р.); кафедра корекційної та інклюзивної освіти (травень 2012 р. – серпень 2017 р.), кафедра спеціальної та інклюзивної освіти (з вересня 2017 р. – до теперішнього часу).

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти орієнтована на освіту та дослідження у галузі спеціальної педагогіки та психології (спеціальної та інклюзивної освіти) та підготовку майбутніх фахівців галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Основними видами діяльності є підготовки фахівців для системи спеціальної та інклюзивної освіти, підготовка навчальних посібників і матеріалів та організація і проведення наукових досліджень. Крім того, під егідою кафедри регулярно організовується та проводяться наукові конференції та семінари, Всеукраїнська (з міжнародною участю) студентська олімпіада, курси для практичних працівників, надаються консультації та освітні послуги населенню.

Професорсько-викладацький склад кафедри бере активну участь у суспільному та громадському житті Сумщини, співпрацює із партнерами, які представлені як вітчизняними, так і зарубіжними організаціями, освітніми та науковими закладами.

VII Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» поєднала зусилля студентів, магістрантів, аспірантів вищих навчальних закладів та наукових установ України, Республіки Білорусь, Вірменії, Сербії, Словаччини щодо результатів теоретичних та практичних (експериментальних) досліджень в галузі спеціальної та інклюзивної освіти (за нозологіями). Ця Конференція була присвячена 15-річчю заснування випускової кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Дякуємо за співпрацю, до нових зустрічей.

РОЗДІЛ І
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.42

Бойко Олена Петрівна
Студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КОРЕКЦІЯ»: ФУНКЦІЇ, ЗАВДАННЯ НАПРЯМКИ

У статті висвітлено аналіз наукових досліджень присвячених проблемі трактування поняття «корекція». Досліджено функції корекції (відновлення, компенсування, стимулювання, виправлення). Описано форми корекційного процесу (загальна та індивідуальна корекція). Зазначено напрямки корекційного процесу в роботі з особами, які мають психофізичні порушення (корекція взаємодії дитини і середовища, корекція соціальних наслідків, корекція взаємовідносин з різними категоріями осіб).

Ключові слова: *корекція, функції, завдання, напрямки, особи з психофізичними порушеннями.*

Постановка проблеми. Гуманістична спрямованість сучасної педагогіки вимагає особливої уваги до особистісного розвитку дітей та корекції порушень, що перешкоджають цьому процесу. Однією з умов, які забезпечують вирішення цих завдань, є правильна організація корекційної роботи, адже без неї неможливо створити належні умови навчання у загальноосвітньому просторі.

У наш час в Україні зростає кількість дітей з інтелектуальними порушеннями, корекційна робота з ними набуває особливої значущості. Більшість наукових досліджень (М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна, Л. Харченко) свідчать, що дітям з інтелектуальними порушеннями потрібна системна корекційно-педагогічна робота з ними.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття «корекція» в сучасній науковій літературі активно використовується в соціальній педагогіці (О. Безпалько, Р. Вайнола, М. Галагузова, А. Капська) та спеціальній педагогіці (В. Бондар, А. Висоцька, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, М. Супрун, М. Шеремет, М. Ярмаченко та інші).

Дослідники у галузі спеціальної педагогіки та спеціальної психології сходяться в думці, що поняття «корекція» в дефектологічному плані означає

сукупність педагогічних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення цілісного процесу розвитку дитини та виправлення цього процесу. Існує ще одне трактування вище зазначеного поняття – це виправлення окремих відхилень у розвитку дітей.

Науковці наголошували, що перше із зазначених тлумачень поняття «корекція» є широко дефектологічним, друге – пов'язане із використанням терміну «корекція» у вузькому значенні («корекція зору» – застосування оптичних засобів для покращання зорової функції; «корекція зорового сприймання» – застосування педагогічних заходів для покращення сприймання візуальної інформації тощо.

Стосовно здійснення позитивних впливів на розвиток особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку, спеціальна педагогіка використовує поняття «корекційно-виховна робота». Цей процес здійснюється у двох взаємопов'язаних напрямках: а) виправлення недоліків у тій чи іншій сфері розвитку дитини; б) сприяння подальшому розвиткові особистості.

Метою статті є дослідження сутності поняття «корекція», вивчення її функцій, завдань, форм і напрямків.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній енциклопедії поняття «корекція» визначається як виправлення (часткове або повне) недоліків психічного і фізичного розвитку аномальних дітей за допомогою спеціальної системи педагогічних прийомів і заходів. Причому корекція розглядається як педагогічна дія, що не зводиться до тренувальних вправ, спрямованих на виправлення (ліквідацію) окремо взятого дефекту, а передбачає вплив на особистість дитини в цілому [1].

У дефектологічному словнику поняття «корекція» також трактується як система спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на подолання або послаблення не тільки окремих недоліків розвитку аномальних дітей, але й на формування їх особистості [2].

С. Бадмаєв, Г. Бурменська, О. Карабанова, А. Лідере, А. Співаковська та інші вважають, що корекція – це особливим чином організований психологічний вплив на групи підвищеного ризику, який спрямовується на перебудову несприятливих психічних новоутворень, що визначаються як психологічні чинники ризику, на відтворення гармонійних відносин дитини з середовищем.

На погляд С. Миронової, корекція – це система педагогічних, психологічних і медичних заходів, спрямованих на послаблення і (або) подолання порушень

психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелекту у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості [3].

В. Кащенко розглядав поняття «корекція», як повне або часткове виправлення недоліків характеру і поведінки виняткових дітей і застосовувалось це поняття для визначення соціально-педагогічного напрямку діяльності спеціалізованих закладів.

На думку А. Кочетова корекція виконує такі функції:

– відновлення (відтворення тих позитивних якостей, які переважали в підлітка до появи педагогічної занедбаності, важковиховуваності, девіантної поведінки тощо). Ця ж функція спрямована на звернення до пам'яті дитини про його добрі справи;

– компенсування (формування в дитини прагнення компенсувати той чи інший недолік участю в діяльності, яка його захоплює (спорт, праця, музика, мистецтво, спілкування, допомога іншим тощо);

– стимулювання (спрямована на активізацію позитивної суспільно-корисної діяльності дитини і здійснюється завдяки схваленню або осуду його дій, тобто демонструє небайдуже емоційне ставлення до особистості, до його вчинків);

– виправлення (заміна негативних властивостей, якостей дитини на позитивні) передбачає застосування різноманітних прийомів та методів корекції поведінки [4].

Педагогічна корекція здійснюється на загальному позитивному фоні взаємодії соціального середовища з дитиною в таких напрямках:

– корекція взаємодії дитини і середовища;

– корекція соціальних наслідків психологічної проблеми, погіршення матеріального становища, біхевіоральних проблем;

– корекція взаємовідносин у ситуації конфлікту з батьками, вчителями, однолітками.

Корекція, з одного боку, може виступати як окремий вид професійної діяльності, наприклад, логопеда або практичного психолога, а з іншого – органічно поєднується з навчально-виховним процесом, який забезпечує педагог спеціальних установ.

Процес корекції певних відхилень у особи з порушеннями психофізичного розвитку отримав назву «корекційна робота». Це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання

її психофізичних порушень у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку її особистості та підготовки до самостійного життя.

У корекційній роботі розрізняють спрямованість на виправлення дефектів, спільних для всіх дітей (загальна корекція) і спрямованість на виправлення дефектів, характерних окремим групам учнів (індивідуальна корекція). Головним при наданні індивідуальної допомоги повинна бути активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи. У будь-якому випадку, підбираючи навчальний матеріал, не слід усувати труднощі, що виникають в учня, а слід створити для нього такі умови, щоб він міг їх долати і працювати разом з класом.

Основними завданнями корекційної роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку є:

1) визначенні сутності відхилень у розвитку та поведінці дітей, виявленні причин та умов їх виникнення;

2) вивченні історії становлення і розвитку корекційно-педагогічної діяльності з дітьми, що мають відхилення в психофізіологічному розвитку й поведінці;

3) вивченні закономірностей розвитку особистості в умовах обмежених можливостей життєдіяльності;

4) класифікації осіб з недоліками в розвитку і відхиленнями в поведінці;

5) виявленні шляхів попередження й подолання відхилень у розвитку та поведінці дітей;

6) розробці технологій (методів, прийомів і засобів) корекційно-педагогічного впливу на дитину з відхиленнями в розвитку і поведінці;

7) дослідженні особливостей спеціальної освіти дітей з відхиленнями в розвитку і поведінці в умовах масової школи;

8) створенні необхідної навчально-методичної бази для корекційно-педагогічної роботи з дітьми з відхиленнями в психофізіологічному розвитку і поведінці.

Позитивні результати корекційної роботи забезпечує вміле володіння педагогом відповідним інструментарієм. Вчитель повинен вміти оцінити ефективність корекційної роботи, застосовуючи такі критерії, як: якісне і кількісне полегшення структури дефекту, виправлення порушень і переведення їх у позитивну можливість дитини, підвищення рівня актуального розвитку і, як наслідок, збільшення зони найближчого розвитку, розширення обсягу свідомого

користування дітьми набутим досвідом, позитивні зміни властивостей особистості тощо.

У роботі з дітьми з психофізичними порушеннями корекційно-розвивальна робота спрямовується на формування та розвиток пізнавальної сфери. Це передбачає спеціально організоване набуття дитиною чуттєвого та практичного досвіду, становлення наочних форм мислення у взаємозв'язку з формуванням предметних дій і мовленнєвим розвитком у процесі залучення до різних видів діяльності, навчання взаємодії та співпраці з ровесниками та дорослими, створення емоційно-позитивного спілкування.

Важливим завданням корекційно-розвивальної роботи є виховання у дітей елементарних навичок гігієни, самообслуговування, правильної поведінки, розвиток соціально-побутового орієнтування. Усе це є необхідними умовами розвитку дитини зазначеної категорії.

Висновки. Під поняттям «корекція» в спеціальній педагогіці розуміють систему педагогічних, психологічних і медичних заходів, спрямованих на послаблення і (або) подолання порушень психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості.

Процес корекції виконує такі функції, як відновлення, компенсування, стимулювання та виправлення. Ефективність корекційної роботи із зазначеною категорією дітей буде оптимальною за умови дотримання низки важливих принципів, а саме єдності діагностики й корекції, встановлення доброзичливої, довірливої, підтримуючої, оптимістичної атмосфери спілкування, діяльнісний принцип корекції, орієнтування на індивідуальний темп психологічного розвитку, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, врахування структури дефекту конкретної дитини та особливостей її соціальної ситуації розвитку та інші.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : МП Леся, 2011. – 528 с.

3. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник. / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва – Кам'янець-Подільський : КПНУ імені І. Огієнка, 2010. – 263 с.

4. Кочетов А. И. Перевоспитание подростков / А. И. Кочетов. – М. : Педагогика, 1997. – 120 с.

Войтенко А.А.
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник: доктор пед. наук, професор
Бондаренко Ю.А.

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

У статті розкриваються теоретико-методологічні засади ролі асистента вчителя в освітньому процесі закладу з інклюзивним навчанням. Окреслено коло посадових обов'язків та функцій, які має виконувати асистент вчителя, в контексті командної взаємодії фахівців, існуючі моделі такої співпраці.

Ключові слова: *асистент вчителя, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, педагогічний супровід.*

Постановка проблеми. Шлях європейської інтеграції, обраний Україною, зумовлює нові вимоги до системи освіти, зокрема, забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами, їх реабілітації та інтеграції в соціум. На сьогодні набувають поширення новітні освітні технології, в основу яких покладено принципи врахування інтересів дитини з особливими освітніми потребами; забезпечення раннього вивчення та своєчасної допомоги таким дітям; включення їх у загальноосвітній простір, починаючи з дошкільного віку[3].

За нинішніх соціально-економічних умов право дітей з особливими освітніми потребами на освіту забезпечується розгалуженою мережею спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів завдяки можливості спеціально організувати навчально-виховний процес у комплексному поєднанні з реабілітаційною роботою. Водночас, все більшого поширення набуває інклюзивна форма навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, що законодавчо врегульовано Законом «Про повну загальну середню освіту», що був прийнятий Верховною Радою України 16 січня 2020 року. Згідно з цим законом передбачено функціонування спеціальних та інклюзивних класів для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах та створення навчально-реабілітаційних центрів для дітей із складними вадами розвитку.

Інклюзивна освіта – гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку Закон України «Про освіту» 2017 рік.

Аналіз досліджень і публікацій. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема, як Ю. Бондаренко, В. Бондар, Т. Євтухова, А. Колупаєва, З . Ленів, І. Луценко, В. Ляшенко, І. Малишевська, О. Савченко, С. Сидоренко, В. Синьов, О. Столяренко, та ін., присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм, особливостям роботи педагогічних працівників в умовах інклюзивного навчання.

Метою статті полягає у визначенні та обґрунтуванні основних напрямів діяльності асистента вчителя в освітньому процесі закладу з інклюзивним навчанням.

Виклад основного матеріалу. Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість [4]. Корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: дефектолог (логопед, олігофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), спеціальний психолог, соціальний працівник. Однак, не стоять осторонь корекційної допомоги й інші учасники навчальної команди, а саме: вчителі, асистент вчителя, музичний керівник, фахівець з ЛФК (реабілітолог), директор та заступник директора з навчально-виховної роботи.

Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням необхідно розглядати у контексті командної взаємодії фахівців, які вивчають індивідуальні особливості, можливості та потреби дитини, прогнозують її траєкторію розвитку, розробляючи індивідуальну програму розвитку, та оцінюють її досягнення в усіх сферах розвитку.

Основні завдання асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами та застосування під час уроку системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу. Разом з учителем він планує, до яких видів колективної діяльності на уроці можна максимально залучити дитину з особливими освітніми потребами, а на якому етапі уроку доцільною є індивідуальна робота. У зв’язку із цим, важливим моментом організації навчально-виховного процесу є диференційований підхід до навчання та вміле поєднання вчителем фронтальної, групової та індивідуальної форми робіт на уроці. На основі вивчення можливостей та потреб учня та рекомендацій фахівців інклюзивно-ресурсного центру, асистент учителя спільно з вчителем класу адаптує навчальну програму та допомагає учням з порушеннями психофізичного розвитку набувати знань, вмінь та навичок, забезпечує їх педагогічний супровід [1].

Аналізуючи діяльність асистента вчителя, можна окреслити основні його функції: організаційну, навчально-розвиткову, діагностичну, аналітико-прогностичну, консультативну.

Забезпечуючи організаційну функцію, асистент вчителя: допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та приймають участь у розробленні індивідуальної програми розвитку; забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію; разом із вчителем формує учнівське портфоліо.

Навчально-розвиткова функція на практиці забезпечується наступним чином: співпрацюючи з вчителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів; сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану; стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості; створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

Діагностичну функцію асистента вчителя слід розглядати у контексті командної взаємодії: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку, вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами; оцінює разом із вчителем навчальні досягнення учня; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку; вивчає та аналізує динаміку розвитку учня; Діагностична діяльність спрямована, зокрема, на визначення поточного рівня знань учня, визначення освітніх галузей, в яких учень потребує допомоги, а також аспектів соціального/емоційного розвитку, в яких учень потребує допомоги [2].

Аналітико-прогностична функція діяльності асистента вчителя визначається вмінням на основі отриманих даних про дитину з особливими освітніми потребами прогнозувати очікувані результати, визначати довготривалі

цілі та короткочасні завдання при розробленні індивідуальної програми розвитку, планувати методи.

Консультативна функція асистента вчителя забезпечується постійним спілкуванням з батьками дитини, наданням їм інформації про прогрес в розвитку учня, рекомендацій щодо їхньої підтримки у процесі формування певних знань, вмінь та навичок школяра. На практиці використовується декілька моделей співпраці асистента вчителя з вчителем класу.

Ведення і підтримка. Особливістю такої моделі є те, що вчитель проводить урок з усім класом, займаючи при цьому ведучу роль. Асистент вчителя при цьому допомагає дітям з труднощами у навчанні, звертаючи особливу увагу на учнів, які працюють за індивідуальною програмою розвитку. Таким чином, увага асистента вчителя не прикута лише до дитини з особливими освітніми потребами, що дає можливість уникнути певної стигматизації по відношенню до таких дітей. Навчання в центрах діяльності. При використанні такої моделі залучаються до навчально-виховного процесу інші фахівці, які погоджують навчальні цілі та розробляють індивідуальну програму розвитку на дитину. Вчитель разом із асистентом планують урок, на якому учні будуть працювати у малих групах-центрах діяльності. Таким чином, у кожному центрі діяльності є помічник, який допомагає учням працювати разом над виконанням спільного завдання. Такий підхід вчить дітей працювати разом, мобілізувати зусилля всіх для досягнення спільної мети [5].

Паралельне навчання. Вчитель та асистент вчителя планують урок разом, але кожен із них проводить урок самостійно в малих групах або з половиною учнів класу. При використанні цієї моделі можуть залучатися в ролі асистента вчителя і інші представники шкільної команди (логопед, психолог, медичний працівник). Наприклад, при вивченні навчальної дисципліни «Основи здоров’я» тем «Емоції і настрій людини. Як покращити настрій», «Ефективне спілкування. Вміння слухати» може залучатися практичний психолог школи, при вивченні тем «Вітаміни і мікроелементи, їх вплив на здоров’я», «Харчові отруєння. Перша допомога при харчових отруєннях» може залучатися медичний працівник закладу [6].

Альтернативне навчання. Особливістю такої моделі є те, що вчитель працює з більшою частиною учнів класу, а асистент вчителя працює з групою учнів, які мають труднощі у навчання. До цієї групи учнів можуть залучатися і ті, які з тих чи інших причин не засвоїли тему уроку. Заняття спрямовані на надолуження навчального матеріалу (додаткове навчання, повторення, узагальнення). Професійно важливими якостями і характеристиками асистента

вчителя є розвинені комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність; навички вирішення конфліктних ситуацій. Він постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру. Асистент вчителя, як і кожен педагогічний працівник, повинен дотримується педагогічної етики, поважати гідність особистості дитини, захищати її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства [2].

Висновок. Таким чином, асистент вчителя здійснює контроль за навчанням учня з особливим освітніми потребами, поступово розширюючи його знання і адаптуючи дитину до навчання в класі. Роль асистента вчителя у навчально-виховному просторі дитини з особливими освітніми потребами (ООП) надзвичайно велика. Виконуючи свою місію, асистент повинен стати для свого підопічного наставником, вихователем, другом, який щохвилини, щосекунди, щомиті поруч. Він розуміє не лише слова і думки дитини, а й її погляд, відчуття, душевний стан. Асистент вчителя повинен мати комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність, навички вирішення конфліктних ситуацій.

Перспектива дослідження. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні, обґрунтуванні методичних рекомендацій щодо роботи асистента вчителя інклюзивних закладів освіти, на основі порівняння досвіду з іншими країнами і визначення шляхів його підвищення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Ю. Досвід інклюзивного процесу освіти у Німеччині / Бондаренко Ю., Коваленко О. // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. тез доповіді мат-лів VI Міжн. заочної наук.-практ. конф. студентів та молодих учених (20 березня 2019 р., м. Суми). – Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – С. 20–23.
2. Дятленко Н. М. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. – К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 172 с.
3. Інклюзивна освіта від А до Я : порадник для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.
4. Інклюзивний простір. Практичні кроки. Спеціалізований тренінг для працівників освітньої сфери. – К., 2017. – 78 с.
5. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки України «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р.»
6. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник для батьків. Досвід Канади: посіб. – К. : Паливода А. В., 2012. – 50 с.
7. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. / Укладач Софій Н. З., – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 70 с.

УДК 376.1

Данильченко Тетяна Анатоліївна
в.о. директора
КЗ «Харківська спеціальна школа № 2»,
Харківської обласної ради
м. Харків

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проведено теоретичний огляд забезпечення освітнього процесу спеціальної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Проаналізовані різноманітні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес у науковому доробку відомих дослідників. Описані головні завдання застосування інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі спеціальної школи. Обґрунтовані можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі спеціальної школи. Визначені особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій як окремого методу або прийому роботи на будь-якому етапі уроку освітнього процесу залежно від його дидактичної мети.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, освітній процес, діяльність, учні з інтелектуальними порушеннями, розвиток, впровадження.*

Постановка проблеми. Одним із напрямків підвищення ефективності корекційно-розвивального процесу в спеціальній школі є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес, зокрема, комп'ютеризація та навчально-методичне забезпечення з використанням корекційних і розвиваючих комп'ютерних програм, що здійснять активізацію навчальної діяльності школярів, сприятимуть корекції порушень психофізичного розвитку.

Використання у навчально-виховному процесі дітей з інтелектуальними порушеннями інформаційно-комунікаційних технологій сприяє активізації всіх психічних процесів, особливо операційних компонентів мислення, переходу від наочно-образного рівня мислення до абстрактного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розвитку комунікативних умінь і навичок, формуванню практичних умінь, забезпеченню використання у практичній діяльності теоретичних знань. Поява засобу інформаційно-комунікаційних технологій в процесі навчання учнів спеціальної школи розкриває широкі можливості в моделюванні різноманітних середовищ навчання [3, с. 86].

Різноманітні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес привертали увагу багатьох дослідників. Дидактичні й методичні проблеми інформатизації навчального процесу

представлені в роботах В. Болтянського, В. Беспалька М. Жалдака, В. Монахова, В. Розумовського, О. Співаковського та інших. У працях Ю. Машбиця, В. Зінченка, Н. Тализіної та інших досліджувались психолого-педагогічні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Досвід та перспективи використання інновацій у зарубіжній школі висвітлено в роботах Р. Вільямса, К. Макліна, С. Пейперта та інших. Аналіз досліджень, проведених відомими дефектологами і практиками (О. Гончарова, О. Кукушкіна, Т. Королевська, В. Кондратенко, О. Легкий, С. Миронова, Б. Мороз та інші) у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальних школах, дає підстави визнати ефективність їх впровадження для різного роду підтримки і корекції порушень розвитку дітей [1, с. 1].

Актуальність. Використання у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій передбачає розробку відповідного науково-методичного забезпечення, ефективне застосування інструментальних засобів і систем комп'ютерного навчання, а також системну інтеграцію інноваційних технологій у навчальний процес та організаційні структури уроку.

Так, у процесі корекційного навчання з комп'ютерною підтримкою спостерігається значний інтерес та підвищення рівня мотивації учнів з інтелектуальними порушеннями. Зокрема зазначається, що використання корекційного потенціалу програмних засобів, створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності школярів зазначеної категорії, розвитку їхнього логічного мислення та мовлення. Вищезазначене зумовлює актуальність та необхідність дослідження можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення організації освітнього процесу у спеціальній школі.

Мета статті – проаналізувати забезпечення освітнього процесу у спеціальній школі засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Основною ідеєю використання інформаційно-комунікаційних технологій в спеціальній освіті є те, що вони мають бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою якого дитина з інтелектуальними порушеннями зможе заповнити прогалини у знаннях.

Головними завданнями застосування інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі спеціальної школи за С. Мироновою є: 1) забезпечення учнів системою знань, умінь та навичок з певного навчального предмета; 2) подолання недоліків пізнавальної діяльності та особистісних

якостей дітей з інтелектуальними порушеннями; 3) подальший розвиток психічних процесів учнів; 4) формування позитивних рис особистості; 5) розвиток мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів [3, с. 84].

Можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі спеціальної школи: дає змогу вчителю ефективно спостерігати за роботою всіх учнів класу; знання подаються невеликими порціями, що відповідає особливостям учнівського контингенту; можливість індивідуалізувати процес навчання; збільшує кількість варіантів повторення, що сприяє кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу; інформаційно-комунікаційна технологія є засобом унаочнення; завдання завжди практичної спрямованості; робота із засобами інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема комп'ютером, спрямована на свідоме опанування знань; допомога учням забезпечується комп'ютерним персонажем-помічником, що сприяє підвищенню мотиваційної складової навчальної діяльності [2, с. 42].

Спроби впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес робилися неодноразово. Одним з перших був створений програмно-апаратний комплекс Speechviewer 1.0 («Видима мова», версія 1.0) корпорацією IBM, який був представлений у Європі в 1989 році. У 90-их роках він пройшов адаптацію та почав використовуватися у вітчизняній дефектологічній практиці. Однією з перших програм корекційно-розвиваючого характеру в Україні був розроблений універсальний комп'ютерний комплекс (УКК) «Живий звук», який пройшов успішну апробацію та наразі ефективно використовується як в «Ресурсних центрах» під час спеціально організованого навчання, так і в домашніх умовах для розвитку мовлення та когнітивних навичок, корекції слуху дитини, яка має сенсорні та інтелектуальні порушення.

Зазначений комплекс надає певні переваги: дає змогу спеціалісту підготувати індивідуальні плани занять із кожною дитиною; полегшує підготовку вчителя до занять; дозволяє систематизувати матеріал, що стосується кожного учня та спостерігати динаміку розвитку корегованих навичок. Крім того, методична структура та дидактична наповнюваність програми «Живий звук» містить спеціально підготовлений набір із дванадцяти навчально-корекційних модулів, об'єднаних провідною метою – корекція широкого спектру порушень.

Особливої цінності у представленому дослідженні набувають завдання, пов'язані зі стимулюванням розвитку інтелектуальної діяльності, до яких відносяться вправи із застосуванням операцій логічного мислення,

формуванням здатності встановлювати асоціативні зв’язки між словами, прогнозуванням мовлення. Для роботи з УКК «Живий звук» необхідне обладнання: комп’ютер; акустична система; радіомікрофон; підсилювач; веб-камера тощо [4, с. 29-30].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній системі начальних закладів вже не є інновацією, але незважаючи на існуючі публікації проблема остаточно не розв’язана і питання дослідження ефективності застосування інноваційних продуктів у освітньому процесі й досі залишається актуальним.

Головними умовами успішного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі спеціальної школи за С. Мироновою є: знання вчителем індивідуальних особливостей учнів класу, ступеня їхньої готовності до засвоєння матеріалу; знання вчителем вимог навчальної програми та спеціальної методики викладання; уміння працювати з інформаційно-комунікаційними технологіями [3, с. 84].

Інформаційно-комунікативні технології можна використовувати як окремий метод або прийом роботи на будь-якому етапі уроку освітнього процесу залежно від його дидактичної мети. Так, під час актуалізації опорних знань можна використати слайд-презентацію, адаптований фрагмент наукового фільму, аудіо- чи відео- запис та інше. На етапі пояснення нового матеріалу можливість засобів інформаційно-комунікаційних технологій моделювати різні складні явища може стати незамінною. Використовуючи відповідну програму, вчитель може не лише розповісти, а й продемонструвати учням те чи інше явище або властивість об’єкта, які за реальних умов відтворити неможливо [2, с. 43]. Ураховуючи той факт, що вивчення нового матеріалу потребує більшої зацікавленості учнів можна провести урок в формі гри, наприклад, гра-змагання з використанням веб-сайтів. На етапі узагальнення та закріплення знань інформаційно-комунікаційні технології допоможуть виявити прогалини у засвоєнні матеріалу та визначити шляхи їх усунення. На етапі перевірки домашнього завдання учням з інтелектуальними порушеннями можна запропонувати нескладні тестові завдання, заповнення таблиці або схематичний виклад матеріалу [2, с. 43].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує ефективність проведення тематичної перевірки знань і вмінь учнів, коли, відповідаючи на поставлені завдання-запитання чи тестові завдання, школярі

працюють з персональним комп'ютером і завдяки цифровій системі розпізнавання правильної відповіді навчаються отримувати знання [5, с. 3]. Під час застосування тестів потрібно враховувати психічні особливості дітей з інтелектуальними порушеннями: питання не повинні бути двозначними, кількість варіантів відповідей повинна бути мінімальною, а самі запитання – чітко сформульовані. Поєднанням на уроці різних методів і прийомів, у тому числі і з засобами інформаційно-комунікаційних технологій, вчитель може досягти значного поліпшення знань учнів з інтелектуальними порушеннями з тієї чи іншої теми [2, с. 43].

Н. Тарасенко відмічає, що комп'ютерні засоби можна використовувати для ефективнішого розвитку навичок читання і письма, для моделювання навчальних задач і ситуацій, для розвитку і корекції психічних процесів. У ході організації роботи з комп'ютерною технікою украй важливим є те, щоб вона стала могутнім психолого-педагогічним засобом формування потребо-мотиваційного плану діяльності школярів, засобом підтримки і подальшого розвитку їхнього інтересу до вивчення навчальних дисциплін.

Важливо відзначити можливості комп'ютерної техніки і як засобу, що дозволяє педагогу здійснювати контроль за діяльністю дітей (комп'ютер може дати найбільш об'єктивний і повний аналіз умінь і навичок), а також як засобу формування й удосконалення навичок різних видів самоконтролю учнів. Комп'ютер може використовуватися для психологічного, педагогічного і лінгвістичного тестування учнів на початку навчання, у ході його і на завершальних етапах з метою оптимального планування навчально-виховного процесу, керування їх і комплектування навчальних груп.

Однієї з основних цілей застосування комп'ютерів у освітньому процесі є орієнтація на найбільш повне використання тих фізичних можливостей, що мають діти. Зокрема, це відноситься до таких пристроїв уведення і виводу даних, що розраховані на збережені аналізаторів. Для цих цілей розробляються і створюються спеціальні пристрої, що дозволяють особам з порушеннями в розвитку працювати з комп'ютером у режимі, що відрізняється від звичайного, наприклад, уводити інформацію за допомогою мови, руху очей (завдяки створенню детектора, що керує рухом ока) чи просто доторкаючись до екрана монітора (завдяки використанню спеціальної сенсорної трубки). Це розширює можливості навчання осіб з важкими і складними порушеннями опорно-

рухового апарату, а також із комбінованими порушеннями. У процесі навчання сліпих використовуються комп'ютери, оснащені додатковою специфічною периферією: клавіатурою, що дозволяє при натисканні на клавішу з буквеним чи цифровим позначенням почути, яка клавіша натиснути, і у випадку виявлення помилки внести відповідні виправлення; друкувальним пристроєм, що виводить текст за системою Брайля.

Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальній освіті дозволяє говорити про значні позитивні результати, що стосуються як навчальної діяльності, так і корекції багатьох психофізичних порушень розвитку учнів спеціальної школи [6, с. 301].

Висновки. Таким чином, застосування інформаційно-комунікаційні технології в спеціальній освіті дозволяє вчителю зробити освітній процес цікавішим, різноманітнішим, підвищити рівень мотивації та активності учнів, збільшити частку самостійної роботи, покращити засвоєння навчального матеріалу. Науковцями були створені програми, які забезпечують корекцію та розвиток порушених функцій дітей з зазначеної категорії. Проте, програмне забезпечення для покращення стану навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні знаходиться на стадії розробки і постійного оновлення.

Перспектива дослідження. У продовженні дослідження плануємо дослідити напрямки використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому просторі спеціальної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Качуровська О. Корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із тяжкими вадами мовлення засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. Качуровська. – К., 2006. – 17 с.
2. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту / С. Миронова. // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 41–45.
3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. – Камянець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, – 2008. – 204 с.
4. Мороз Б. Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання / Б. Мороз, Л. Коваль // Дефектологія. – 2010. – № 2. – С. 28–30.
5. Назаренко Т. Г. Використання комп'ютерних технологій на уроках географії / Т. Г. Назаренко // Географія. – 2008. – № 23. – С. 47–49.
6. Тарасенко Н. В. Використання сучасних навчальних технологій як засобу корекції недоліків мовлення і творчої активності учнів з особливостями розвитку / Н. В. Тарасенко, Л. І. Соколова // Управління в освіті: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 квітня 2011 року / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 301–302.

УДК 376.1

Заєць Сергій Володимирович
директор, вчитель-дефектолог,
спеціаліст вищої категорії
Новопразької спеціальної загальноосвітньої
школи-інтернату I-II ступенів

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті здійснено аналіз теоретичних основ впровадження дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами. Визначено актуальність дистанційної освіти як інноваційного способу здобуття знань сучасним підростаючим поколінням. Проаналізовано визначення поняття «дистанційне навчання» на основі науково-педагогічних джерел. Описані дидактичні підходи до тлумачення поняття «дистанційне навчання». Досліджено платформу керування навчальним процесом Moodle у дистанційному навчанні.

Ключові слова: *дистанційне навчання, освітній процес, інформаційно-комунікаційні технології, платформа Moddle, розвиток.*

Постановка проблеми: Підготовка сучасних дітей до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, високотехнологічного навчального середовища, виховання підростаючого покоління, потребує опанування навичками використання інформаційно-комунікаційних технологій і впровадження їх у процес навчання. Активізація діяльності, підвищення мотивації до навчання є важливим завданням розвитку підростаючого покоління, зокрема з особливими освітніми потребами. Національна доктрина розвитку освіти визначає підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві як один з головних пріоритетів сучасного освітнього простору.

Відповідно до цього стрімкий розвиток технологій і поява нових галузей знань потребують нового підходу до здобуття освіти, тому дистанційна освіта стає надзвичайно популярною формою навчання в силу своєї зручності і гнучкості.

Дослідженням проблеми впровадження сучасних комп'ютерних технологій в навчальний процес займалися ряд науковців та практиків: Е. Королева, Д. Музика, Б. Шуневич та інші, зокрема, теоретичними, методологічними та методичними проблемами дистанційного навчання займались такі науковці, як В. Кухаренко, С. Вітвицька, В. Ясулайтіс, Е. Полат, А. Петров, О. Тищенко та багато інших.

Актуальність: Особливо впровадження дистанційної освіти актуально для дітей з особливими освітніми потребами, тому, що не всі вони мають однаковий доступ до навчального процесу. Проблему застосування комп'ютерних технологій під час навчання дітей з особливими освітніми потребами вивчали О. Василенко, О. Гончарова, Г. Загурська, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Качуровська, Н. Кравець, Т. Дегтяренко, О. Кукушкіна, О. Легкий, М. Малофеєв, Б. Мороз, С. Миронова, М. Шеремет, В. Овсяник М. Сметанський та інші у своїх працях визначили роль і місце інформаційно-комунікаційних технологій в системі спеціальної освіти і довели доцільність застосування цих технологій під час навчання у спеціальних закладах дітей з різними нозологіями.

Утім наукових праць, у яких розглядалася проблема дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами, обмаль. Цю проблему вивчали В. Биков, Л. Карташова, В. Кремінь, О. Кузьминська, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Спірін, А. Стрюк, М. Шишкіна та інші.

Отже, питання організації навчального середовища для дітей з особливими освітніми потребами, що дозволяє забезпечити вільний доступ до освіти через застосування дистанційного навчання є актуальним. Вирішення цього питання ми вбачаємо у впровадженні дистанційного навчання, що дозволить не тільки забезпечити вільний доступ до освіти, а й здійснювати диференційований підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Мета статті – дослідити теоретичні основи впровадження дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання в сучасному тлумаченні виникло відносно недавно і саме завдяки цій новизні воно орієнтується на кращий методичний досвід, накопичений різними освітніми установами по всьому світу, на використання сучасних і високоефективних педагогічних технологій, що відповідають потребам сучасної освіти і суспільства в цілому, і можна навести значну кількість тлумачень цього поняття.

У наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», зазначається, що «дистанційне навчання» – індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається, в основному, за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [4].

Дослідник А. Хуторський пропонує таке визначення «дистанційне навчання – це навчання, при якому віддалені один від одного суб'єкти навчання здійснюють освітній процес за допомогою засобів телекомунікацій» [6].

Теоретик І. Роберт у своїй монографії «Теорія і методика інформатизації освіти» дистанційне навчання (дистантне навчання, розподілене навчання) визначає як процес передавання знань, формування вмінь і навичок при інтерактивній взаємодії як між викладачем і студентом, так і між ними та інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу, який відображає всі 20 властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), здійснюване в умовах реалізації засобів інформаційно-комунікаційних технологій [5].

Схоже визначення до цього поняття подає і Є. Полат [3]: «дистанційне навчання – це система навчання, заснована на взаємодії вчителя та учнів, учнів між собою на відстані, що відображає всі притаманні навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, організаційні форми, засоби навчання) специфічними засобами інформаційно-комунікаційних технологій та Internet-технологіями».

Серед тлумачень змісту дистанційного навчання виділяють два підходи, які істотно розрізняються з дидактичної точки зору.

Перший досить розповсюджений сьогодні підхід такий: дистанційне навчання – обмін інформацією між учителем і учнем (групою учнів) за допомогою електронних мереж чи інших засобів телекомунікацій. Учень розглядається як одержувач деякого інформаційного змісту і системи завдань для його засвоєння. Результати самостійної роботи повертаються знову вчителю, який оцінює якість і рівень засвоєння матеріалу. Під знаннями розуміється трансльована інформація, а особистий досвід учнів та їх діяльність щодо конструювання знань майже не організовуються.

Другий підхід принципово відрізняється від попереднього. Основою дистанційного навчання виступає особистісна продуктивна діяльність учнів, яка будується за допомогою сучасних засобів телекомунікацій. Цей підхід припускає інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій, що забезпечують інтерактивність взаємодії суб'єктів освіти і продуктивність навчального процесу. Обмін і пересилання інформації відіграють у цьому випадку роль допоміжного середовища організації продуктивної освітньої діяльності учнів. Навчання відбувається в реальному часі (чат, відео зв'язок, спільні для віддалених учнів і

вчителя «віртуальні дошки» із графікою тощо), а також асинхронно (телеконференції на основі електронної пошти, форуми). Паралельно зі створенням учнями освітніх продуктів відбувається їх внутрішнє освітнє зростання. Особистісний, креативний і телекомунікаційний характер освіти – основні риси дистанційного навчання цього типу. У процесі дистанційного навчання передбачається наявність викладача й учнів, їх спілкування, спілкування між собою, а також наявність у системі підручника, необхідного комплекту засобів навчання [6].

Дистанційна освіта базується на сучасних інформаційних технологіях. Як і будь-яка інша система освіти, вона має мету, зміст згідно з навчальними програмами, специфічні методи, організаційні форми, засоби навчання. Вибір форм і методів навчання в умовах дистанційної освіти зумовлений певними технологічними особливостями навчально-виховного процесу, зокрема учнів з особливими освітніми потребами.

Упровадження дистанційного навчання відкриває нові перспективи для дітей з особливими освітніми потребами. Воно має бути цілісним, інтегрованим, гнучким, із широким застосуванням нових інформаційних технологій, що використовуються у трьох основних напрямках: для доставляння навчальної інформації, організації продуктивної самостійної навчально-пізнавальної діяльності, контролю навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами тощо.

На основі дослідження О. Качуровської відмічаємо, що найпростіший дистанційний курс передбачає такі складові: загальні відомості про курс, інформаційно-довідкові матеріали, практичні та лабораторні роботи, завдання (індивідуальні, групові), контрольні завдання, тести, особисті справи, документація навчального процесу, спільну діяльність, телеконференції, поточні оголошення, чати, веб-квести та веб-сайти.

Спільна діяльність учасників дистанційного курсу тісно пов’язана з телеконференціями, оскільки з їхньою допомогою вони можуть поєднувати зусилля і вирішувати проблемні, групові завдання в режимі реального часу, створювати спільні проекти. Інформаційно-довідкові (віртуальні бібліотеки, екскурсії, словники, енциклопедії) матеріали слугують як для поглиблення матеріалу, так і для додаткового роз’яснення. Також учні мають змогу проконсультуватися з педагогами. При цьому передбачаються система

тестування і контролю, додаткові лабораторні та практичні роботи, особисті справи, кейс-технології та інше. Зазначена схема, на думку О. Качуровської, є ефективною і простою для розуміння [1, с. 104].

Упровадження та розміщення навчальних матеріалів, на думку О. Качуровської, доцільно проводити на основі платформи керування навчальним процесом Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Зазначена система спрямована на створення ефективних рішень для електронного навчання і дистанційних курсів, розповсюджується безкоштовно як Open Source-проект.

Платформа «Moodle» має такі основні риси: 1) придатна як для дистанційного, так і для очного навчання; 2) має компонентну (модульну) організацію; 3) містить ефективні засоби планування навчального процесу (календар, дошка оголошень, розклад навчального процесу); 4) має «легкий», ефективний, сумісний локалізований web-інтерфейс; 5) підтримує різні типи контенту – від простого тексту до мультимедіа та математичних формул; 6) має ефективні засоби організації контролю знань (підтримка 9 типів тестів, адаптивні тести); 7) має інструменти аналізу статистики діяльності школярів (активності, опитування тощо); 8) містить засоби організації інтерактивної взаємодії, спілкування та зворотного зв'язку (форуми, чати, електронну пошта та інше); 9) має ефективні засоби адміністрування та безпеки; 10) просте встановлення на будь-яку платформу, що підтримує PHP, для роботи необхідна тільки одна база даних; 11) підтримує такі сучасні бази даних: MySQL, PostgreSQL, MSSQL, Oracle, Interbase, Foxpro, Access, ADO, Sybase, DB2 і ODBC; 12) підтримує освітні стандарти (AICC (Aviation Industry CBT Committee) та SCORM (Sharable Content Object Reference Model) – v1.1, v1.2, v1.3). За допомогою платформи «Moodle» можна забезпечити також адаптацію до вимог, які на основі Болонської декларації передбачені впровадженням європейської кредитно-трансферної та акумуляційної системи (ECTS) [2. с. 101].

Навчальний процес для учнів з особливими освітніми потребами, що здійснюється на основі технологій дистанційного навчання, передбачає використання як психолого-педагогічних, так й інформаційно-комунікаційних технологій, а також потребує психолого-педагогічного супроводу навчального процесу учнів з особливими освітніми потребами.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання надає можливість подолати деякі проблеми традиційного навчання для учнів з особливими освітніми потребами (прив'язка до території, часові проміжки, недостатня самостійність та інше), та надає можливість отримати професію та працевлаштуватись, соціалізуватись у майбутньому.

Висновки. Таким чином, психолого-педагогічні технології дистанційного навчання представляють собою систему засобів, прийомів, методів, форм організації дистанційного навчання, а також послідовність кроків, здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості. Використання психолого-педагогічних технологій дистанційного навчання допомагає ефективно вирішувати проблеми особистісно-орієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами. Здобувачі освіти отримують реальну можливість відповідно до індивідуальних здібностей досягати певних результатів у різних галузях знань.

У **перспективах дослідження** маємо на меті здійснити теоретичний аналіз засобів впровадження дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Качуровська О. Б. Дистанційна освіта як одна із форм формування інформаційної компетентності майбутніх учителів-логопедів / О. Б. Качуровська. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2012. – Вип. 21. – С. 102–105.
2. Качуровська О. Б. Дистанційна освіта як засіб формування інформаційної компетентності учителя-логопеда / О. Б. Качуровська, М. В. Соколовська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 98–101.
3. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, В. М. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
4. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ від 25.04.2013 р. № 466 [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України // Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.
5. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е издание, дополненно: монография / И. В. Роберт – М.: ИИО РАО. – 2008. – 274 с.
6. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

УДК 374.7 – 055.52

Зайцева Оксана Сергіївна
Студентка 5 курсу спеціальності Спеціальна освіта (олігофренопедагогіка, логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д. пед. наук, професор **Ю.А. Бондаренко**

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті теоретично обґрунтувано особливості здійснення педагогічної просвіти батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, в закладі загальної середньої освіти. Доведено актуальність означеної проблематики в умовах сучасної освіти. *Автором описано етапи педагогічної просвіти: латентний або прихований, традиційний, ситуативний, рефлексію.*

Ключові слова: педагогічна просвіта, *діти з особливими освітніми потребами,* батьки, заклад загальної середньої освіти, інклюзивна освіта.

Постановка проблеми. Сім’я сьогодні займає одне з перших місць серед сучасних соціальних інститутів. Надзвичайний її вплив на дитину закладає фундамент майбутнього суспільного життя дитини. Сучасна сім’я не може виховувати дитину ізольовано від інших виховних інститутів: дитина ходить до закладу дошкільної освіти, потім до закладу загальної середньої освіти, відвідує заклади позашкільної освіти. Це дає можливість дитині розвиватися гармонійно та всебічно. Для того, щоб дитина стала справжнім громадянином своєї країни і жителем планети, вона повинна отримати правильне стартове виховання, яке не можливе без правильного виховання у сім’ї.

При всій універсальності та незамінності сімейного виховання воно не забезпечує усієї повноти умов для гармонійного та різнобічного розвитку особистості. Сім'я є джерелом і опосередкованою ланкою передачі дитині соціально-історичного досвіду, і, перш за все, досвіду емоційних і ділових взаємин між людьми. З огляду на це, можна з повним правом вважати, що сім'я була, є, і буде найважливішим інститутом виховання, соціалізації дитини.

Якщо ми говоримо про сім’ю дитини з особливими освітніми потребами, то тут виникає дуже складна ситуація. Оскільки батьки такої дитини є дуже глибоко травмованими особистостями, які живуть у постійній тривозі за дитину, то тут без правильної педагогічної просвіти взагалі дуже складно допомогти

дитині з особливими освітніми потребами соціалізуватись у дуже швидкозмінному світі. У зв’язку з цим питання педагогічної просвіти батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами на часі.

Актуальність дослідження. Суспільство давно прийшло до розуміння необхідності спеціальної підготовки батьків до виховання дітей. Про це є записи в деяких священних книгах. Ця проблема висвітлена в працях великих педагогів і мислителів: І. Беха, І. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинського, Т. Довженко, Т. Цуркан, В. Сухомлинського, А. Макаренка та ін. У спеціальній педагогіці цій проблемі присвячені праці І. Єременка, С. Миронової, В. Синьова, Л. Прядко, О. Усанової ,С. Шаховської та ін. Не дивлячись на такий доробок питання залишається актуальним, бо змінюються часи та підходи до проблеми виживання.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості здійснення педагогічної просвіти батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, *довести її актуальність та* описати етапи педагогічної просвіти.

Виклад основного матеріалу. Поява дитини з особливими освітніми потребами змінює життя класу взагалі, та діяльності класного керівника зокрема. Значне місце в системі роботи класного керівника з батьками учнів, які мають особливі освітні потреби, відводиться педагогічній просвіті. Накопичення психолого-педагогічних знань батьків має бути тісно пов'язане з розвитком їх педагогічного мислення, практичних умінь і навичок в галузі виховання. Необхідно, щоб інформація носила попереджувальний характер, була б заснована на практичній доцільності, демонструвала досвід, конкретні факти. Це обумовлює відбір змісту, а також форм організації педагогічної освіти.

Звернемось до визначення поняття «педагогічна просвіта».

Педагогічна просвіта - одна з традиційних форм взаємодії педагогів, закладів освіти та батьків (розділ методики роботи з батьками), навчання батьків. Педагогічна просвіта завжди спрямована на вільний розвиток батьків, передачі їм як педагогічних знань, так и досвіду гуманних відносин [2, с. 54].

Важливо зазначити, що для якісної просвіти батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами педагог сам повинен не лише володіти відповідним запасом знань про особливості сімейного виховання у конкретній родині, але й уміти донести ці знання в доступній, делікатній формі, враховуючи при цьому настрій і позицію батьків.

У сучасному суспільстві відсутня єдина концепція сімейного виховання, тому завдання педагога - спонукати батьків до формування власної оригінальної концепції, а не наслідувати чужу. Саме рефлексія взаємостосунків в сім'ї допоможе батькам у вихованні дитини з особливими освітніми потребами. Від того, яку просвіту буде здійснювати педагог залежить майбутнє дитини. У цьому випадку не буде другорядних моментів. Важливим буде все: слово вчителя, тон педагога, обставини. Саме від цих банальних, на перший погляд речей, залежатиме кінцевий результат. Вчасно і правильно сказане слово, бажання і вміння допомогти батькам повірити у власні сили, підтримати у важку хвилину, дати ділову пораду іноді набагато більше зближують вчителя з сім'єю і зміцнюють його авторитет, ніж прочитана лекція або кваліфікована консультація.

Налагодження з батьками доброзичливих контактів відбувається легше, якщо вчитель будує спілкування цілеспрямовано, з огляду на ситуацію, заздалегідь продумує не тільки зміст бесіди, але і її хід, можливі варіації та несподівані повороти [5, с. 254].

Кожна родина виховує своїх дітей так, як вона вважає за потрібне, виходячи зі своїх знань, умінь, почуттів і переконань. Сторонньому, навіть вчителю, який зазвичай близький до батьків, важко протистояти цьому. Та й чи потрібно? Нехай кожна сім'я виховує дітей як хоче! Але вона неодмінно повинна хотіти і вміти виховувати їх так, як того вимагає програма виховання підростаючого покоління, як рекомендує педагогіка.

Дефіцит спілкування в сім’ї призводить до незрілості емоційно-вольової сфери дитини, до відставання в розвитку та в інтелектуальній діяльності. Іноді при вивченні сімей та сімейних відносин виявляються ізоляція дитини, ігнорування її інтересів та потреб, відчуження, виражене домінування батьків або, навпаки, дитини, який стає деспотом і тираном в сім’ї; гіпоопіка чи гіперопіка, суперництво між дітьми, дітьми та дорослими, які призводять до дитячо-батьківських конфліктів, агресії всередині сім’ї, тривоги, страхів. Надмірний батьківський контроль пригнічує активність і самостійність дитини, виробляє і закріплює у неї інфантильну систему поведінки. Надмірні прояви батьківської любові можуть нанести дитині не меншої шкоди, ніж байдужість до нього дорослих. Спостереження та інші спеціальні дослідження виявляють спотворене сімейне виховання, різні емоційні реакції батьків на відхилення в розвитку дітей, їх труднощі. Сім’я не завжди може правильно розуміти

своєрідність особистості дитини, неадекватно розцінювати її психічні можливості, завищувати або занижувати їх. У деяких батьків зазначається негативне ставлення до рекомендованих оздоровчо-виховних заходів впливу, невіра в успіх роботи з дитиною, сумніви в доцільності щось змінити і взагалі перспектив корекційної роботи.

Правильне спілкування педагога чинить психотерапевтичний вплив на сім'ю. У спілкуванні з батьками слід уникати повчального тону, повчальних зауважень. Це дратує батьків, чинить супротив, як їм здається, в їх особисті справи. У роботі з батьками потрібно враховувати, що більшість з них знають про свої обов'язки, прагнуть їх виконати, але не завжди вміють зробити це правильно. Обов'язок педагога – допомогти їм у цьому.

Найважливішим аспектом педагогічної освіти сім'ї є підвищення педагогічної культури батьків. З причини того, що у вихованні дітей багато що залежить і від сім'ї, від рівня педагогічної освіченості батьків. Отже, педагогічна культура – це компонент загальної культури людини, в якому знаходить відображення накопичений попередніми поколіннями і безперервно збагачується досвід виховання дітей у сім'ї.

Любов і повагу батьків учитель завойовує, перш за все, сумлінною працею, чуйним ставленням до учнів. Без цього не можна розраховувати на співпрацю [3, с. 31-48]

Вдумливий і серйозний педагог завжди знайде шлях до зближення і встановлення з батьками контактів, необхідних для вироблення загальних заходів впливу на дитину. Але, обдумуючи шляхи і форми спілкування з сім'ями своїх учнів, педагог повинен пам'ятати про те, що ні в якому разі не можна йти на поводу у батьків. Не треба боятися робити в потрібних випадках зауваження, потрібно категорично пред'являти ті чи інші вимоги, домагатися виконання даних школою рекомендацій щодо виховання дитини.

Отже, педагогічна просвіта батьків, які виховують особливих дітей вимагає від педагога певних компетенцій:

1) добре бачити життєву перспективу розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами і допомогти родині намітити шляхи її здійснення;

2) встановити добрі взаємини з сім'єю учня та вміти підтримувати ділові контакти з батьками з урахуванням їх віку та індивідуальних відмінностей;

3) з урахуванням конкретних умов життя кожної родини допомогти батькам вибрати правильні шляхи і засоби для досягнення поставленої мети;

4) спланувати роботу з батьками учнів та скласти план роботи з сім'єю на основі вивчення рівня вихованості учнів свого класу;

5) бачити в батьках своїх помічників, вміти мобілізувати їх на допомогу вчителю в школі;

6) підтримувати авторитет батьків в сім'ї, надавати їй допомогу в духовному збагаченні і зміцненні її моральних засад, в ефективному впливі батьків на дітей;

7) підготувати і провести батьківські збори [5, с.210].

Успіх в роботі вчителя з сім'єю дитини з особливими освітніми потребами буде тоді, коли відносини з батьками будуть будуватися на високій повазі до інтересів сім'ї, батьківського авторитету, на сприянні сім'ї в її духовному збагаченні і тим самим в її культурному і моральному впливі на дітей.

Варто пам'ятати, що педагогічна просвіта батьків відбувається упродовж життя людини. Будучи процесом складним и тривалим, вона має декілька етапів:

1) латентний, прихований (дитина акумулює в собі стосунки, прийоми, способи, якими її виховують, а потім, у дорослому житті, їх відтворює);

2) традиційний (прийняття себе в цій культурі, пряме навчання або навчання традиційними способами);

3) ситуативний (пов'язана з передачею батькам необхідних знань, що здійснюється часто за допомогою нарад та консультацій зі знайомими, рідними, лікарями, психологами и педагогами);

4) рефлексію (забезпечує аналіз багатовимірних процесів життєвої реальності, висновків зроблених батьками).

Висновки. Педагогічна взаємодія школи і сім'ї полягає у створенні сприятливих умов для особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, організації активного життя людини, яка веде гідне життя. Основне завдання педагога в організації взаємодії з батьками полягає в активізації педагогічної, виховної діяльності сім'ї, надання їй цілеспрямованого, суспільно значимого характеру. Головне завдання педагогічної просвіти батьків – повне уявлення про функції і зміст діяльності один одного. Щоб ці суб'єкти могли розуміти один одного і представляти образ виховних можливостей, вміли встановлювати реальні дії взаємодопомоги, віддавати собі звіт, навіщо це робиться і чітко уявляти завдання виховання, засоби і кінцевий результат.

Перспектива дослідження полягає у подальшому вивченні реалізації форм педагогічної просвіти батьків дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Довженко Т. О. Організація педагогічної просвіти батьків молодших школярів у сучасних умовах / Т. О. Довженко // Теорія та методика навчання та виховання К., 2017. – С. 48 – 57.
2. Довженко Т. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації педагогічної просвіти батьків: монографія / Т. О. Довженко – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2014. – 389 с.
3. Макаренко А. С. Книга для родителей : Учебное пособие / А. С. Макаренко – М. : Педагогика, 1981. – 300 с.
4. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1978. – 376 с.
5. Цуркан Т. Г. Організація педагогічної просвіти батьків в умовах сучасної школи / Т. Г. Цуркан // Міжнародний науковий форум: Соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Випуск 16. – К., 2011. – № 18. – С. 208 – 212.

УДК 376.42

Камалиева Алсу Рауфовна
доктор педагогических наук,
доцент кафедры языков и литературы современных тюркских языков Бартынского университета (Бартын, Турецкая Республика)

СТИМУЛИРОВАНИЕ И МОТИВАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ, НАВЫКОВ И ОСНОВНЫХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧЕНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлены теоретический анализ исследований отечественных и зарубежных исследователей, изучавших проблему стимулирования и мотивации формирования самообразовательных умений, навыков и основных естественнонаучных компетенций обучаемых с ограниченными возможностями здоровья, подчеркнута важность внутренних мотивов ученика с физическими нарушениями в формировании соответствующих умений и навыков, обращено внимание на необходимости применения современных педагогических технологий в формировании естественнонаучных компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: *стимулирование и мотивация, самообразовательные умения и, навыки, ученики с ограниченными возможностями здоровья.*

Постановка проблемы. Работодатели как потребители результатов образовательных систем оценивают качество образования и подготовленность выпускников школы с ограниченными возможностями здоровья по уровню их

компетентности, скорости овладения известными компетенциями и способности создавать новые компетенции. Такое понимание качества инклюзивного образования потребовало от учебных заведений переосмысления целей и результатов образования, содержания и методов обучения, технологий организации образовательного процесса, сформированных в рамках традиционной когнитивной образовательной парадигмы среднего образования.

Следовательно, поиск эффективных путей реализации поставленных целей на современном этапе должен строиться с учетом проблем, характерных для подготовки компетентного выпускника вообще и ученика-гуманитария, в частности. Это ставит перед системой инклюзивного образования сложную задачу: создать психологически комфортную атмосферу в инклюзивном классе, совместить увеличение объема естественнонаучной информации и обучение творчески мыслящего учеников с ограниченными возможностями здоровья, которые впоследствии будут адаптированы и востребованы на рынке труда.

Как видим, на социально-педагогическом уровне актуальность исследования связана с социальными потребностями общества и государства в инициативных, созидательных личностях с ограниченными возможностями здоровья, способных к непрерывному естественнонаучному самообразованию на протяжении всей жизни и продуктивной самореализации в любых видах деятельности.

Анализ исследований и публикаций. Теоретическую основу исследования составили идеи организации самостоятельной познавательной деятельности обучаемых с ограниченными возможностями здоровья (Т. Власова, А. Граборов, Г. Дульнев, А. Дьячков, Х. Замский, Р. Левина, Н. Малафеев, Н. Морозова, М. Певзнер, Ф. Рау и другие), преемственности в процессе обучения (И. Гайсин, Т. Гинтецкая, И. Карасова, А. Петров, М. Потапова, А. Усова, В. Черкасов, и другие), концептуальные положения о специфике процесса обучения и обучаемости детей с проблемами в развитии (Б. Ананьев, П. Гальперин, З. Калмыкова, Н. Менчинская, Э. Мещерякова, С. Рубинштейн, Н. Талызина), философские основы, связанные со спецификой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования (М. Кинг-Сирс, Д. Попойнт, Б. Персон, Ш. Рамон, Г. Стангвик, М. Форест, В. Шмидт и другие).

Цель статьи заключается в раскрытии возможностей стимулирования и мотивации как условия формирования самообразовательных умений, навыков и основных естественнонаучных компетенций в учеников с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала. Потребность «во внешних впечатлениях» (Л. Божович) начинает проявляться у ребенка на первом месяце его жизни, а затем перерастает в собственно познавательную потребность, т. е. в стремление к познанию окружающего мира, и становится ведущей в психическом развитии. Но для того чтобы первичная потребность в «новых впечатлениях», а затем и детская любознательность превратилась в собственно познавательную потребность, необходим ряд условий [1].

Во-первых, уже в раннем детстве совершенно необходимо интенсивное нарастание впечатлений. Чем больше впечатлений ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает, тем в большей степени у него проявляются реакция сосредоточения и положительные эмоции» [4]. Поэтому в программу занятий в детском саду и других дошкольных заведениях можно ввести некоторые опыты и первоначальные сведения из естественных наук в самой простой форме. Например, опыты по диффузии (растворению), проекции фигур на экран и т. д., включенные нами в занятия, и вечера развлечений в средней группе детского сада, вызывали у детей восторг и удивление. Кроме того, наш опыт показал, что если начать раннее изучение естественнонаучных дисциплин на качественном уровне, с 4-5 класса, то к 7 классу у учащихся с ограниченными возможностями здоровья вырабатывается не только интерес к этим предметам, но и некоторые навыки учебной деятельности, что позволяет ученику легко и с удовольствием изучать их в дальнейшем [2; 7].

Во-вторых, чтобы стремление овладеть знаниями превратилось в познавательную потребность, должны удовлетворяться именно собственные мотивы (престиж и т. д.), причем необходимо неоднократное повторение данной деятельности и закрепление ее в качестве привычной. Изучение предметов естественно-математического цикла позволяет осуществлять повторение и закрепление материала с помощью опытов (как школьных, так и домашних), лабораторных работ, работ практикума. Изложенные виды деятельности рождают у школьника с ограниченными возможностями здоровья желание испробовать свои силы в деле, а время, сэкономленное благодаря

сконцентрированному изучению теории, позволяет путем увеличения количества решаемых задач разобрать (подробно, всесторонне) их типы и возможные пути решения.

В-третьих, очень важно осознание школьником с ограниченными возможностями здоровья действительной нужды в познании, разнообразие способов удовлетворения возникающей необходимости в знаниях, а также обеспечение положительного эмоционального переживания, как процесса, так и результата познавательной деятельности. Преподавание естественнонаучных дисциплин в инклюзивных классах на первых порах необходимо вести так, чтобы удовлетворить интересы детей среднего школьного возраста (13-15 лет) к изучению природы и техники. Техническое окружение школьников с ограниченными возможностями здоровья в быту (электронагревательные приборы, вентиляторы, электрический счетчик, термометр, барометр, холодильник, компьютер, фотоаппарат, радиоприемник, телевизор, телефон, велосипед, мотоцикл и другие), современные технические достижения (средства автоматики, ракетная техника, атомная энергия) привлекают учащихся к конструированию и моделированию [5].

Экспериментальная основа, объяснение явлений природы и техники способствуют удовлетворению интереса учащихся с ограниченными возможностями здоровья к техническому творчеству. И оптимальное сочетание школьного и домашнего эксперимента является для учителя, работающего в этих классах, базой по закладке прочных первоначальных знаний. Эксперимент позволяет устанавливать взаимную обусловленность природных явлений, причинно-следственные связи между ними, определять функциональные зависимости между величинами, раскрывать содержание различных закономерностей.

Проведение естественнонаучного эксперимента в школе дает возможность ставить учащихся с ограниченными возможностями здоровья лицом к лицу с природой, научить их спрашивать природу и получать необходимые ответы, наблюдать явления, процессы. Опыт заставляет мышление учащихся с ограниченными возможностями здоровья следовать за ходом самого явления, процесса, что приводит к адекватному отображению в сознании окружающего материального мира. Обучение экспериментировать способствует развитию творческого мышления, привитию навыков в работе с приборами и активного действия в применении полученных знаний [3].

Эксперимент в преподавании является не только средством наглядности, но также и источником знаний, предметом изучения. Весьма привлекателен в этом плане процесс обучения экспериментированию через фронтальные лабораторные работы, когда обучаемый с ограниченными возможностями здоровья сам добывает знания через опыты, пытается грамотно сформулировать полученные результаты. Роль учителя заключается в том, чтобы направить мысль обучаемого на правильный путь, и полученные через эксперимент самими обучаемыми знания надолго остаются в памяти.

Могучими движущими силами общественного развития, научно-технического прогресса являются противоречия, возникающие в процессе деятельности, направленной на удовлетворение человеческих потребностей [6].

Решающее значение противоречия имеют и в развитии личности обучаемого с ограниченными возможностями здоровья. Развитие и формирование личности протекает в условиях ее взаимодействия со средой. Внешние противоречия, возникающие между личностью и средой, являются как бы толчком, который вызывает внутреннюю активность психики, приводит в движение внутренние противоречия, являющиеся движущими силами развития личности субъекта и отдельных ее качеств.

Для превращения возникающих в процессе обучения внутренних противоречий в движущую силу умственного развития учеников с ограниченными возможностями здоровья необходимо, чтобы они определялись самим ходом учебного процесса, а «внешние влияния», организуемые преподавателем, актуализировали определенные познавательные потребности обучаемого, обусловливали его внутреннюю активность, направленную на разрешение данного противоречия.

Выводы. Таким образом, стимулирование и мотивации является эффективным условием формирования самообразовательных умений, навыков и основных естественнонаучных компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и её значении для современных исследований психологии личности / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 101–113.

2. Борисова Н. В. Инклюзивное образование : ключевые понятия / Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. – М. : РООИ «Перспектива», 2009. – 47 с.

3. Бурменская Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидере. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – 136 с.

4. Катаева А. Р. Дошкольная олигофренопедагогика / А. Р. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 1988. – 141 с.

5. Кумарина Г. Ф. Коррекционно-развивающее образование : опыт и проблемы становления / Г. Ф. Кумарина // Коррекционно-развивающее образование. – 2008. – №1 – С. 5–14.

6. Маллер А. Р. Новое в организации помощи детям-инвалидам / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 83–86.

7. Романов П. В Политика инвалидности. Проблемы доступной среды и возможности занятости / П. В. Романов, Е. Р Ярская-Смирнова // Социологические исследования. – 2005. – № 2. – С. 44–55.

УДК 376.4

Конограй Ірина Володимирівна
заступник директора з навчально-виховної роботи
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело» Запорізької обласної ради

ТЕОРЕТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті здійснено теоретичний підхід до розкриття особливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальній освіті. Опрацьовано науково-педагогічну літературу з окресленого питання з метою опису теоретичного та практичного досвіду відомих дослідників. Мета інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальній освіті має не лише глибоке теоретичне, але й практичне значення. Окреслено роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі спеціальної школи. У запропонованій публікації виокремлено роль педагога спеціальної школи у впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес.

Ключові слова: *сучасний, інформаційно-комунікаційний, технологія, впровадження, комп'ютер.*

Постановка проблеми: Сучасні комп'ютерні технології розширюють корекційно-педагогічні можливості школи для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки стимулюють пізнавальну активність учнів, посилюють їхню мотивацію до навчання, сприяють максимальній індивідуалізації навчального процесу, оптимізують управління навчальною діяльністю. Отже, їх використання у навчанні дітей з особливостями інтелектуального розвитку – це засіб активізування всіх психічних процесів. Поява інформаційно-комунікаційних технологій в процесі навчання учнів спеціальної школи розкриває широкі можливості в моделюванні різноманітних навчальних ситуацій.

Головними завданнями застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках в спеціальній школі є: забезпечення учнів системою знань, умінь та навичок з певного навчального предмета; подолання недоліків пізнавальної діяльності та особистісних якостей дітей з особливими освітніми потребами; подальший розвиток психічних процесів учнів; формування позитивних рис особистості; розвиток мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів.

Актуальність: Однак нині не розроблено єдиної системи застосування інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальних школах. Дослідниками розглядалися лише можливості їх використання під час вивчення окремих предметів учнями певних вікових категорій: трудового навчання у п'ятому класі (Ю. Сакуліна), російської мови у восьмому та дев'ятому класах (О. Кутепова), біології у восьмому класі (О. Легкий). Результати досліджень показали, що фрагменти деяких навчальних комп'ютерних програм, розроблених для дітей із нормативним розвитком, досить успішно можуть бути використані при навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями [2, с. 219].

Таким чином, можна стверджувати, що комп'ютерні технології несуть у собі потужний корекційний потенціал, уміле використання якого в процесі корекційно-розвиткового навчання сприятиме більш успішній соціалізації та соціальній адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Мета статті – здійснити теоретичний огляд застосування інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальній освіті.

Виклад основного матеріалу. Із метою оптимізації корекційного навчально-виховного процесу, здійснення якісного індивідуального навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, підвищення мотивації, зацікавленості до навчання, розвитку комунікативної сфери є значні можливості для застосування інноваційних технологій із використанням комп'ютера, спеціальних комп'ютерних корекційних і розвивальних програм.

Н. Тарасенко у науковій розвідці «Використання сучасних навчальних технологій як засобу корекції недоліків мовлення і творчої активності учнів з особливостями розвитку» зазначає, що комп'ютерні засоби можна використовувати для більш ефективного розвитку навичок читання і письма, для моделювання навчальних задач і ситуацій, для розвитку і корекції психічних процесів. При організації роботи з комп'ютерною технікою украй важливим є те, щоб вона стала могутнім психолого-педагогічним засобом формування потребо-

мотиваційного плану діяльності школярів, засобом підтримки і подальшого розвитку їхнього інтересу до вивчення рідної мови.

Комп'ютер може використовуватися для психологічного, педагогічного і лінгвістичного тестування учнів на початку навчання, у ході його і на завершальних етапах з метою оптимального планування навчально-виховного процесу, керування їх і комплектування навчальних груп [4, с. 301].

Н. Кравець у дослідженні «Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури» акцентує увагу на питанні розвитку комунікативних навичок учнів зазначеної категорії засобами комп'ютеру у ході роботи над художнім текстом.

Науковець відмічає, що комп'ютерне навчання базується на принципах індивідуального підходу, диференційованого навчання, науковості, доступності, достатності та доцільності запропонованих знань і вмінь. При цьому свідома діяльність учнів організовується так, що навчальний матеріал перетворювався на предмет активної діяльності (О. Леонтьєв, Т. Шамова). Водночас враховуються психофізичні особливості учнів з інтелектуальними порушеннями: зниження і нестійкість інтересу до читання навчальної та художньої літератури, недостатня сформованість навичок читання, зокрема виразності; недорозвиток пізнавальної активності, відсутність самоконтролю під час виконання завдань з читання, труднощі утримання в пам'яті програми дій у процесі діяльності [3].

Зважаючи на це, Н. Кравець відмічає, що найефективніше використовувати на уроках літературного читання і в позакласній роботі мультимедійні технології. Завдяки одночасній дії аудіовізуальної інформації мультимедійні технології дають емоційний заряд, включаючи увагу користувача (учня), забезпечуючи можливість синкретичного навчання – одночасного зорового й слухового сприймання матеріалу, а також швидке повернення до тих уривків творів, які потребують додаткового аналізу. Мультимедійні програми використовуються у різних видах навчальної діяльності: а) під час подання, повторення, закріплення навчального матеріалу; б) для проведення самостійної роботи – учні сприймають не готові знання, а виконують пошукову роботу; в) для позакласної роботи за творами художньої літератури.

Зважаючи на труднощі в опануванні учнями з інтелектуальними порушеннями змістом художнього твору та розуміння його смислу, застосували мультимедійні презентації. Для створення презентацій використали середовище Microsoft Office, що охоплює систему баз даних Access і електронні презентації

PowerPoint. Презентацію, що слугує ілюстрацією до розповіді вчителя чи до прочитаного матеріалу, складають фрагменти занять – уроків, позакласних заходів. На одному слайді розміщують декілька видів наочності: ілюстрації, репродукції картин, які відображають зміст уривків творів, що важливо для роботи з художніми творами, фотографії, анімації (за казками і віршами), цифрові фотографії, таблиці, схеми-моделі, тексти, ілюстрації з різноманітними підтекстами і без них.

Навчаючи учнів шкільного аналізу твору, також використовували мультимедійні презентації, зокрема для вивчення біографії автора твору, характеристики образів-персонажів, що важко дається школярам зазначеної категорії. Науковець наголошує на тому, що використання комп'ютеру є ефективною умовою розвитку навчальних навичок учнів з порушеннями інтелекту, починаючи початковою ланкою і закінчуючи підлітковим віком.

Т. Єжова у науковій розвідці «Наукові підходи до навчання комп'ютерної грамоти розумово відсталих дітей» пропонує різні підходи до вивчення проблеми поступового впровадження комп'ютера у навчальний процес дітей з особливими освітніми потребами.

Науковець відмічає, що нині немає єдиної думки щодо можливості та доцільності навчання дітей з інтелектуальними порушеннями основ комп'ютерної грамоти. У науковому середовищі мають місце різні погляди на такі питання, а саме: чи потрібно навчати дітей зазначеної категорії основ комп'ютерної грамоти; із якого віку потрібно це робити; чи потрібно навчання основ комп'ютерної грамоти вводити окремим предметом? [2].

Нині відсутня єдина концепція підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до життя в інформаційному суспільстві. Досвід використання ІКТ у спеціальних школах виявився успішним, як у сенсі розширення корекційних можливостей навчального процесу завдяки використанню комп'ютера як засобу навчання, так і в сенсі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями основ комп'ютерної грамоти. Результати наукових досліджень засвідчують наявність в дітей зазначеної категорії потенційних можливостей для свідомого засвоєння елементів інформатики та подальшого використання набутих знань і умінь для елементарної роботи з персональним комп'ютером в якості користувача [2].

Науковий підхід до окресленої проблеми подає О. Василенко у дослідженні «Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл». Дослідник відмічає, що

використання комп’ютера як одного із наочних засобів навчання у спеціальній загальноосвітній школі передбачає поступове, поетапне оволодіння комп’ютерною технікою всім педагогічним колективом навчального закладу. Принциповим є усвідомлення того, що ефект застосування комп’ютерних технологій найбільше залежить від професійної компетенції самого вчителя, його вміння використати нові можливості, включити ці технології в систему навчання кожної дитини з особливими освітніми потребами. Це сприятиме формуванню в учнів позитивної мотивації навчання, психологічного комфорту, більшої свободи вибору форм і засобів діяльності під час розв’язання навчальних завдань. Водночас створюються умови для забезпечення учнів системою належної допомоги [1].

Цінним є те, що під час роботи з комп’ютером створюються сприятливі умови для залучення учнів до вирішення проблемних навчальних ситуацій, а не подання знань у готовому вигляді. Це спонукає до детального аналізу запропонованих ситуацій, засвоєння конкретних способів їх використання, що сприяє розвиткові фундаментальних мисленнєвих операцій. При цьому не слова, а дії учня відображають правильність і характер його знань, уявлень і результат міркувань. Учитель, спостерігаючи за діяльністю учня, отримує реальні факти для оцінювання усвідомленості, узагальненості й міцності його уявлень про предмет вивчення, тобто про індивідуальний рівень знань, умінь і навичок кожного учня. Застосування комп’ютерної техніки надає уроку привабливості та осучаснює його, відбувається справжня індивідуалізація навчання, контроль і підбиття підсумків проходять об’єктивно та вчасно [1].

Варто зауважити, зазначає О. Василенко, що для більшості дітей, які мають певні порушення від нормативного фізичного здоров’я або навіть хронічні захворювання, повинен існувати чіткий режим роботи за комп’ютером. Тривалість роботи для таких дітей не повинна перевищувати 10 хв., для дітей 7-12 років – не більше 20 хв., для старшокласників – не більше 30 хв. Дітям, які належать до групи ризику за станом зору, час, проведений за комп’ютером, визначається індивідуально. При цьому періодичність занять з одним учнем має бути не більшою ніж двічі на тиждень. Педагог, який використовує у навчальному процесі комп’ютерні засоби навчання має піклуватися про зниження несприятливих впливів на організм дитини. Використання сучасних комп’ютерів та дотримання зазначених вище рекомендацій зводить до мінімуму їх негативний вплив на людину [1].

Таким чином, раціональне використання інноваційних технологій залежить від професійної компетенції педагога, його вміння запровадити ці технології в систему навчання кожного учня з особливими освітніми потребами. Крім цього, актуальною залишається проблема недостатньої кількості спеціалізованих комп'ютерних програм для розв'язання навчальних і корекційних завдань, а також спеціально розроблених методичних підходів. Ефективність навчання за допомогою комп'ютера значною мірою залежить від якості навчальних програм. При низькій якості цих програм комп'ютер, природно, не виправдовує сподівань щодо підвищення ефективності навчання, які на нього покладаються.

Висновки. Отже, комп'ютерні технології – це додатковий набір можливостей корекції відхилень у розвитку школярів. Використання їх забезпечує феномен синергізму педагогічного впливу, результатом якого є узгоджений вплив усіх засобів, що у підсумку означає спрямованість на корекцію і розвиток мовлення, пам'яті, мислення, насамперед формування умінь здійснювати аналіз, узагальнення, абстрагування; умінь пошукової діяльності, самостійного здобуття знань, забезпечуючи інтерактивність та діалоговий характер навчання, бути комунікативно активною особистістю.

Комп'ютер у навчальному процесі виконує такі функції: виступає як наочний посібник, як джерело навчальної інформації; дає можливість коригувати притаманні школярам порушення розвитку, розвивати зв'язне мовлення, контролювати хід і правильність виконання завдання та здійснювати самоконтроль виконуваної роботи; бути засобом діагностики знань школярів (комп'ютерне тестування), формувати естетичні смаки.

У **перспективах нашого дослідження** плануємо здійснити теоретичний огляд навчально-методичного забезпечення дітей з особливими освітніми потребами, зокрема інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василенко О. М. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл / О. М. Василенко. // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2009. – № 1. – С. 13–15.

2. Єжова Т. Є. Наукові підходи до навчання комп'ютерної грамоти розумово відсталих дітей / Т. Є. Єжова. // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – 2010. – 7 (9). – С. 218–225.

3. Кравець Н. П. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури / Н. П. Кравець. // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 1. – С. 28–37.

4. Тарасенко Н. В. Використання сучасних навчальних технологій як засобу корекції недоліків мовлення і творчої активності учнів з особливостями розвитку / Н. В. Тарасенко, Л. І. Соколова. // Управління в освіті: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 14-16 квітня 2011 року. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 301–302.

УДК 376-056.2/.3-053.2

Константінова Олена Мірчєвна
студентка І курсу, ОР Магістр спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – д-р психол. наук, старший науковий співробітник **Кобильченко В. В.**

ДИТИНА З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СУБ`ЄКТ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті зазначено перелік основних порушень в розвитку дитини з особливими потребами. Здійснено теоретичний аналіз понять «особливі потреби», «інклюзія», «інклюзивна освіта». Розглянуто сутність та особливості інклюзивної освіти.

Ключові слова: *особливі потреби, дитина з особливими потребами, інклюзія, інклюзивна освіта.*

Постановка проблеми. Із часу ратифікації Україною в 1991 році Конвенції ООН про права дитини все більшого визнання та поширення набуває соціальна модель, пов’язана з дотриманням прав людини. На противагу медичній моделі соціальна – «розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості», оскільки вона (проблема) створена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами та виробничі норми, архітектурну безбар’єрність і транспорт [4].

Сучасний стан розвитку України зумовлює визначення нових пріоритетів і перспектив функціонування інклюзивних закладів освіти та висуває нові вимоги до змісту навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, до розробки інноваційних технологій психолого-педагогічної підтримки і корекції. У нашій державі на достатньому рівні розроблено нормативно-правову базу, яка визначає основні засади здійснення освітньої діяльності в умовах інклюзії.

Актуальність. Починаючи з 1870-х р., до вивчення різних аспектів освіти дітей з особливими потребами, а пізніше й інклюзивної освіти звертались зарубіжні вчені У. Бронфенбреннер, Дж. Мерсер, І. Дено, М. Уілл, Д. Ліпскі, С. Гелловей та ін. В Україні проблеми інтеграції людей з особливими потребами

до всіх галузей життя суспільства досліджували С. Болтівець, Б. Гершунський, О. Дікова-Фаворська, В. Жуковський та ін. Цінними для нашого дослідження є праці психологів Є. Ісаєва, В. Скрипника [2].

Усе ширше сьогодні почали використовувати термін «діти з особливими потребами», який робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки дітей, які мають певні відхилення в розвитку.

Мета статті. Зазначити перелік основних порушень в розвитку дитини з особливими потребами та розглянути сутність і особливості інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психолого-педагогічній літературі використовують різні визначення дітей з порушеннями розвитку, а саме: «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з відхиленнями у розвитку», «нетипові діти», «виняткові діти», «діти з обмеженими можливостями здоров'я» тощо.

Уперше термін «діти з особливими потребами» було використано у 1978 році у Великій Британії у доповіді Мері Уорнок, голови комітету з питань освіти дітей та молоді з інвалідністю в контексті осіб з інвалідністю. Поступово це поняття почало охоплювати й інші категорії дітей.

Особливі потреби – це термін, який використовується щодо осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги і послуг, яким надається можливість розвинути свій потенціал, у тому числі й освітній [3].

Відповідно до класифікації ЮНЕСКО виділяють такі порушення в розвитку дитини з особливими потребами:

- емоційні й поведінкові порушення;
- розлади мовлення і спілкування;
- труднощі в навчанні;
- затримка/обмеження можливостей інтелектуального розвитку;
- фізичні/нейромоторні порушення;
- порушення зору;
- порушення слуху.

Цей список доповнюється іншими потенційними ризиками для дітей:

- діти, які ростуть у несприятливому середовищі;
- діти, які належать до етнічних меншин;
- діти вулиці;

- діти, хворі на ВІЛ-інфекцію/СНІД;
- діти з поведінковими порушеннями.

Отже, розвиток дитини з особливими потребами – це взаємозв'язок безперервних кількісних і якісних змін в біологічній, психічній, соціальній та духовній (моральній) сферах, ключовими факторами яких є процес навчання і виховання.

Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало таких учнів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті. Як показує практика, ефективність роботи інклюзивного навчального закладу залежить від створення особливого освітнього середовища, командного підходу, психологічного та корекційного супроводу, раціонально підібраних стратегій навчання.

Термін «інклюзія» (англ. – inclusion) означає включення або приєднання. Він запозичений з англійської мови, але не має точного перекладу. Однокореневі англійські слова перекладаються як include – включати, залучати; including – включаючи; inclusive – включно, містить [1, с. 5].

Вітчизняні науковці тлумачать цей термін по-різному. Так, Л. Міщик вважає, що інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах [2, с. 57].

А. Колупаєва трактує його як «об'єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмітними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» [4, с. 76]. Національна асамблея інвалідів України, зазначає, що інклюзія – політика і процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності [3, с. 306].

Поняття «інклюзивний» відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві та поступово замінює термін «інтеграція», оскільки механічне поєднання (інтеграція) в одному місці дітей з особливими потребами та дітей із нормальним розвитком не означає повноцінної участі перших у житті колективу. В основі інклюзії, на противагу інтеграції, лежить нова філософія та

методологія навчання, яка має враховувати потреби кожної дитини, у тому числі і обдарованої, й тих, котрі мають особливі освітні потреби.

Впроваджуючи інклюзію в освітньо-виховний процес, можна досягти розбудови українського суспільства, яке дозволить кожному громадянину «незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують» [4, с. 14].

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Воно передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, забезпечення наукового супроводу, створення навчальних програм, навчального методичного забезпечення [1, с. 5].

Мета інклюзивного навчання – реалізація права дітей з особливими потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі.

Основними завданнями інклюзивного навчання є: здобуття дітьми з особливими потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти; створення позитивного мікроклімату у навчальному закладі, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими потребами з іншими учнями; забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами; надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання [6].

Висновки. Враховуючи світові тенденції розвитку освіти, з метою забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітей з особливими потребами на здобуття якісної освіти в умовах загальноосвітнього навчального закладу, сьогодні в Україні запроваджено інклюзивне навчання, центральним суб'єктом якої є дитина з особливими потребами.

Перспектива дослідження полягає в подальшому аналізі інклюзивної освіти як однією з умов ефективної соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інклюзія як нова філософія освіти // Радість дитинства – вільні рухи. – 2009. – № 4, С. 8.
2. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання [Електронний ресурс] Л. Міщик. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/ portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf
3. Національна Асамблея Інвалідів України. Програма: «Через освіту до соціальної інтеграції» [Електронний ресурс] : http://naiu.org.ua
4. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін. ; за заг. ред.А. А. Колупаєвої. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.
5. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita. ua/legislation/Ser_osv/9189/
6. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.

УДК 376.42

Коргун Олена Іванівна
Заступник директора з навчальної роботи,
старший вчитель комунального закладу «Прилуцька спеціальна школа» Чернігівської обласної ради

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті висвітлено особливості застосування особистісно-орієнтованого підходу в роботі з дітьми із особливими освітніми потребами, наголошено на важливості врахування пізнавальної сфери, емоційно-вольового стану, рівня працездатності, фізичного та соматичного здоров'я в навчанні та вихованні школярів з порушеннями психофізичного розвитку, підкреслено позитивний виховний ефект для дітей з особливими освітніми потребами та учнів з нормо-типовим розвитком, як під час спільної урочної діяльності, так і під час спільних позаурочних заходів.

Ключові слова: *діти з особливими освітніми потребами, особистісно-орієнтований підхід, навчання, виховання.*

Постановка проблеми. Глобальні зміни, які відбуваються в умовах науково-технічного прогресу, економічних і політичних зрушень, приводять до необоротних змін в освіті, до усвідомлення її особливої соціальної ролі, важливого значення як для суспільства в цілому, так і для кожної людини. На межі тисячоліть людство відчуло пріоритетну роль освіти в розв'язанні

економічних, соціальних і екологічних проблем. Це зумовлює найважливішу соціальну функцію навчання, яка полягає у формуванні всебічно розвинутої особистості, що є об'єктивною необхідністю в демократичному суспільстві. Завдання формування особистості передбачають як головний критерій успішності навчання не лише знання, вміння, навички, функціональну готовність до виконання певних видів діяльності, але й виховання особистісних якостей: професійної спрямованості, суспільної активності, творчих умінь і здібностей, емоційної сфери.

У зв'язку з цим значно підвищується роль навчання в особистісному розвитку і становленні людини, в наданні їй допомоги в розв'язанні життєвих проблем, самовизначенні й самореалізації. У XXI столітті змінюється підхід до навчання в суспільстві, його соціальний зміст, характер, цілі, завдання, технології, відношення учасників навчального процесу. У наш час в Україні найбільш актуальною проблемою практичного оновлення вітчизняної освіти є зміна цілей освітньої системи, перехід до гуманістичної особистісної концепції навчання, яка визначає його основними цілями й результатами не лише набування знань, умінь і навичок, а розвиток і самореалізацію особистісних здібностей і якостей людини, її соціальну та професійну спрямованість, прагнення бути корисною для суспільства і держави.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему особистісно-орієнтованого навчання досліджували Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, С. Кульневич, О. Пєхота, С. Подмазін, В. Рибалка, В. Сєріков, А. Хуторський, А. Якиманська та інші. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає створення умов, за яких освітній процес стає для учня особистісно значимим. У наш час організація особистісно-орієнтованого навчання потребує переорієнтації: від спрямованості на запам'ятовування готових знань необхідно перейти до формування особистісних новоутворень, вміння творчо навчатись, опрацьовуючи наукові знання та суспільний досвід стосовно до потреб практики.

Значний внесок у розбудову особистісно-орієнтованого підходу в навчанні школярів здійснили О. Асмолов, Л. Божович, В. Давидов, І. Зимня, І. Зазюн, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маслоу, В. Моргун та інші. На думку дослідників, перспективи особистісно-орієнтованого навчання полягають у тому, що його повсюдне впровадження в педагогічну практику, дозволить змінити роль і місце освіти в суспільстві, її соціальну значущість, характер, цілі і завдання, зміст і

технології, переосмислити саме поняття «освіта», а також забезпечити гармонію людини з собою та з оточуючим світом.

Особистісно-орієнтований підхід у навчанні й вихованні дітей з особливими освітніми потребами є одним із провідних принципів спеціальної педагогіки. Дослідження В. Бондаря, Л. Вавіної, В. Засенка, І. Єременка, Г. Мерсіянової, В. Синьова, М. Супруна, Ж. Шиф та інших свідчать про необхідність врахування особливостей психофізичного розвитку дітей означеної категорії при організації навчально-виховного процесу та розробленні змісту, методик і педагогічних технологій.

Метою статті є висвітлення особливостей особистісно-орієнтованого підходу в навчанні дітей із особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку та удосконалення загальної та спеціальної освіти, концепції навчання і виховання спрямовують на формування всебічно розвинутої особистості. Особливо це стосується як дошкільної освіти, коли забезпечується фізичне і психічне здоров'я дітей, їх різносторонній розвиток, формування умінь і навичок, так і шкільної ланки, де метою є всебічний розвиток та успішна самореалізація особистості.

Значною за чисельністю є категорія дітей і підлітків з порушеннями психофізичного розвитку. Допомога такому контингенту має включати комплекс медичних, психолого-педагогічних і соціальних заходів, а навчання в умовах спеціальних і загальноосвітніх закладів (з інклюзивними класами) вимагає перебудови освітнього середовища, збагачення й диференційованого використання його ресурсів.

Діти та підлітки з особливими освітніми потребами часто мають ослаблене здоров'я, труднощі як у навчанні, та і у спілкуванні з однолітками. При організації навчання та виховання таких дітей необхідно враховувати стан їхньої уваги, гностичних, мнестичних, мисленнєвих процесів, моторних функцій, рівень сформованості основних компонентів навчально-пізнавальної діяльності, обсяг наявних у них знань, умінь, навичок, а також особливості їхньої емоційно-вольової та мотиваційної сфер.

У більшості випадків розвиток таких дітей відхиляється від показників норми, відповідно, є цілком своєрідним. Це потребує опори на особистісно-орієнтований підхід, який враховує причини і характер утруднень дитини в оволодінні навчальною програмою, і в той же час спирається на її позитивні

риси характеру та інші особистісні ресурси, що можуть сприяти підвищенню її успішності в навчанні (Т. Ахутіна, Е. Данілавічютє, Н. Корсакова, Р. Лалаєва, Ю. Мікадзе, В. Тарасун, М. Шеремет та інші). Очевидно, що реалізація особистісно-орієнтованого підходу до дітей вимагає від педагога значного багажу професійних знань і навичок, креативності, а також духовної щирості та оптимізму.

На сучасному етапі розвитку освіти, на нашу думку, саме педагоги мають забезпечувати на практиці доступність усіх форм навчання, адаптувати навчальні програми з урахуванням потреб і можливостей кожної дитини, а у роботі з дитячим колективом поєднувати традиційні та інноваційні підходи і створювати максимально сприятливі умови для соціалізації, самовизначення та самореалізації всіх вихованців спеціального закладу освіти чи інклюзивного класу загальноосвітнього навчального закладу.

Вітчизняна освіта дітей із особливими освітніми потребами передбачає використання особистісно-орієнтованого підходу, першою чергою, в організації навчального процесу. Педагог має враховувати потреби кожної дитини під час розробки індивідуального плану її навчально-пізнавальної діяльності. Розробка навчальної та корекційно-розвивальної програм для дитини з особливими потребами має бути результатом комплексного її обстеження, а реалізація завдань, зазначених у програмі, – результатом командної роботи фахівців, зокрема успішним забезпеченням психолого-педагогічного її супроводу. Враховуючи особливості розвитку дітей означеної категорії, педагог має оптимально сполучати фронтальну, групову та індивідуальну роботу в класі. Виключно важливо спиратися на особистісно-орієнтований підхід під час формування в дітей із порушеннями психофізичного розвитку загально-навчальних умінь і навичок, які мають сприяти підвищенню їхньої успішності в навчанні (навчально-організаційних, навчально-інтелектуальних, навчально-інформаційних).

З метою формування навчально-організаційних умінь і навичок доцільно: привчати дітей дотримуватися простих, але обов’язкових правил користування шкільними приладдям; словесні інструкції сполучати із наочністю; символічні позначення супроводжувати вербально; спиратися на прийом коментування, розробляти алгоритми дій, пам’ятки, того, якого порядку дій треба дотримуватися під час виконання завдань різного характеру.

Задля формування навчально-інтелектуальних умінь і навичок доцільним є наступне: формувати поняття, вчити відшукувати провідні ідеї в поданій інформації шляхом виділення та осмислення учнями найбільш загальних, істотних ознак об'єктів і явищ; цілеспрямовано підводити учнів до узагальненого способу розв'язання певного типу завдань; вчити дітей встановленню причинно-наслідкових, часових, просторових, інших логічних зв'язків у роботі з тим матеріалом, що є доступним, зрозумілим їм своєю змістовою стороною.

Формуванню навчально-інформаційних умінь і навичок сприятиме чітко організована робота з підручниками, дитячими книжками, індивідуальними картками, сигнальними наочними опорами (малюнками, таблицями, схемами та інше).

Варто зауважити, що здорові діти створюють більш креативне середовище для своїх ровесників із порушеннями психофізичного розвитку, і це певною мірою поліпшує когнітивний, моторний, емоційний та соціальний розвиток дітей з особливими потребами. Вчителі мають допомогти дітям налагодити дружні стосунки зі своїми здоровими ровесниками, стимулювати включення дітей із особливостями розвитку у взаємодію з однолітками не тільки під час навчання, а й у ситуаціях неформального спілкування (під час режимних моментів, прогулянок, ігор на свіжому повітрі тощо). Діти з порушеннями психофізичного розвитку нерідко наслідують поведінці, ігровим та навчальним діям здорових однолітків, тому педагог має слідкувати за тим, щоб таке наслідування було цілком доцільним і корисним. Діти з особливими освітніми потребами можуть отримати таким чином нові знання, набути або закріпити певні уміння й навички.

У той же час спілкування з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку має позитивно впливати і на здорових дітей: сприяти розширенню їхнього соціального досвіду, умінь організовувати взаємодію й успішно розв'язувати комунікативні завдання у різноманітних ситуаціях. Це навчатиме здорових дітей правильно сприймати і толерантно ставитися до своїх ровесників із особливими потребами, відповідно, виховуватиме в них доброту, щирість, уміння проявляти турботу і надавати допомогу. У соціальному контексті указаний досвід матиме виключно важливе значення для розвитку комунікативної компетентності і здорових дітей, і їхніх ровесників з особливими потребами, для виховання в усіх членів дитячого колективу позитивних особистісних якостей і рис характеру.

Висновок. Опора на особистісно-орієнтований підхід є однією з найважливіших умов організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Такий підхід враховує і наявні труднощі дітей із психофізичними порушеннями, і особистісні ресурси для їх подолання, а також сприяє гармонізації стосунків у дитячому колективі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голуб Н. М. Особистісно-орієнтований підхід до дітей із порушеннями психофізичного розвитку як умова розбудови інклюзивного освітнього середовища / Н. М. Голуб // Педагогіка здоров'я : збірник наукових праць VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (18-19 травня 2018 року). – Харків, 2018. – С. 670–672.

2. Трофименко Л. І. Особистісно-орієнтоване навчання дітей з порушеннями мовлення / Л. І. Трофименко // Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови. – 2014. – Вип. 5. – С. 82–89.

3. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

УДК 376.1

Михайличенко Ірина Володимирівна
аспірантка кафедри педагогіки, методист І категорії
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
Козлов Д. О.

ІДЕЇ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД

У представленій публікації розкрито принципи гуманної педагогіки, що є наскрізними для організації навчально-виховного процесу, зокрема спеціальної школи. Визначені постаті педагогів, ідеї яких склали підґрунтя формування системи гуманної педагогіки. Актуалізовано увагу на впровадженні основ гуманної педагогіки, що є наскрізними для спеціальної освіти. Розкрито термінологічний апарат гуманної педагогіки, як провідної ідейної парадигми сучасного освітнього простору. Здійснено ретроспективний огляд втілення ідей гуманної педагогіки у освітній процес, починаючи філософськими вченнями і закінчуючи науково-педагогічною діяльністю провідних мислителів.

Ключові слова: *освітній простір, гуманний, ідея, принципи, діти з особливими освітніми потребами, інтеграція.*

Постановка проблеми: Проблеми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство залишаються першочерговими для вирішення у різних напрямках, зокрема розвитку освітнього і наукового простору. Займаючись освітою і вихованням підростаючого покоління, враховуються не лише істинно

людська сутність, на основі чого й обґрунтовується гуманізм як принцип моральної свідомості; але й безмежності можливостей людини щодо її спроможності до вдосконалення; дотримуючись вимоги свободи й захисту гідності особистості, ідеї щодо права людини на щастя і того, що задоволення її потреб та інтересів повинно бути кінцевою метою суспільства. Зазначені вище принципи покладені в основу реалізації завдань гуманної педагогіки, що переходять і в сучасний освітній простір, зокрема галузь спеціальної освіти.

На різних етапах розвитку освітнього процесу, у різні історичні епохи спільними діями активних педагогів ідеї гуманної педагогіки склали підґрунтя формування педагогічних систем, відстоювалися принципи розбудови ідей гуманної педагогіки, що віддзеркалюють імена Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, К. Ушинського, а пізніше – Г. Сковороди, Л. Толстого, Я. Корчака, С Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших. Зазначені вище науковці утверджували ідеї гуманної педагогіки в реалії розвитку педагогічної науки свого часу, але сьогодні їх ідейне бачення втілення принципів гуманної педагогіки є цінним у розвитку сучасного освітнього простору, зокрема спеціальної освіти.

Актуальність: Модернізація сучасного освітнього простору на засадах гуманної педагогіки актуалізує необхідність формування і розвитку в соціумі моральних принципів, які вибудовували на всіх суспільних ланках життя гуманне ставлення до особистості, вимогливість до себе та інших, чесність, довір’я у поєднанні з глибокою відповідальністю. У контексті описаного є актуальною можливість взяти до уваги прогресивні думки філософів, педагогів і психологів щодо виховання підростаючого покоління на засадах гуманізму, що складають основу гуманної педагогіки [1, с. 123].

Ідея гуманізації освітнього простору за допомогою зміни її парадигми має втілитися у практичну дійсність. Так, справжня гуманізація виховного процесу не може відбуватися без гуманного виховання кожного члена суспільства загалом і поширення на заклади різних рівнів акредитації зокрема. Гуманна педагогіка сьогодні вважається найбільш передовою ідеологією, ознакою цивілізованості того чи іншого народу, втілення його кращих здобутків, що залишаться у спадок наступним поколінням.

Мета статті – опрацювати ідеї гуманної педагогіки у спеціальній освіті, здійснивши ретроспективний огляд її витоків.

Виклад основного матеріалу. Дослідники трактують гуманність як вияв людяності в усіх різних проявах поведінки індивіда, що спрямована на

становлення всього необхідного, що є життєдайним, а також на збереження та захист особистості та її життя, як цінності. Гуманне виховання поєднують із толерантністю – терпимим ставленням до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей.

Педагогіка подає наступне визначення окресленому поняттю: «Гуманізм (від лат. humanus – людський, людяний) – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність [2, с. 76]. Гуманне ставлення виражає любов до людей, повагу до їхньої гідності, турботу про їхнє благо, тобто гуманність органічно поєднує у собі моральність у вчинках щодо інших. Іншими словами бути гуманним визначається, як характеристика, що має в основі моральні норми і цінності, як система установок індивіда на соціальні об'єкти, що представлена у свідомості переживаннями (співстраждання і співрадості), та реалізується в комунікації та діяльності, у спільних діях, участі та допомоги.

Отже, гуманізм, гуманність – це ті основні характеристики поведінки людини, які визначають її ставлення до інших людей, до себе самої, до всього оточуючого, тобто це риси гуманної поведінки, що є основою виховного процесу гуманної педагогіки.

Уперше згадується про гуманність, як людинолюбство, у працях видатного китайського філософа Конфуція. Учений-теоретик визнав цінність гуманності як для суспільства, так і для окремої людини. Основними ж шляхами формування і становлення гуманності називав турботу про соціум, велику вимогливість до власної особистості [6].

Значну роль у розвитку ідей гуманної педагогіки відіграв давньогрецький філософ Платон. Мислитель характеризував кожну особистість з позиції моральності – мудрості, виваженості, мужності та справедливості. Правомірним, за Платоном, є виховання підростаючої особистості, що будується на основі поваги до дитини, та сприяє розвитку природних здібностей особистості. Цей процес починається з раннього віку, коли лише виникає і формується гуманність у своїй основі. Таким чином, платонівська система виховання заснована на етичних та політичних постулатах. Запропонована філософом система виховання передбачає соціальне замовлення щодо становлення життєвих якостей особистості, які потрібні країні.

Подібно до Платона, висуває ідеї гуманної педагогіки Аристотель. Це відображено у творах «Про душу», «Політика». Мислитель поступово обґрунтовує систему безперервного виховання, визначаючи її як процес, який

налаштований на всі аспекти виховання особистості, і триває впродовж усього життя. Гуманне виховання, за Аристотелем, не має на меті пасивного сприйняття вимог до процесу становлення особистості, навпаки, першочергове значення має активна взаємодія у цьому процесі дорослих і дітей.

Таким чином, Л. Врочинська зазначає, що у зазначених філософських дослідженнях становлення і розвитку гуманної педагогіки вагомого значення має визначена об'єктивна необхідність виховання гуманності, як найціннішої якості кожного члена соціуму [5, с. 124].

Ідеї виховання на основі гуманної педагогіки набули свого подальшого розвитку у працях представників західноєвропейського гуманізму XVI–XVIII ст. (К. Гельвеція, Дж. Локка, Е. Роттердамського, Ж.-Ж. Руссо, Б. Спінози та інших), Зокрема на думку К. Гельвеція, мета виховання за гуманними принципами має полягати в тому, щоб розкрити серце особистості для гуманності, а розум – для правди; щоб виховати підростаюче покоління з ідеєю особистого добра, що тісно пов'язана з ідеєю добра свого народу, тобто основи моральності та національної свідомості.

У свою чергу філософ Б. Спіноза у трактаті «Етика» розкриває нові аспекти формування і становлення принципів гуманної педагогіки. Мислитель констатує, що кожна особистість у своїй поведінці індивідуальна та керується різноманітними як тілесними, так і духовними потребами. «І якщо в душі кожної людини взростити любов до ближнього, безкорисливу турботу про ближнього, співпереживання до нього, великодушність і вдячність один до одного, то можна говорити про розвиток гуманних почуттів особистості. Для розвитку названих потреб важливою є здатність людини передчувати ту радість, яку вона дарує іншим» [3, с. 123].

Відомий чеський філософ Я. Коменський висловлює ряд вимог до методики виховної роботи, заснованої на гуманному ставленні до підростаючого покоління. На його думку, освітній процес має бути спрямований на виховання гуманності, а навчальний заклад – стати «майстернею гуманності і людяності», де кожна особистість може здобути моральної досконалості. Основними засобами виховання мислитель називає, по-перше, постійний зразок доброчесностей, тобто особистий приклад порядного життя батьків, учителів, товаришів; по-друге, своєчасні та розумні настанови і вправляння, яким можливо вчитися лише шляхом постійної апробації, систематично вправляючись; по-третє, помірна дисципліна, яку є основою виховання всіх доброчесностей [5, с. 234].

Слід зазначити, що доцільність застосування зазначених засобів не втратила свого значення і в наш час. Питання виховання гуманності особистості одержало свій розвиток серед французьких просвітителів XVIII століття. Так, сформована Ж.-Ж. Руссо нова гуманістична теорія мала вагомий вплив на пробудження у соціумі інтересу до виховання у підростаючого покоління почуттів гуманності, людяності тощо. Науковцем був обґрунтований принцип послідовності у вихованні: від формування моральних почуттів через вправляння і навички до становлення свідомих переконань.

Мислитель Й. Песталоцці значну увагу приділяв вихованню у підростаючої особистості таких почуттів, як «справжня людяність» і «діяльна любов до людей». У творі «Лінгард і Гертруда» педагог висуває пропозицію розвивати чуйність, задовольняти щоденні потреби, домагатися того, щоб основу їх вражень, досвіду і діяльності складала любов і благодіяння, які б залишались у серцях дітей назавжди. Критерій моральності за Й. Песталоцці полягає у «досконалому пізнанні добра, досконалому вмінні і бажанні творити добро» [8, с. 68].

На основі досліджень Л. Врочинської визначаємо, що ідеї гуманної педагогіки в Україні мають глибокі історичні корені. Так, уже в перших письмових пам’ятках культури Давньої Русі визначені правомірні думки щодо сутності людини і сенсу її буття. Зокрема Іларіон Київський у «Слові про закон і благодать» обґрунтовує спрямування доброчинності, милостивості та боголюбивості на гуманних засадах князя у ставленні до підлеглих і рівноправності народів у процесі їх християнізації [1, с. 125]. Відомий твір «Повчання» Володимира Мономаха є своєрідною спробою впровадити гуманні принципи доброчинності й людинолюбства в міжкнязівські стосунки, а милосердність і доброчинність – у відносини між простими людьми.

Формування і становлення системи виховання в епоху українського національного Відродження (XVI–XVIII ст.) характеризується принципами демократизму та гуманізму в навчально-виховному процесі братських, січових і козацьких шкіл. Основним здобутком, стрижневим засобом національного виховання у зазначених навчальних закладах є українська козацька педагогіка. Для принципів козацького виховання були характерні глибока людяність, висока доброта, сердечне милосердя.

Відомий український філософ Г. Сковорода розвинув філософію «кордоцентризму». У ній мислитель обґрунтував існуючі ідеї про особистість,

досягнення її щастя, шляхи його досягнення, утверджуючи істинно людське, духовне в людині як визначальний чинник її діяльності. «Серце – корінь життя», «обитель любові» – є осереддям душевного життя людини, внутрішньою силою її самопізнання і самовдосконалення, через які вона може досягнути щастя [9, с. 47]. У своїх працях, ідейних поглядах мислитель обґрунтував необхідність утвердження доброчесності, любові, щирості, «спорідненості», справедливості як гуманних принципів життя у соціумі.

Дещо кардинальними, за визначенням Л. Врочинської, для вітчизняної педагогіки стали ідеї М. Пирогова, який ставив на вищий щабель гуманістичну проблему людської гідності, формування індивідуальності, виховання щирих людей з розвиненими інтелектуальними здібностями, моральними вчинками та переконаннями [1, с. 125].

У такий спосіб виник практичний гуманізм, представники якого спрямували діяльність на вдосконалення традиційного навчально-виховного процесу. Так, відомий вітчизняний педагог К. Ушинський окремої уваги надавав проблемам виховання. Мислитель вважав, що освітній процес необхідно спрямовувати на формування таких якостей, як любов до Батьківщини, гуманність, правдивість, почуття відповідальності: «Виховання повинне просвітити свідомість людини, щоб перед її очима лежала чітка дорога добра» [11, с. 46]. Педагог наголошував на тому, що необхідно з раннього дитинства розвивати у підростаючого покоління гуманні почуття, зокрема безкорисливості, скромності, доброзичливого ставлення до особистості на національних засадах.

На початку 50-х років XIX ст. у розвитку гуманної педагогіки на теренах нашої держави першочергове місце посідає революційно-демократичний напрям, який очолив Т. Шевченком. Повноцінно ідеали гуманної педагогіки знайшли втілення у поезії Великого Кобзаря. Митець відродив ідеї гуманної педагогіки – правди та святості, якими мають визначатися як поведінка окремої людини, так і державні закони, норми відносин не лише у окремому соціумі, але й між народами.

Заслуговують на увагу ідеї гуманної педагогіки, що втілені у науково-педагогічному доробку А. С. Макаренка. Учений, як зазначає С. Карпенчук, виокремлюється не лише як стратег у галузі педагогічної практики, а і як незрівнянно талановитий методолог, теоретик і майстерний методист. Окрім цього, його педагогічні погляди ґрунтуються на чітко виражених гуманістичних засадах, що важливо враховувати під час вивчення його педагогічної спадщини.

Перший контекст гуманістичних ідей А. С. Макаренка – людиноцентристський – як епіцентр, що забезпечує процес інтегрування Людини і Світу – предмет вивчення філософії – у межах мікро-, макро- та мегапростору – зовнішній світ. Як відомо, на основі макро- та мегасвіту віками структурувалася діяльність і мікросвіту, яким є насамперед людина, її внутрішній світ та найближче для неї середовище – сім'я, заклад, в якому вона навчається й виховується [4, с. 119].

Педагог вважав, що цілі виховання повинні бути виражені в реальних якостях людей і дійшов висновку, що педагогіка повинна опрацювати найскладніше питання про мету виховання та про метод наближення до цієї мети, тобто від педагога- теоретика вимагається не розв'язання проблеми ідеалу, а пошук шляхів до цього ідеалу [7, с. 25].

Провідним феноменом людиноцентриського підходу у гуманній педагогіці педагога є безкорисна благодійність. Адже А. Макаренко організував притулок для понад 3 тис. безпритульних дітей, замінивши їм батька, створивши сімейні стосунки, забезпечивши їх відповідною освітою і вихованням.

Гуманне світобачення А. Макаренка полягало в умінні гармонізувати природну і соціальну структури особи – внутрішнє і зовнішнє «Я» людини. У нинішніх умовах погодженість ідеалістичного та матеріалістичного підходів у методології уможливлюють розгляд процесу розвитку та виховання людини в міцному взаємозв'язку з кінцевим результатом – моделлю сформованої особистості як найвищим рівнем її довершеності. За поглядами педагога, мета виховання полягає у програмуванні одного із кінцевих результатів його мети – щастя людини. А. Макаренко стверджував, що мета його педагогічної діяльності – виховання щасливої особистості.

В основі витонченої педагогічної техніки видатного педагога, констатує С. Карпенчук, лежить бачення людської краси, а сам виховний процес тлумачиться як «послідовна боротьба за радість життя, за право людини на любов до «себе й навколишнього світу» [4, с. 122].

Провідним аспектом контексту гуманізму теоретичних концепцій, що характеризує Макаренка як педагога-гуманіста, є його велика відповідальність за довірену йому справу – виховання підростаючого покоління. Як бачимо, А. Макаренко є істинним взірцем педагога, який інтегрує в своєму педагогічному досвіді масштабні знання з усіх галузей науки й компетенції, пов'язані з педагогічною практикою, і пропагує педагогіку життя.

Визначальними ідеалами у педагогічній спадщині В. Сухомлинського, який гуманну поведінку підносить до рівня громадського обов'язку кожної людини, є гуманність і людська доброта. Видатний український педагог у теоретичних роботах і на практиці виховання доводить, що високоморальні вчинки свідчать про глибоку повагу до гідності особистості, вони є запорукою формування благородних людських почуттів та необхідною умовою духовно-морального прогресу суспільства [10].

Видатний педагог вважав, що перш ніж давати знання, необхідно навчити дітей думати, сприймати, спостерігати. Заняття під блакитним небом, де здійснювалися мандрівки в природу, – джерело мислення й мовлення, розвиток думок, почуттів, бажань, поглядів засобами казки, оповідань – все це збагатило і розширило педагогічний арсенал вчителів, вихователів. Педагог доводив, що навчання має сприяти розвитку дитини, збагачувати її розум. Проте він категорично засуджував навчання, що зводиться до зубріння, механічного заучування, одноманітності.

Ідеї В. Сухомлинського здобули подальший розвиток у працях сучасних вчених: Ш. Амонашвілі, І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, Ю. Мальованого та інших.

Висновки. Таким чином, здійснений ретроспективний огляд ідей гуманної педагогіки та їх втілення у спеціальну освіту свідчить про широке залучення класичних педагогічних принципів у освітній простір спеціальної школи. Сучасні процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство, що виховане на засадах гуманної педагогіки, матиме зворотній рух – виховання підростаючого покоління з особливими освітніми потребами на принципах гуманної педагогіки, тобто людяності і доброчинності тощо.

У **перспективах дослідження** плануємо здійснити теоретичний огляд втілення ідей гуманної педагогіки у науковій, практичній, публіцистичній та громадській діяльності педагогів-послідовників гуманних принципів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Врочинська Л. Виховання гуманності як філософсько-педагогічна проблема / Л. Врочинська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2011. – Вип. 38. – С. 123–130.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала нового времени (исследования и материалы) : сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М., 1990. – 200 с.

4. Карпенчук С. Педагогічні ідеї А. С. Макаренка: гуманістичні контексти / С. Карпенчук // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 4 (80). – С. 118–123.

5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. / под ред. А. Н. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.

6. Конфуций и его школа : антология гуманной педагогики/ [В. В. Малявин (сост. и авт. предисл.)]. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 226 с.

7. Макаренко А. С. Вибрані твори : статті, лекції, виступи / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1950. – 302 с.

8. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / Иоганн Генрих Песталоцци ; под ред. В. А. Розербенга. – М. : Педагогика, 1981. – 334 с.

9. Сковорода : антология гуманной педагогики/ [В. В. Малявин (сост. и авт. Предисл.)]. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.

10. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. Т. 3. – К., 1987. – С. 433–468.

11. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Т. 1. / К. Д. Ушинський ; за ред. О. І. Піскунова. – К. : Радянська школа, 1983. – 489 с.

УДК 376.42

Охріменко Оксана Василівна
Вихователь-методист
комунального закладу «Прилуцька
спеціальна школа» Чернігівської обласної ради

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті висвітлено особливості екологічного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку як важливого чинника соціалізації осіб цієї категорії. Описано питання впливу природного середовища на становлення особистості та її духовної культури. Зазначено основні аспекти екологічного виховання учнів з особливими освітніми потребами (когнітивний (пізнавальний), емоційно-аксіологічний та діяльнісний (поведінковий). Описано сутність цих компонентів.

Ключові слова: *діти з особливими освітніми потребами, екологічне виховання, соціалізація.*

Постановка проблеми. Новітній етап розвитку вітчизняної освіти передбачає виховання громадянина з високим рівнем громадянської свідомості, патріотизму, активності, поваги до прав і свобод демократичного суспільства, що передбачає орієнтацію на відродження національної гідності, бережливого використання природніх багатств і ресурсів, догляду за українською екосистемою тощо.

Проблема взаємозв'язку людини з природою не нова, вона існує тривалий час. Зараз екологічна проблема взаємодії людини і природи, а також впливу людського суспільства на навколишнє середовище стала дуже гострою і прийняла величезні масштаби. Планету може врятувати лише діяльність людей,

що здійснюються на основі глибокого розуміння законів природи, численні взаємодії в природних спільнотах, усвідомлення того, що людина – це всього лише частина природи. Еколого-моральна проблема постає сьогодні не тільки як проблема збереження навколишнього середовища від забруднення та інших негативний впливів господарської діяльності людини на Землі. Вона виростає в проблему запобігання впливу людей на природу. Така взаємодія можлива при наявності в кожній людині достатнього рівня еколого-моральної культури, екологічного і моральної свідомості, формування яких починається з дитинства і продовжується все життя.

Аналіз досліджень і публікацій. Цей складний та багатофакторний процес досліджували та аналізували такі відомі вітчизняні та закордонні вчені, як А. Адлер, І. Бех, М. Бітянова, А. Бодалєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Джеймс, А. Колупаєва І. Кон, Т. Кончанін, О. Кононко, М. Монахов, Т. Поніманська, К. Роджерс, Л. Сохань, О. Сухомлинська, Й. Фіхте та інші. Науковці підкреслювали важливість природи для людства в цілому, пропонували кожному відчути себе частиною природи, часткою єдиного великого цілого – Всесвіту.

А. Швейцер свій головний принцип екологічного виховання розкриває як «безмежну відповідальність за все живе на Землі». Поряд з відповідальністю, на думку багатьох вчених, основою екологічної етики є любов до природи.

Проблемі екологічного виховання дітей з особливими освітніми потребами надавали особливого значення В. Бондар, Г. Блеч, О. Граборов, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Постовська, В. Синьов, Л. Співак, Л. Стожок, І. Усвайська та інші [1].

Метою роботи є дослідження проблеми екологічного виховання осіб з психофізичними порушеннями як одного із важливих компонентів їхньої соціалізації.

Виклад основного матеріалу. На думку дослідників, екологічне виховання дітей з особливими освітніми потребами повинно здійснюватися на всіх етапах навчання і виховання школярів з особливими освітніми потребами.

Завданнями екологічного виховання в спеціальному закладі освіти є:

а) засвоєння головних ідей та основних понять на базі яких визначається оптимально допустимий вплив людини на природу, не переступаючи законів її саморегулювання;

б) оволодіння прикладними знаннями, практичними уміннями і навичками раціонального природокористування, розвиток уміння оцінювати

стан навколишнього середовища, приймати правильне рішення щодо його покращення, передбачати негативні наслідки своїх дій і не допускати їх у всіх видах суспільно-трудової діяльності;

в) свідоме дотримання норм поведінки у природі, яке виключає нанесення їй шкоди, забруднення чи руйнування природного середовища;

г) активізація діяльності людини щодо покращення природного середовища, виховання непримиренного ставлення до дій людей, які завдають йому шкоди, пропаганда природоохоронних ідей.

С. Миронова вважає, що основними педагогічними умовами екологічного виховання школярів з особливими освітніми потребами є:

– комплексний підхід до вивчення природи з використанням міжпредметних зв'язків;

– урахування вікових, індивідуально-психологічних особливостей школярів, їх стану здоров'я, пізнавальних можливостей у процесі екологічної освіти і виховання;

– вибір оптимальних форм, методів і прийомів екологічного виховання;

– вплив учителя і вихователя на учнів власним прикладом бережливого ставлення до навколишньої природи;

– єдність дій всього педагогічного колективу школи в екологічному вихованні школярів [2].

На нашу думку, важливо, щоб на уроках та в позаурочний час у дітей формувалися первинні уявлення про навколишній світ, екологічні знання, потреба у спілкуванні з живою природою, позитивне ставлення до природи, навички її збереження та переконання у необхідності збереження і охорони навколишнього середовища. Для цього необхідно окремі уроки проводити у вигляді навчальних екскурсій, використовувати інтерактивні методи навчання, давати завдання практичного характеру. Вагомим аспектом є інтегрування екологічної освіти у позакласну роботу. Ми переконані, що у процесі позакласної корекційно-виховної роботи з метою екологічного виховання школярів з особливими освітніми потребами необхідно використовувати різні форми: бесіди («Ліс – наше багатство», «Рослини й тварини в українській пісні», «Хто охороняє річки», «Сторінками Червоної книги»), рольові ігри (наприклад, «Як берегти ліс»), уявні подорожі («Охорона поверхні суші і земних надр»), вікторини («Ліс і його мешканці», «Упізнай за пером», «Лікарські рослини»),

екскурсії в природу («Як природа готується до зими», «Життя річки влітку», «Як поводити себе в лісі навесні»), прогулянки, гуртки («Юний натураліст», «Блакитний патруль»), робота санітарних загонів захисту довкілля, групи швидкої допомоги птахам у зимовий період, куточки живої природи в школі, свята («Зустріч птахів навесні», «День саду»).

Найбільшої користі набувають ті заходи, у процесі яких учні з особливими освітніми потребами безпосередньо виконують практичну діяльність екологічного змісту, адже саме тоді учні мають змогу актуалізувати наявні знання, закріпити їх на практиці, виявити позитивні емоції у діяльності. Такий комплексний вплив формує дійсну екологічну культуру, сприяє використанню набутої поведінки у самостійному житті. Ця комплексність є однією з умов корекційного характеру екологічного виховання, оскільки дозволяє коригувати розрив між свідомістю та поведінкою учнів з особливими освітніми потребами.

На переконання П. Агаларової, С. Алексєєва, С. Дмитрієва, Н. Пустовіта, О. Пруцакова, І. Трофимова, С. Шмалєй, основними аспектами екологічного виховання учнів з особливими освітніми потребами мають стати загальновизнані складники цього особистісного утворення: когнітивний (пізнавальний), емоційно-аксіологічний та діяльнісний (поведінковий). Визначаючи сутність цих складників, ми наслідували основні наукові узагальнення вітчизняних та зарубіжних дослідників у галузі екологічного виховання як у загальноосвітніх, так і в спеціальних навчальних закладах (О. Гаврилов, І. Дмитрієва, Г. Коберник, В. Липа, Н. Ліфінцева, О. Ляшенко, М. Матвєєва, С. Миронова, Л. Одинченко, В. Синьов та інші).

Когнітивний аспект екологічного виховання сам по собі не має корекційно-виховного спрямування, оскільки лише вказує на необхідність подання учням спеціальних шкіл певного обсягу екологічних відомостей, як-от: екологія як наука, роль екології в житті людини, екологічна небезпека, екологічна катастрофа, екологічна вихованість, екологічна культура тощо. Вочевидь, що без опанування цих найперших змістових категорій у галузі екології будь-яке виховання в цьому напрямі видається складним і навіть неможливим. Лише певний обсяг екологічних знань, тобто реалізація когнітивного аспекту екологічного виховання учнів з особливими освітніми потребами, уможливлює роботу педагога в інших аспектах цього особистісного утворення.

Емоційно-ціннісний аспект екологічного виховання учнів з особливими освітніми потребами за даними Я. Співака та А. Мігунової повинен ґрунтуватися на положенні: для того, щоб екологічна культура втілилася в екологічну компетентність, тобто набула практичної реалізації, вона має зачіпати сферу почуттів дитини, спонукати її до переживання, і через це увійти до системи домінантних його особистісних потреб, установок, ціннісних орієнтацій тощо. Відповідно до цього теоретичного положення, емоційно-ціннісний компонент повинен мати такі напрями реалізації:

а) викликання емоційного переживання, співпереживання (позитивного та негативного характеру) дитини з особливими освітніми потребами щодо явищ природи, подій у природі та інше;

б) демонстрація переваг «здорового» навколишнього середовища за допомогою чуттєвих задоволень від спілкування з об’єктами природи (аромотерапія, гідротерапія, геліотерапія, таласотерапія тощо);

в) естетизація спілкування з природними явищами, речовинами, матеріалами тощо;

г) інтеграція природних явищ з різними видами мистецтва, вербалізація та порівняння почуттів, що виникають при цьому;

д) тлумачення власних ціннісних установок щодо об’єктів природи, порівняння їх зі зразковими, обґрунтування і тощо.

Поведінковий аспект екологічного виховання учнів з особливими освітніми потребами є своєрідним узагальненням роботи педагога та ілюструє її результативність, оскільки саме в поведінці людини в природному середовищі відбиваються і екологічні знання, і набуті риси екологічного світогляду, емоційного сприймання природи як ціннісного компонента свідомості, і сформованість у результаті активної екологічної позиції. Під час формування цього компонента потрібно застосовувати переважно практичні форми організації педагогічної взаємодії (екологічні тренінги; екологічні екскурсії; екологічні десанти, експедиції, активні види робіт у межах арт-терапії, психотерапії, природо-терапії тощо) [3].

Висновок. Екологічне виховання дітей з особливими освітніми потребами є важливим інструментом соціалізації осіб цієї категорії, адже на сучасному етапі існування людства чітко означена саме еколого-моральна проблема. Учнів з особливими освітніми потребами потрібно навчати поводитися серед природи, бережливо використовувати цей ресурс, бути прикладом у цьому для

інших. Формування еколого-моральної культури та свідомості необхідно починати в закладах освіти й тісно співпрацювати в цьому напрямку з родинами та громадськими організаціями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарь В. И. Экологическая направленность учебно-воспитательной работы в школе // Экология: проблемы образования и воспитания. – Ч. 1. – Переяслав-Хмельницкий, 1990. – С. 13-15.

2. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. – К-ПДУ, 2008. – 204 с.

3. Співак Я. О. Формування екологічної культури в учнів з інтелектуальними вадами як один із засобів розвитку їх духовності / Я. О. Співак, А. В. Мігунова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2016. – № 5. – С. 228–236.

УДК 376.42

Павленко Юлія Володимирівна
Студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук
Косенко Ю. М.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

У статті висвітлено особливості організації корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному класі загальноосвітнього закладу середньої освіти, наведено статистичні дані, описано принципи організації корекційно-розвивальної роботи та умови інклюзивного навчання (педагогічну, медичну, психологічну та соціальну допомогу дітям з особливими освітніми потребами).

Ключові слова: *діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта.*

Постановка проблеми. Збільшення кількості народження осіб із порушеннями в розвитку є не лише проблемою українського, але й глобального масштабу. За даними Всесвітнього Банку, 10-12 % населення світу відносяться до категорії осіб з особливостями психофізичного розвитку. Серед них дітей шкільного віку налічується 140-165 мільйонів осіб. Для отримання освіти вони стикаються з безліччю перепон, у зв’язку з чим відсоток відвідування шкіл й успішного завершення навчання значно нижчий у порівнянні зі здоровими однолітками. У глобальному вимірі, рівень грамотності серед осіб цієї категорії складає всього 3 %. Практика інклюзивної освіти відкриває можливості доступу до одержання освіти в загальноосвітньому закладі за місцем проживання

та створює необхідні умови успішного навчання дітей, з урахуванням їх індивідуальних особливостей, психічних і фізичних можливостей [4].

В Україні, за даними Державної служби статистики станом на 1 січня 2018 року кількість осіб з інвалідністю становить 2635,6 тисяч, з яких дітей цієї категорії налічується 159 тисяч. Аналіз відповідних джерел свідчить, що цифри поступово зростають (з 5,3 % у 2001 році до 6,2 % у 2018 році) [5].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема доступу осіб з обмеженими функціональними можливостями до освіти досліджувалася у працях вітчизняних (О. Безпалько, В. Ільїна, А. Колупаєва, Є. Мартинова, О. Мовчан, О. Полякова, Т. Самсонова, Н. Софій, О. Столяренко,В. Синьов, П. Таланчук, Є. Тарасенко, Н. Шаповал, А. Шевцов та інші) і зарубіжних (Ф. Амстронг, Б. Барбер, Г. Беккер, П. Бурдьє, Дж. Девіс, К. Дженкс, Х. Кербо, М. Крозьє, Ф. Кросбі, В. Шмідт, К. Тейлор та інші) дослідників.

Ученими були проаналізовані різні аспекти забезпечення інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями в освітнє середовище: соціальний, психолого-педагогічний супровід та допомога таким особам у процесі освіти (І. Звєрєва, Ю. Богінська, Н. Головко, І. Іванова, Є. Казакова, О. Купрєєва, Л. Шіпіцина, І. Лошакова, М. Тавакалова, І. Цимбалюк та інші); соціальна реабілітація, як складова процесу інтеграції (М. Чайковський, Н. Морова); особливості взаємовідносин між здоровими учнями й учнями з обмеженими функціональними можливостями, соціально-психологічні аспекти інтеграції (Т. Добровольська, Н. Шабаліна, Т. Комар та інші).

Мета статті полягає у висвітленні організації корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному класі.

Виклад основного матеріалу. У 90-х роках ХХ століття активізується рух зі створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі, який був ініційований батьками таких дітей та недержавними організаціями. Всесвітня Декларація прав людини гарантує особам з обмеженими фізичними або інтелектуальними можливостями право на повну й рівну участь у всіх сферах життя суспільства. Але реально ці люди часто позбавлені можливості такої участі за існуючого байдужого ставлення до них із боку суспільства, відсутність необхідних умов (засобів пересування, належного матеріального забезпечення, ліків тощо) і тому перетворюються на «неповноцінних» членів суспільства. В українському законодавстві про охорону

здоров'я й положеннях Конвенції про права дитини записано: «дитина, яка є неповноправною у фізичному, психічному або соціальному відношенні, повинна забезпечуватися спеціальним режимом, освітою і піклуванням, необхідним в разі її особливого стану» [1, с. 23].

З метою спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами організовано інклюзивну освіту, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами. Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та навчальне середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями.

Організація корекційно-спрямованого навчання в інклюзивному класі передбачає підготовку та створення умов, необхідних для роботи учнів над засвоєнням програмного матеріалу, подолання навчальних проблем, висвітлених у індивідуальних навчальних програмах. Організаційний бік такої роботи охоплює широкий діапазон питань: визначення оптимальної її форми (групова, підгрупова, індивідуальна), типу уроку та його структури, а також забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами, інструментами тощо. Дитина з порушеннями психофізичного розвитку не повинна займати особливого становища у класі, вона має почуватися природно і досягти максимальної самостійності. Важливо, щоб на початку шкільного навчання учень із особливими освітніми потребами мав подолати власні стереотипи поведінки у класному середовищі.

Особливе значення в корекційній роботі відіграє цілеспрямований добір змісту навчання та використання його можливостей. Корекційно-освітній процес може здійснюватися на одному й тому самому програмовому матеріалі. Проте, залежно від поставленої мети, обраних форм організації навчання, типу уроку, змінюватиметься сила, темп корекційного впливу та якісного засвоєння знань. Наприклад, якщо до реалізації індивідуальної навчальної програми залучено вчителя, психолога та батьків, успішним корекційний вплив буде лише за умови взаємодоповнення, повторення і закріплення навчального матеріалу у різних формах роботи з різними фахівцями під час різних видів діяльності. Тому, щоб

навчальний матеріал мав корекційне значення і сприяв становленню певної складової розвитку, він повинен забезпечувати досягнення освітньої мети, враховувати особливості його засвоєння та уможливлювати в процесі навчання проведення корекційно-розвивальної роботи.

Досягнення корекційної мети передбачає і визначення відповідної до предмета корекції методики диференційованого впливу (вибір методів, засобів, прийомів, умов тощо). Саме методиці надається провідна роль у проведенні корекційно-розвивальної роботи. Т. Сак, В. Синьова, Т. Скрипник наголошують на тому, що задля досягнення позитивних якісних змін у процесі організації корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному класі фахівцям необхідно дотримуватися визначених наукою принципів:

– системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
– єдності діагностики та корекції;
– діяльнісний принцип корекції;
– врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
– комплексності методів психологічного впливу;
– активного залучення найближчого соціального оточення [2; 3].

За даними А. Колупаєвої, система комплексної корекційні-розвивальної допомоги дітям з особливими потребами в умовах інклюзії передбачає:

1) медичну допомогу (лікування основного захворювання, підтримуюча терапія, лікувальна фізкультура, масаж тощо). Наприклад, дитина із загальними соматичними захворюваннями у медичному блоці навчального закладу може отримати необхідний препарат; відвідувати групу оздоровчої, лікувальної фізкультури замість основної групи з фізичного виховання; дитина із церебральним паралічем отримує реабілітаційну підтримку у вигляді стимулюючого чи розслаблюючого масажа тощо;

2) педагогічну допомогу (навчання, виховання та розвиток). Наприклад, педагогом добираються відповідні до потреб учня технології подачі матеріалу або його відтворення; проводиться додаткова індивідуальна робота; створюються умови для соціальної адаптації учня;

3) психологічну допомогу (психологічна корекція, оптимізація сімейного клімату). Психолог навчального закладу проводить сімейне консультування; організовує спільні заходи у класі з подолання конфліктів, а також проводить індивідуальну психокорекційну роботу з учнями;

4) соціальну допомогу (надання можливості соціалізуватися). Наприклад, соціальний педагог сприяє адаптації учня; проводить заняття з учнівським, батьківським колективом; працює над усвідомленням вибору професії; дбає про сімейний мікроклімат [2].

Для ефективної корекційно-розвивальної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії необхідно враховувати структури дефекту, час його виникнення, рівень розвитку міжфункціональних зв'язків, типологічні та індивідуально-психологічні особливості учня (можливості, досягнення, позитивні сторони), а також попередню соціальну ситуацію розвитку.

Висновки. Отже, інклюзивна освіта – це спеціально організована взаємодія педагогів з дітьми із психофізичними порушеннями та нормативним рівнем розвитку, яка передбачає використання організаційних (нормативно-правова база, комплексна діагностика, поетапне включення дітей із особливими освітніми потребами у загальноосвітній навчальний заклад) та педагогічних умов навчання (створення адаптивного освітнього середовища, психолого-медико-педагогічний супровід, формування інклюзивної культури у дітей, педагогів та батьків).

Правильно організоване спільне навчання створює кожній дитині умови щодо набуття найціннішого та важливого досвіду емоційно-оцінних ставлень, взаємодії, оволодіння різноманітними способами діяльності у процесі спільної діяльності. Крім того, спільна форма одержання знань розширює межі взаємодії учнів із особливими освітніми потребами з довкіллям, включаючи їх до активної діяльності та спілкування, що сприяє їх успішному розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Надання соціальної допомоги населенню в Україні : Збірник законодавчих актів. – Київ, 2007. – Ч. І. – 406 с.
2. Сак Т. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку різних психолого-педагогічних типів / Т. Сак // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2017. – № 1. – С. 13–20.
3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. ІІ : Навчання і виховання дітей. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.
4. Статистичний збірник «Соціальний захист населення України», Державна служба статистики України, Київ, 2018 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/07/zb_szn_2017.
5. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani.

УДК 373.1.02:372.8

Переяслова Світлана Леонідівна
вчитель, вихователь
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті проаналізовано специфіку використання інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальній освіті. Визначено педагогічні цілі використання інформаційно-комунікаційних технологій. Виділено основні шляхи застосування інформаційно-комунікативних технологій у спеціальній освіті. Проаналізовано групи інформаційно-комунікаційних технологій за освітнім призначенням. З'ясовано позитивні дидактичні можливості та негативні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій в системі спеціальної освіти.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), комп'ютер, учні з інтелектуальними порушеннями, засіб, ціль, інформація, навчання.*

Постановка проблеми: На сучасному етапі розвитку освіти, з метою активізації пізнавальної діяльності учнів, сприяння підвищенню рівня навчальних досягнень і якості знань, створення умов для застосування на практиці набутих теоретичних знань школярами, відбувається перехід від використання класичних форм і методів навчання до модернізації змісту освіти, використання новітніх технологій навчання, застосування технічних засобів.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це узагальнююче поняття, яке описує різноманітні пристрої, механізми, способи, алгоритми обробки інформації. На сьогоднішній день найважливішими ІКТ визначаємо комп'ютер, оснащений відповідним програмним забезпеченням, та засоби телекомунікацій разом із розміщеною на них інформацією.

Головні педагогічні цілі використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу за рахунок застосування засобів сучасних інформаційних технологій; розвиток особистості учня, підготовка індивіда до комфортного життя в умовах інформаційного суспільства; робота на виконання соціального замовлення суспільства.

Актуальність: На сучасному етапі розвитку людства проблема використання сучасних інформаційно-комунікаційних, зокрема, комп'ютерних і хмарних, технологій є надзвичайно важливою для нашої країни, зокрема, для

системи освіти. Актуальність дослідження проблеми впровадження ІКТ у систему спеціальної освіти обумовлена модернізацією навчального середовища, де одним із пріоритетних завдань є підвищення ефективності навчально-виховної і корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями [2, с. 12–13].

Слід зазначити, що інформатизацію спеціальної освіти можна розглядати як складову процесу розвитку інформаційного суспільства. Без підготовки педагогічного персоналу до впровадження новітніх інформаційних технологій у їхню професійну діяльність, розв'язання проблеми створення інформатизованого середовища в межах спеціальної школи не уявляється можливим. Останнім часом вирішенню цього питання приділяється значна увага під час формування професійного потенціалу майбутніх фахівців. До переліку нормативних навчальних дисциплін, за якими здійснюється підготовка майбутніх корекційних педагогів, включено курс «Інформаційні технології та технічні засоби корекційного навчання». Це сприяє підготовці вчителя нового типу, який вільно володіє комп'ютерними технологіями.

Мета статті – визначити специфіку використання інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальній освіті.

Виклад основного матеріалу. Прискорення процесів отримання, розповсюдження і використання суспільством нових знань – одна з найважливіших ролей інформаційних технологій у розвитку суспільства. Інформаційні технології значно покращують якість життя, підвищуючи якість інтелектуальних ресурсів суспільства. Інформаційні технології в освіті – це технології навчання, виховання, наукових досліджень і управління, що засновані на використанні обчислювальної та інформаційної техніки і спеціального програмного, інформаційного та методичного забезпечення.

М. Кадемія та І. Шахіна виділили такі основні шляхи застосування інформаційно-комунікативних технологій в освіті: створення інформаційних середовищ навчальних закладів; створення педагогічних програмних засобів; застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час здійснення проективного і дослідницького навчання; застосування мультимедійних засобів навчання; розробка курсів дистанційного навчання; застосування інформаційних технологій в управлінні навчальним закладом; використання засобів Інтернет з метою пошуку інформації, розробки програмно-методичного забезпечення

навчальних закладів, професійного і психологічного консультування; створення Web-сайтів навчальних закладів; здійсненні профорієнтаційної роботи в закладах освіти; розробка і використання контролюючих програмних продуктів; створення електронних бібліотек, медіатек тощо [3, с. 24].

Використання комп'ютера сприяє підвищенню ефективності навчання, що досягається завдяки широким зображувальним можливостям; збільшенню кількості інформації; моделюванню спільної діяльності учня і педагога на будь-якому етапі навчання; широкій діалогізації навчального процесу; розширенню кола об'єктів діалогу; гнучкості управління навчальною діяльністю на основі широкого варіювання «поля самостійності», індивідуалізації навчання.

Завдяки своїм унікальним можливостям комп'ютери все більше використовуються в усіх сферах діяльності людини. Вже тільки це є вагомою підставою для їх застосування у навчанні. З іншого боку, можливості комп'ютера роблять його привабливим засобом реалізації самого процесу навчання. Навчаючі програми, аудіовізуальні можливості комп'ютера стали майже невід'ємним компонентом навчання, зумовили необхідність перегляду організаційних форм та методів [4].

Використання комп'ютера в навчанні сприяє гуманізації освіти і навчального процесу, оскільки забезпечує спілкування, доступ до знань, отримання своєчасної, вірогідної й вичерпної інформації, оперативний всебічний аналіз та прогнозування перебігу і розвитку різних процесів та явищ, вибір оптимальних варіантів поведінки, передбачення наслідків рішень, що приймаються, управління технічними і соціальними процесами тощо [1, с. 308-309].

Робота з комп'ютером потребує попередньої підготовки учнів. Багато проблем при цьому виникає і у зв'язку з різним рівнем володіння знанням щодо користування ним. Даний вид роботи передбачає проведення інструктажу з техніки безпеки. Незнання правил роботи з ним призводить до виникнення значних проблем у здоров'ї: порушення зору, опорно-рухового апарату, нервової та серцево-судинної систем.

За освітнім призначенням всі засоби ІКТ в навчанні можна поділити на такі групи: навчальні – надають знання, формують вміння, навички навчальної чи практичної діяльності, забезпечуючи необхідний рівень засвоєння; тренажери – призначені для обробки різноманітних вмінь та навичок, повторення чи

закріплення пройденого матеріалу; інформаційно-пошукові та довідкові – повідомляють дані, формують уміння та навички систематизації інформації; демонстраційні – візуалізують об’єкти, явища, процеси, що вивчаються з метою їх дослідження та вивчення; імітаційні – надають визначений аспект реальності для дослідження його структурних чи функціональних характеристик; лабораторні – дозволяють проводити віддалені експерименти на реальному обладнанні; моделюючі – дозволяють моделювати об’єкти, явища, процеси з метою їх дослідження та вивчення; розрахункові – автоматизують різноманітні розрахунки та інші рутинні операції; навчально-ігрові – призначені для створення навчальних ситуацій, в яких діяльність учнів реалізується в ігровій формі [2].

М. Кадемія, І. Шахіна в своїх дослідженнях визначили головні педагогічні цілі використання ІКТ в навчанні: 1) інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу за рахунок застосування засобів сучасних інформаційних технологій: підвищення ефективності і якості процесу навчання; підвищення активності пізнавальної діяльності; поглиблення міжпредметних зв’язків; збільшення об’єму і оптимізація пошуку потрібної інформації; 2) розвиток особистості учня, підготовка індивіда до комфортного життя в умовах інформаційного суспільства: розвиток різних видів мислення; розвиток комунікативних здібностей; формування умінь ухвалювати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішення в складній ситуації; естетичне виховання за рахунок використання комп’ютерної графіки, технології мультимедіа; формування інформаційної культури, умінь здійснювати обробку інформації; розвиток умінь моделювати завдання або ситуацію; формування умінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність; 3) робота на виконання соціального замовлення суспільства: підготовка інформаційно грамотної особистості; підготовка користувача комп’ютерними засобами; здійснення роботи профорієнтації в області інформатики (Роберт І.В.) [3, с. 26].

У дослідженнях М. Кадемії, І. Шахіної визначено позитивні дидактичні можливості та негативні аспекти застосування ІКТ в системі спеціальної освіти. На думку дослідників, позитивними дидактичними можливостями інформаційно-комунікативних технологій є: індивідуалізація навчання; ущільнення навчальної інформації; створення стійкого пізнавального мотиву осмисленої діяльності; забезпечення зв’язку теорії з практикою; диференціація навчання; управління пізнавальною діяльністю та формування у дітей творчих

якостей; організація проблемно-орієнтованих баз знань на основі реалізації структурно-функціональних предметних і міжпредметних зв’язків; забезпечення адекватного емоційного стану учнів; можливість створення реальної досліджуваної ситуації; формування загальної культури мислення; створення гарних умов для самореалізації особистості, формування і розвиток інформаційної культури.

Проте, застосування ІКТ може мати і негативні наслідки. У цьому випадку учні: опиняються в ізоляції; не можуть вести справжній діалог, тобто «не розуміють» аналогій та метафор; не можуть дізнатися, чому вони відчувають труднощі під час оволодіння матеріалом; не можуть надихатися ІКТ або розглядати їх як взірець для наслідування; не можуть отримати допомогу від ІКТ при вивченні неточних дисциплін, до яких не можна застосувати формальні правила і процедури [3, с. 24-25].

Висновки. Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальній освіті сприяє залученню учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності; активізації навчання шляхом використання привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації (мультиплікація, колір, музика), стимуляції пошуку відповідей, духу змагання; поліпшенню сприймання матеріалу за рахунок наочності; розвитку творчого мислення; розвитку абстрактного мислення за рахунок заміни, демонстрації конкретних предметів схематичними чи символічними зображеннями (кресленнями, графіками); формуванню уміння раціонально будувати розумові операції (точно визначати цілі діяльності, завдання, засоби їх досягнення); індивідуалізації навчання.

Перспектива дослідження. У перспективі досліджень з окресленої тематики вбачаємо теоретичний аналіз сучасного інформаційно-комунікаційного забезпечення системи спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. пос. – К. : «Академвидав», 2000. – 510 с.
2. Дегтяренко Т. М. Інформаційні технології в системі корекційно-реабілітаційної допомоги / Т. М. Дегтяренко. // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 6 (20). – Режим доступа: http://www.ime.edu-ua.net/em20/emg.html.
3. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навч. пос. / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. – Вінниця : ТОВ «Планер». – 2011. – 220 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. пос. / Н. Є. Мойсеюк. – 2003. – 615 с.

УДК 376.1:316.663.5

Петренко Ольга Григорівна
вчитель-дефектолог (вчитель початкових класів),
спеціаліст І категорії
Новопразької спеціальної загальноосвітньої
школи-інтернату І-ІІ ступенів

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті висвітлено теоретичні основи впровадження індивідуального підходу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Розкрито проблему використання індивідуального підходу у навчально-виховному процесі з дітьми з особливими освітніми потребами у дослідженнях науковців. Описано специфіку реалізації індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами. Представлено фактори реалізації індивідуального підходу до процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами в сучасних закладах освіти. Окреслено мету, завдання, умови та специфічні особливості впровадження індивідуального підходу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *індивідуальний підхід, спеціальна освіта, впровадження, учні з особливими освітніми потребами, навчально-виховний процес.*

Постановка проблеми: Проблема індивідуального та диференційованого підходів до навчання і виховання дітей різних нозологій є одним із провідних принципів спеціальної освіти. Усі розділи спеціальної педагогіки як науки (олігофренопедагогіка, сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, ортопедагогіка та інші) побудовані на визначенні тих умов навчально-виховного процесу, які найбільш адекватно співвідносяться з особливостями розвитку дітей з особливими освітніми потребами і максимально сприяють їх подоланню тощо [1, с. 25–26].

Проблема використання індивідуального підходу у навчально-виховному процесі спеціальної школи розглядалась багатьма вченими такими як: М. Гнєзділовим, О. Граборовим, Л. Занковим, І. Єременком, В. Петровою, Г. Дульнєвим, В. Синьовим, А. Смірновою, О. Хохліною. О. Ковальовою, В. Липою, М. Матвєєвою, С. Мироновою, Н. Долгобородовою, А. Грибоєдовим та іншими. Індивідуальний підхід, на думку науковців, створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальної активності, вмінь та навичок, схильностей кожної особистості, зокрема дитини з особливими освітніми потребами.

Актуальність: Реалізація індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами передбачає цілеспрямовану зміну найближчих задач та окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійне варіювання методами та організаційними формами з урахуванням загального та особливого

у розвитку кожної дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Індивідуальний підхід у процесі навчання передбачає дієву увагу до кожної дитини, її творчої індивідуальності, правильне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання та розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами [2, с. 97].

Індивідуальний підхід передбачає опору на індивідуальні якості кожної особистості. Останні виражають дуже важливі для виховання характеристики – спрямованість індивіда, його ціннісні орієнтири, життєві плани, сформовані настанови, домінуючі мотиви діяльності та поведінки. Ні вікові критерії, взяті окремо, ні індивідуальні особливості особистості (характер, темперамент, воля), розглянуті ізольовано від названих провідних якостей, не забезпечують достатньої основи індивідуального виховання та навчання. Відповідно до цього питання дослідження теоретичних основ впровадження індивідуального підходу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами набуває особливої актуальності.

Мета статті – описати теоретичні основи впровадження індивідуального підходу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Проблема індивідуального підходу у спеціальній освіті традиційно вирішується на основі комплексного та динамічного вивчення дітей з особливими освітніми потребами, що в свою чергу засновується на загальних теоретичних та методологічних концепціях вітчизняної корекційної педагогіки та спеціальної психології.

Сучасний індивідуальний підхід до корекції порушень розвитку (Л. Баряєва, В. Воронкова, О. Денисова, Е. Єкжанова, І. Єременко, Л. Вавіна, А. Капустін, Л. Кобріна, В. Синьов, С. Миронова, Е. Стребєлєва та інші) може бути ефективним за наступних умов: диференційованої, корекційно-спрямованої профілактики; урахування типологічних відмінностей у мовленнєвому та психічному розвитку; перспективному орієнтуванні на потенційні можливості дітей з особливими освітніми потребами; поєднанні диференційованого та індивідуального підходу у процесі корекції; диференційованого підходу до організації, змісту мовленнєвого та психічного розвитку дітей зазначеної категорії; організації загальноосвітнього простору, що допомагатиме у реалізації індивідуального підходу; єдності корекційного та розвивального навчання тощо.

Потреба сучасної педагогіки у реалізації індивідуального підходу до процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами в сучасних закладах

освіти, за дослідженнями О. Хохліної, обумовлена наступними факторами: зацікавленість соціуму в організації найкращих умов для діагностики та розвитку здібностей дітей з особливими освітніми потребами з максимальним використанням їх потенціалу; необхідність задоволення інтересів та потреб у навчальному та творчому самовираженні дітей з особливими освітніми потребами, як підростаючого покоління; наявність протиріччя між традиційними фронтальними формами навчання та індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу; існування яскраво вираженої різниці у готовності до засвоєння навчального матеріалу дітьми, які мають різні за характером та ступенем виду порушення; наявність різного рівня зацікавленості дітей зазначеної категорії до освітнього процесу; необхідність подолання негативного ставлення певної частини дітей до навчання [6].

За С. Мироновою, здійснювати індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі означає, по-перше, працюючи з цілим класом, орієнтуватись на кожну дитину окремо, та її індивідуальні якості; по-друге, така організація навчального процесу, за якої враховується темп навчання кожного учня, його індивідуальні особливості, по-третє, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей передбачає добір методів, засобів та прийомів, по-четверте, в умовах колективної роботи класу в межах одних і тих же завдань однакового змісту навчання.

Метою індивідуального підходу є забезпечення успішності всіх учнів в межах програмового матеріалу. Із урахуванням значної неоднаковості школярів індивідуальний підхід реалізує такі завдання: надання допомоги учням, які відчувають певні труднощі у навчанні; стимулювання творчих зусиль сильних учнів з метою забезпечення поглибленого опанування навчальною програмою та розвивального ефекту навчання [4].

С. Миронова акцентує увагу на тому, що корекційна робота обумовлюється специфікою розвитку дитини, а не типом закладу. Тому незалежно від того, чи дитина навчається у спеціальній, чи в інклюзивній школі, вона має одержувати весь комплекс корекційної допомоги, передбачений для неї нормативною базою освітніх послуг.

В усіх педагогічних посібниках, відмічає І. Лисенкова, підкреслюється значення двох принципів у реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з особливими освітніми потребами: врахування вікових особливостей і

здійснення виховання на основі індивідуального підходу. Психолого-педагогічні дослідження останніх десятиліть показали, що найважливіше значення має не стільки знання педагогом, психологом віку та індивідуальних особливостей, скільки урахування особистих характеристик і можливостей дітей [3].

Індивідуальна форма організації навчальної роботи, зазначає І. Лисенкова, передбачає постановку перед кожним учнем спеціально дібраного відповідно до рівня його підготовки і навчальних можливостей завдання для самостійного розв'язання. Ця форма роботи характеризується тим, що учень виконує спільне для всього класу завдання, не контактуючи з іншими учнями, але в єдиному для всіх темпі. Індивідуалізована форма спрямована на самостійне виконання специфічних завдань з урахуванням індивідуального темпу навчально-пізнавальної діяльності кожного школяра. Важливими функціями вчителя є стимулювання пізнавальної діяльності, постійний контроль за виконанням завдань, своєчасна допомога в подоланні навчальних утруднень. Індивідуальну роботу можна організовувати на всіх етапах уроку: під час засвоєння нових знань, їх закріплення, формування вмінь і навичок, узагальнення і повторення навчального матеріалу, контролю знань. Та попри значні переваги індивідуальних форм роботи, констатує І. Лисенкова, їхнім недоліком є обмеження спілкування між учнями, взаємодопомоги в навчанні [3].

У свою чергу, визначаючи специфіку використання індивідуального підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, В. Синьов наголошує на тому, що ефективність його здійснення залежить від спеціальних умов. Серед яких академік називає систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом; урахування психологічних закономірностей розвитку особистості; володіння педагогічною технікою; урахування конкретної ситуації впливу; підхід до оцінювання; реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу та використання можливостей корекційно-виховного впливу колективу на індивідуальність дитини.

Академік відмічає, що за індивідуального підходу необхідно враховувати: клінічний діагноз; структуру порушення, стан аналізаторів, фізичний стан, збережені сторони психіки; індивідуальні особливості пізнавальних процесів; темп діяльності; динаміку втомлюваності; коло уявлень про навколишнє середовище, рівень знань; зону актуального та найближчого розвитку; самооцінку; особливості емоційної сфери; характерологічні особливості;

положення в колективі; особливості сімейного виховання тощо. Організовуючи різні види діяльності, педагог має враховувати психологічні закономірності розвитку особистості. Так, вчителю необхідно орієнтуватись не лише у вікових особливостях розвитку, але й мати знання зі спеціальної психології, що дають змогу правильно реагувати на динаміку розвитку дитини тощо [5].

Звертає увагу дослідник і на те, що вагомого впливу на розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами має техніка педагогічного впливу. Елементи педагогічної техніки складають як вербальні, так і невербальні прийоми особистого впливу на учнів, зокрема жести, міміка, виразність мовлення, погляд тощо. За допомогою педагогічного впливу вчитель може встановити особистісний контакт з учнем, дозволяє, як загальмувати негативні прояви поведінки, так і стимулювати учнів до роботи та інше.

В. Синьов звертає увагу на те, що в застосуванні індивідуального підходу у роботі з учнями з особливими освітніми потребами реалізується корекційна спрямованість. Це передбачає забезпечення єдності педагогічного, психологічного, логопедичного, фізично-реабілітаційного та медичного впливів на вихованців у оптимальних поєднаннях; дотримання послідовності та наступності у корекційно-виховній роботі, узгодженості в ній дій різних членів педагогічного колективу навчального закладу, батьків дитини та інше.

Важливою умовою у забезпеченні індивідуального підходу у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є використання можливостей корекційно-виховного впливу колективу на індивідуальність дитини. У виконанні цієї умови особливого значення має позиція педагога, який скеровує розвиток міжособистісних стосунків учня зазначеної категорії. Адже для розвитку дитини з особливими освітніми потребами є невід’ємним стосунки з найближчим оточенням, взаємодія з іншими дітьми у групі тощо. Відповідно до цього створення сприятливого клімату в класі, формування у дітей взаємоповаги та допомоги, співчуття і підтримки, толерантності та здатності до емпатії – відіграє важливу роль у процесі соціалізації підростаючої особистості [5].

Висновки. Отже, реалізація індивідуального підходу у навчально-виховному процесі дітей з особливими освітніми потребами можлива лише за створення спеціальних умов. Індивідуальний підхід є провідним принципом спеціальної дидактики та засобом корекції учнів зазначеної категорії. Його

реалізація сприяє досягненню мети спеціального закладу середньої освіти і подальшій інтеграції її випускників у сучасну систему суспільних стосунків.

Опрацювавши теоретичні основи використання індивідуального підходу в роботі з учнями з особливими освітніми потребами, визначаємо, що зазначена проблема є досить актуальною. Доведено, що індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей тощо.

Визначено, що специфічні особливості використання індивідуального підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами пов'язані зі спеціальними умовами його впровадження. Серед яких зазначено: систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом; урахування психологічних закономірностей розвитку особистості; володіння педагогічною технікою; урахування конкретної ситуації впливу; підхід до оцінювання; реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу та використання можливостей корекційно-виховного впливу колективу на індивідуальність дитини з особливими освітніми потребами.

Перспектива дослідження. У перспективах дослідження маємо на меті опрацювати практичні основи реалізації індивідуального підходу у навчально-виховному процесі учнів з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев – 398 с.
2. Єременко І. Г. Олігофренопедагогіка / І. Г. Єременко. – К.: «Вища школа», 1985. – 247 с.
3. Лисенкова І. П. Індивідуальний підхід у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями / І. П. Лисенкова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. – № 6. – С. 21–25.
4. Матвєєва М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: Навчально-методичний посібник / М. П. Матвєєва, С. П. Миронова – Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 164 с.
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – С. 214–229.
6. Хохліна О.П. Особистісний підхід в інклюзивному навчанні дітей з психофізичними порушеннями / О. П. Хохліна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 32. Частина 1: Збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – С.302–307.

УДК 376:42.001.76

Самбур Людмила Іванівна
вчитель-логопед вищої категорії комунальної установи «Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю»

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

У статті висвітлено досвід роботи логопеда з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в умовах реабілітаційного центру. Описано проблему пошуку і використання найбільш ефективних методів подолання мовленнєвих порушень. Піднято питання ролі та значення логоритмічних занять в розвитку спілкування дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. Подано перелік вправ, які доречно застосовувати у роботі логопеда з дітьми з інвалідністю, що мають різного типу порушення мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: *логоритмічні заняття, обмежені можливості здоров'я, логопед, реабілітаційний центр, спілкування.*

Постановка проблеми. У своєму розвитку дитина із вродженими чи набутими проблемами здоров'я, в тому числі з важкими порушеннями мовлення, має бути направлена на засвоєння соціального досвіду, соціалізацію, включення в життя суспільства.

Соціально-педагогічна реабілітація набуває важливої соціальної функції, яка полягає в тому, щоб забезпечувати інтеграцію дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум. Необхідність своєчасного і цілеспрямованого розвитку соціальної поведінки у дітей з інвалідністю, які мають порушення мовлення сприяє запобіганню появи емоційно-особистісних, поведінкових труднощів, розширенню їх комунікативного та соціального досвіду. Чим раніше це станеться, тим більше шансів у дитини з особливими освітніми потребами розвинути вміння адекватно взаємодіяти з іншими людьми, однолітками, зрозуміти себе і сформувати соціальну впевненість, тобто закласти основи соціального здоров'я [5, с. 87].

Сім'ї, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я, як правило, стикаються з серйозними психологічними, педагогічними і соціальними проблемами. Однією з таких проблем є порушення спілкування дитини з соціумом, труднощі комунікації. Мовленнєві порушення створюють серйозну проблему, так як у таких дітей часто порушено повноцінне спілкування з однолітками, а це веде до формування комплексу

неповноцінності, негативно позначається на розумових здібностях, а також на поведінці й соціалізації дитини в цілому [6].

Аналіз досліджень і публікацій. Технології проектування індивідуального освітнього плану для дитини з обмеженими можливостями здоров'я представлені в роботах А. Вільшанської, О. Єкжанової, Т. Дмитрієвої та інших. Теоретичні основи проблеми комплексної реабілітації дітей з інвалідністю представлені в роботах М. Битянової, І. Дубровіної, Є. Казкової та інших, логопедичного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема, представлені в роботах Г. Бабіної, Л. Белякова, В. Воробйової, О. Орлової, Т. Туманової, Г. Чиркиної, Т. Філічевої. Проте, слід зазначити, що проблеми особливостей логопедичної роботи в умовах реабілітаційних центрів висвітлена авторами не у повному обсязі.

Мета статті – висвітлити особливості логопедичної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в умовах реабілітаційного центру.

Виклад основного матеріалу. Дитина з численними порушеннями в розвитку, як і будь-яка інша дитина з обмеженими можливостями здоров'я має особливі освітні потреби, їй необхідні відповідні умови і засоби організації освітнього процесу. Індивідуальні освітні потреби даної групи дітей повинні бути враховані завдяки індивідуалізованому і диференційованому змісту освіти і використовуваним методам і способам навчання [4, с. 54].

У Сумському обласному центрі комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю проходить реабілітацію велика кількість дітей з інвалідністю та з порушеннями мовленнєвого розвитку різної етіології. Логопед закладу не просто допомагає дітям самореалізуватися, він допомагає кожній дитині стати особистістю, навчитися спілкуватися в соціумі.

Мета професійної діяльності логопеда – це корекція всіх видів мовленнєвих порушень різного ступеня тяжкості у дітей і підлітків з обмеженими можливостями, що надходять на реабілітацію в центр і досягнення кожною дитиною рівня мовленнєвого розвитку, відповідного до його вікових та індивідуальних можливостей.

На думку І. Марченко, засвоєння правильних мовленнєвих навичок є тривалим процесом, який вимагає різноманітних, систематично використовуваних видів діяльності [4, с. 52 – 56].

Корекційно-логопедична робота з дітьми з інвалідністю, що мають порушення мовлення вимагає пошуку і використання найбільш ефективних методів подолання мовленнєвих порушень, тим самим вирішуючи завдання реабілітаційного характеру.

Вся логопедична робота обов'язково проводиться з опорою на збережені аналізатори, з урахуванням компенсаторних можливостей кожної дитини, її творчих здібностей та сензитивних періодів розвитку. У роботі з дітьми використовуються різноманітні методи і прийоми, що дозволяють зробити безпосередню логопедичну корекційну діяльність не тільки пізнавальною, а також цікавою, різноманітною і яскравою. Для підвищення ефективності логопедичних занять застосовуються здоров'язберігаючі та нетрадиційні технології: мнемотехніка, масаж біологічно активних точок, самомасаж пальців і кистей рук, елементи Су-Джок терапії, різні інформаційно комп'ютерні технології.

Однією із форм є логопедична ритміка, що представляє комплексну методику, яка включає засоби логопедичного, музично-ритмічного та фізичного виховання. Основною метою логопедичної ритміки є корекція мовленнєвих порушень через розвиток рухової сфери дитини з інвалідністю в поєднанні зі словом і музикою.

Логоритмічні заняття в корекційній роботі використовуються для подолання мовленнєвого порушення, так як будь-які ритмічні рухи активізують діяльність мозку людини. Ритмічну здатність розглядають як передумови та умови реалізації різних видів діяльності, в тому числі мовленнєвої. Дослідники цього напряму рекомендують займатися розвитком почуття ритму, починаючи з самого раннього дитинства, безумовно, в доступній формі – ритмічних вправ та ігор. Інакше кажучи, використовуючи ігрову форму, дитині пропонується відтворити ритм різними способами: плесканням в долоні, відстукуванням різними предметами по столу (олівцем, камінчиком, іграшками, м'ячем по підлозі, тупанням тощо) [2, с. 18].

Теоретики та практики стверджують, що під час участі дітей в таких заняттях, корекція мовленнєвих порушень йде за допомогою синтезу слова, музики і руху, що допомагає осмислити слово. У той же час, слово і музика, у відповідь, організують і регулюють рухову сферу дітей, що активізує їх пізнавальну діяльність, емоційну сферу, допомагає адаптації до умов зовнішнього середовища. Логопедична ритміка сприяє гармонійному фізичному

розвитку: йде зміцнення кістково-м’язового апарату, розвитку діафрагмального і мовленнєвого дихання, моторних функцій, виховання правильної постави, ходи, здатності довільно пересуватися в просторі, розвивається спритність, силу, витривалість [2].

Виділяють основні принципи побудови логоритмічних занять: корекційно-педагогічної спрямованості, систематичності, всебічного впливу, доступності, індивідуального підходу, принципу наочності, поступового ускладнення рухових, мовних і музичних завдань [1, с. 88 – 89].

Нижче описані види логоритмічних занять, в яких пропонуються завдання і вправи на розвиток дихання, голосу та артикуляції, фонематичного сприймання, звуковимови.

Вправи на розвиток дихання, голосу та артикуляції. Ці вправи сприяють виробленню правильного розподілу видиху. Робота над голосом дозволяє зробити його більш виразним, виховувати основні якості голосу – силу і висоту. Робота над розвитком артикуляційної моторики дозволяє домогтися правильної звуковимови, розвиває рухливість язика, щелеп, губ, сприяє гарному переключенню артикуляційних рухів. Вони можуть виконуватися як під музику, так і без неї, під рахунок.

Пальчикові ігри. Дані види ігор проводяться зі співом, з промовлянням тексту, а також із дрібними предметами – олівцями, паличками, м’ячами, поєднуючи самомасаж кистей і пальців рук.

Вправи на розвиток фонематичного сприймання. Дані вправи спрямовані на розрізнення на слух схожих за звучанням звуків, визначення місця розташування заданого звуку в словах, відтворення складової структури слів.

Корекція звуковимови. На логоритмічних заняттях проводиться робота щодо виправлення неправильної звуковимови. На індивідуальних заняттях даються вправи на формування слухової уваги, фонематичного сприймання, артикуляційної та мімічної моторики, потім звук автоматизується і диференціюється.

Мовленнєві вправи без музичного супроводу. Їх суть – ритмічне промовляння віршованого тексту з одночасним виконанням дій. Це дозволяє удосконалювати загальну і дрібну моторику, виробляти необхідну координацію дій.

Заняття з логоритміки здійснюють такі фахівці: логопед, музичний керівник і вихователь, який працює з даною групою дітей з інвалідністю.

Логопед включає в заняття вправи для розвитку активної мовленнєвої діяльності через мовленнєві ігри, враховуючи мовленнєве порушення дітей. Музичний керівник підбирає музично-рухові та дидактичні ігри та вправи, художньо-образотворчий матеріал відповідно до віку дітей. У спільній діяльності з логопедом здійснюється об'єднана система словникового наповнення, музичного фону і рухів. Вихователь коригує дії дітей, здійснює контроль над дітьми під час виконання рухових і танцювальних вправ, а також продовжує відпрацьовувати з дітьми ті види вправ, які викликали у них труднощі на логоритмічних заняттях.

Зміст і дидактичні прийоми проведення спільної діяльності підбираються і впроваджуються диференційовано, відповідно до віку дітей, структури і характером мовленнєвих порушень. Також плануючи даний вид заняття, необхідно враховувати рівень складності й обсяг запропонованої інформації для попередження перевтоми дітей. Тому необхідно дозовано чергувати активні дії дітей із вправами для релаксації. Крім цього слід враховувати і рухову активність дітей, виключати такі завдання, які можуть викликати негативізм (наприклад, тривале пояснення завдань).

Заняття з логоритміки для дітей з інвалідністю є однією з найефективніших форм корекційно-педагогічної роботи, тому що вони спрямовані на розвиток всіх компонентів мовлення: звукового складу, словника, граматичної будови; слухової функції; рухової сфери; ручної й артикуляційної моторики; пізнавальних процесів і творчих здібностей дітей.

Музика створює сприятливий оптимізуючий фон, тим самим викликаючи емоційний стан радості. Це перетворює систему занять в радісний ігровий процес пізнання, сприяє міцному запам'ятовуванню досліджуваного матеріалу, створює високу активність кожного учасника. Цілеспрямовано підібрані ігри та вправи активізують мовлення дітей, пробуджують їх до мислення, фантазування. Навіть нетовариські діти починають проявляти мовленнєву активність, творчу ініціативу, імпровізацію, вигадку.

Після заняття головне заохотити дітей за те, що у них вийшло зараз, за їх старання, нехай невеликий, але успіх навіть його авансування, адже для дітей з інвалідністю, які не звикли до уваги з боку оточуючих, до самостійної роботи і похвал – це дуже важливо. Переживання радості і успіху викликає почуття

самодостатності, психологічної комфортності, емоційної стабільності. Дитина повинна хотіти знову повернутися до даного виду діяльності [3].

Висновок. У своєму розвитку дитина з проблемами здоров'я має бути залучена до процесу засвоєння соціального досвіду, соціалізацію, включення в життя суспільства. Така дитина має особливі освітні потреби, відчуває необхідність в особливих умовах і засобах навчання та виховання. Логопед допомагає дітям самореалізуватися. Вся логопедична робота обов'язково проводиться з опорою на збережені аналізатори, з урахуванням компенсаторних можливостей кожної дитини, її творчих здібностей та сензитивних періодів розвитку.

Для підвищення ефективності логопедичних занять застосовуються здоров'язберігаючі та нетрадиційні технології. Логоритмічні заняття в корекційній роботі використовуються для подолання мовленнєвого порушення, так як будь-які ритмічні рухи активізують діяльність мозку людини. Заняття з логоритміки для дітей з інвалідністю є однією з найефективніших форм корекційно-педагогічної роботи, тому що вони спрямовані на розвиток всіх компонентів мовлення (звукового складу, словника, граматичної будови та слухової функції).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников / В. А. Гринер – М. : Просвещение, 1958. – 274 с.
2. Картушина М. Ю. Логоритмические занятия в детском саду для малышей: методич. пособие / М. Ю. Картушина ; под ред. О. Е. Громова, В. В. Дремова. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 59 с.
3. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет – К. : Знання, 2010. – 293 с.
4. Марченко І. С. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення / І. Марченко // Логопедія. – Науково-методичний журнал. – 2013. – № 3. – С. 52 – 56.
5. Мельник Ю. В. Дети с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве: монография / Ю. В. Мельник, Ю. Н. Мукминова, Н. А. Одинокова, Р. Х. Шаймарданов ; под ред. К. В. Абрамовой. – Новосибирск: ООО «ЦСРНИ, 2016. – С. 86–138.
6. Миронова С.П. Корекційно-педагогічний супровід інклюзивної освіти // Матеріали інтернет-конференції / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://fkspp.at.ua/konf2/mironova_s.p..pdf

УДК 376.1:316.663.5:316.613-056.36-053.4

Синявіна Юлія Анатоліївна
учитель початкових класів КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

СПЕЦИФІКА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний огляд специфіки проведення корекційно-розвиткової роботи у початкових класах спеціального закладу середньої освіти. Визначено поняття гри, як одного з найефективніших методів організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами. Проаналізовано вимоги до ефективного впровадження у навчальний процес корекційно-розвиткової роботи. Здійснено опис особистісного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями у процесі застосування корекційно-розвиткової роботи. Розкрито умови організації корекційно-розвиткової роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: *корекційно-розвиткова робота, початкові класи, учні з інтелектуальними порушеннями, умова, гра, розвиток.*

Постановка проблеми: Корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання порушень розвитку учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [2, с. 28]. Через поєднання у спеціальному педагогічному впливі таких завдань, як виправлення психофізичних порушень і розвиток особистості часто вживають термін «корекційно-розвиткова робота». Саме у такому звучанні цей термін використовується на разі у документах про спеціальну та інклюзивну освіту. Корекційна робота обумовлюється специфікою розвитку дитини, а не типом закладу. Тому незалежно від того, чи дитина навчається у спеціальній, чи в інклюзивній школі, вона має одержувати весь комплекс корекційної допомоги, передбачений для неї нормативною базою освітніх послуг [2, с. 109].

Питанню корекційно-розвиткової роботи присвячено багато досліджень у різних галузях спеціальної освіти, зокрема називаємо дослідників – В. Бондаря, Н. Засенко, І. Єременко, С. Миронову, В. Синьова, Є. Синьову, Л. Фомічову, О. Хохліну, А. Шевцова, М. Шеремет, С. Федоренко та інших.

Актуальність: У сучасному освітньому просторі основним завданням спеціальних закладів середньої освіти є корекція розвитку підростаючої особистості. Його розв’язання є не менш важливим і для різних типів закладів, у яких можуть навчатися діти з порушеннями розвитку, і для різних видів діяльності, до якої залучаються діти зазначеної категорії, зокрема корекційно-

розвиткової. Однак, незважаючи на значущість проблеми корекції та значну кількість присвячених їй досліджень, питання основних напрямків корекційно-розвиткової роботи для дітей з порушеннями розвитку початкової школи ще й досі залишається недостатньо розробленим в теоретичному й практичному плані, що й визначило тему нашого наукового пошуку.

Мета статті – розкрити специфіку корекційно-розвиткової роботи у початкових класах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Проводити ігри, створювати ігрові ситуації важливо на кожному уроці навчально-виховного процесу спеціального закладу. Це особливо стосується першого класу – перехідного періоду, коли учні з порушеннями розвитку ще не звикли до тривалої напруженої діяльності. Вони швидко стомлюються, притуплюється їхня увага, набридає одноманітність. Тому корекційно-розвиткова робота та основний її інструмент – гра має ввійти в практику роботи вчителя початкової школи як один із найефективніших методів організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами. На нашу думку, у систему ігор для школярів спеціальної школи доцільно включати ігри на формування інтелектуальних операцій (аналіз, класифікація, узагальнення); на відновлення, доповнення цілого; виключення зайвого, ігри-інсценізації, ігри-конструювання; рольові ігри з елементами сюжету. У структурі уроку місце гри, її тривалість визначаються завданнями уроку і змістом самої гри. Протягом уроку вчитель може ввести 2-3 короткочасні ігрові ситуації різної тривалості [1, с. 85].

Щоб корекційно-розвивальна робота на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог:

1. Готовність учнів до участі в грі (кожен учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити мету її, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі).
2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.
3. Чітка постановка завдання гри. Пояснення гри – зрозуміле, чітке.
4. Складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру і різні її варіанти.
5. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти і спрямовувати, оцінювати.
6. Не можна допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінка за поразку в грі, глузування тощо).

Доцільно пропонувати ігри, як основу корекційно-розвиткової роботи, на початку уроку (повторення матеріалу, який буде опорою уроку; з'ясування і приведення в систему цінностей, набутих завдяки спостереженням навколишньої дійсності). Ігри, що пропонують на початку уроку, мають збудити думку учня, допомогти йому зосередитись і виділити основне, найважливіше, спрямувати увагу на самостійну діяльність. Інколи гра може бути ніби фоном для побудови всього уроку. Коли ж учні стомлені, їм доцільно запропонувати рухливу гру. Проте слід пам'ятати, що окремі ігри занадто збуджують емоції дітей, надовго відвертають їхню увагу від основної мети уроку. Адже діти в цьому віці ще не вміють керувати своїми емоціями, переключати увагу, зосереджуватись у потрібні моменти [1, с. 86].

Працюючи з учнями з інтелектуальними порушеннями, слід пам'ятати, що ігри, як основа корекційно-розвиткової роботи, використовуються систематично, із поступовим ускладненням ігрових дій. У захоплюючій формі, без особливого втручання діти починали самостійно навчатися. Застосування ігор і висока сензитивність згаданого вікового періоду забезпечують значні потенційні можливості розвитку творчих здібностей школяра з порушеннями інтелектуального розвитку.

Особливості ігор, як основи корекційно-розвиткової роботи, зумовлюють їх цінність як методу навчання: у грі діти краще засвоюють матеріал, особливо учні початкової ланки освіти. Правильний підбір ігор активізує спостережливість дітей, розвиває пам'ять, вміння орієнтуватися в просторі та знаходити вихід із проблемних ситуацій.

Розробляючи корекційно-розвиткову роботу на уроках, потрібно виходити з методичного аналізу поняття гра, ураховувати мету використання ігор на уроках, потребу в оптимізації навчального процесу, індивідуальні можливості школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. При цьому слід дотримуватись таких концептуальних вимог:

1. Комплекс повинен сприяти розвиваючому навчанню, оптимальному розвитку кожної дитини зокрема.

2. Ігри комплексу повинні бути узгодженні з тим матеріалом, який вивчається за підручником і знаходиться в зоні доступності дитини.

3. Комплекс повинен здійснювати пропедевтичну функцію у вивченні того чи іншого предмета, зокрема, знайомити учнів з різними видами діяльності.

4. Комплекс повинен враховувати сучасні умови шкільної практики, бути зручною для роботи вчителя [2, с. 115].

В учнів початкових класів переважають ігрові інтереси, довільна поведінка, наочно-образне мислення. Тому використання корекційно-розвиткової роботи на уроках відіграє важливе значення. Захопившись грою, дитина не помічає, що вчиться, запам'ятовує нове, орієнтується у незвичайних ситуаціях; що поповнюється запас її понять, уявлень, розвивається фантазія. Ігрові елементи дають змогу вчителеві зацікавити учнів і протягом досить тривалого часу підтримувати їхній інтерес до складних питань, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу дітей не завжди вдається.

Актуальність широкого застосування корекційно-розвиткової роботи під час навчально-виховного процесу підтверджується можливістю вирішення багатьох проблем і протиріч сучасної спеціальної освіти. Завдання кожного вчителя – створити умови для всебічного розкриття і розвитку активної творчої особистості школяра. Тільки за умови відчуття учнем задоволення від творчості відбувається формування стійких пізнавальних потреб. Неодмінна умова психічного розвитку школяра – потреба і готовність діяти, і саме гра, інтегрована у навчально-пізнавальний процес, допомагає не тільки засвоїти навчальну інформацію, а й виявити активність, творчість.

Оскільки гра має проводитись систематично, слід дотримуватися умов, які підвищать ефективність проведення корекційно-розвиткової роботи, зокрема ігор, а саме:

1. Доцільно створити умови для проведення постійних ігор-змагань між учнями, що сидять на різних рядах парт, такі для індивідуальних ігор. Для цього проти кожного ряду парт важливо закріпити набірні полотна та полички для розставляння предметів під час гри (щоб їх було видно всім учням класу).

2. Підібрати мінімальну кількість ігрового матеріалу для проведення ігор.

3. Продумати, де зберігати ігровий матеріал (спеціальні полиці в шафі, на яких розмістити ящички з різноманітними наборами предметів чи карток як для окремих ігор, так і універсальні). Для індивідуальних ігор, що проводитимуться між учнями кожної парти, ящички учнів з підписаними прізвищами можна зберігати в класі і роздавати потрібний матеріал перед уроком.

4. Ігровий матеріал у ящиках має бути чітко систематизований і згрупований так, щоб ним було зручно користуватися. Так, дрібні предмети (цифри, знаки, монети, кружечки, квадратики тощо) можна зберігати в сірникових коробках з підписами або зображеннями цих предметів на коробках. У конвертах зручно зберігати плоскі геометричні фігури, картинки

із зображенням різних предметів тощо. Для зручності конверти слід підписати або зверху наклеїти зображення матеріалу, що міститься в конверті. Іграшки, різноманітні предмети зручно зберігати в невеличких целофанових мішечках.

5. Гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою. Насамперед учні повинні засвоїти правила гри. Загальні правила мають бути єдиними для всіх ігор, щоб в учнів поступово виробився стереотип. Крім того, зміст гри, її форма повинні бути доступними, посильними для учнів [1, с. 86].

Отже, інструктаж перед грою має велике значення для встановлення ігрових взаємин між дітьми: правильно розкривши зміст правил, учитель тим самим спрямовує поведінку гравців у потрібному напрямі, визначає критерій вимог до них.

Висновки. Таким чином, ураховуючи зазначені чинники, можна стверджувати, що якісний розвиток основних психічних процесів (сприймання, уваги, пам’яті, мислення, уяви) в учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів залежить від того, наскільки успішно організована навчальна діяльність. Підвищити ефективність навчальної діяльності учнів означеної нозології можна за умов використання на уроках різних видів ігор, оскільки навчально-ігрова діяльність, з одного боку, сприяє підвищенню ефективності навчання учнів початкових класів спеціального закладу середньої освіти, а з іншого – створює умови для розвитку та вдосконалення психічних процесів у школярів зазначеної категорії.

Перспектива дослідження. У подальшій розробці за тематикою дослідження вбачаємо підготовку системи ігор, що стане основою корекційно-розвиткової роботи та буде застосована для учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В. В. Засенко // Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : Наук.-метод. зб.: Вип. 8. – К. : Наук. світ, 2006. – С. 85–88.

2. Таранченко О. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління / Кол. авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. ; за заг. ред. Даниленко Л. І. – К., 2007. – 128 с.

УДК 376.42

Халамей Сергій Олексійович
Заслужений вчитель України, вчитель-методист
комунального закладу «Прилуцька спеціальна школа»
Чернігівської обласної ради

НАСТІЛЬНИЙ ТЕНІС ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ І ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено власний педагогічний досвід передачі теоретичних знань, розвитку рухових якостей та психологічної підготовки дітей з порушеннями інтелекту засобом настільного тенісу. Описано принципи організації та навчання настільному тенісу школярів з порушеннями інтелекту в умовах спеціального закладу освіти, розкрито етапи багаторічної підготовки юних спортсменів, зазначені форми проведення тренувальних занять з настільного тенісу дітям з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: *діти з порушеннями інтелектуального розвитку, настільний теніс, рухові якості.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку людства фіксується збільшення кількості осіб з порушеннями психофізичного розвитку. В Україні кількість людей цієї категорії невпинно зростає, з кожним роком збільшуючись на 200-250 тисяч осіб. На початок XXI століття в Україні зафіксовано близько 2,3 мільйони осіб з інвалідністю, серед них більше 120 тисяч дітей та 2 мільйонів психічно хворих осіб. Школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, за різними даними, складають близько 2-3 % учнів загальноосвітніх закладів [7].

Фізична культура та систематичне заняття спортом розглядається як один із головних чинників зміцнення здоров'я молодого покоління та його стійкості до несприятливих умов довкілля. Зміцнення здоров'я людини – важливе завдання фізичної культури та спорту, яке є складовою гармонійного розвитку особистості ще з народження людини.

Тенденції до погіршення стану здоров'я учнів з порушеннями інтелекту, пониження рівня рухової активності, підвищення стомленості та зниження імунітету потребує пошуку нових шляхів для підтримання на високому рівні фізичних і психічних можливостей дітей цієї категорії [6].

Аналіз досліджень і публікацій. Визначенню проблеми розвитку рухових здібностей у дітей шкільного віку присвятили свої дослідження Е. Вільчковський, Л. Волков, А. Гужаловський, В. Лях, О. Худолій, С. Цвек, В. Яковлєв та інші. Наковці наголошують на життєво-важливому значенні виховання в дітей рухових здібностей. Автори підкреслюють необхідність врахування сенситивних періодів,

змісту й спрямованості засобів фізичного виховання, що впливають на організм дитини. Дослідники зазначають, що фізична підготовленість взаємопов'язана з функціональним станом сенсорних систем: руховою, зоровою, слуховою, вестибулярною та тактильною [1; 4].

Вчені, які вивчали розвиток фізичних якостей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Р. Бєлов, А. Плєшаков, Е. Бебріш, В. Туманцев, А. Самилічев, О. Дмитрієв, Є. Чернік, О. Чернявська) вказують на низький рівень розвитку фізичних якостей у цієї категорії школярів порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл. Порівняння середніх показників фізичного розвитку учнів спеціальних і масових шкіл показало, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку в усіх досліджуваних групах відстають від своїх однолітків з нормотиповим розвитком, а більш суттєві відмінності спостерігаються в середньому шкільному віці. У старшому шкільному віці в юнаків спостерігається тенденція до хвилеподібної стабілізації інтегральних показників рухових здібностей, а у дівчат вони знижуються. [2; 6; 7].

Педагогічно правильно організоване фізичне виховання створює здорове підґрунтя для розвитку рухових здібностей, формування знань, умінь і навичок під час занять з фізичної культури.

В. Григоренко, А. Самилічев, Б. Сермєєв, Л. Харитонова відзначають, що різноманітність фізичних вправ може бути реалізована і за рахунок включення до навчальної програми спеціального навчального закладу вправ оздоровчої спрямованості, зокрема елементів настільного тенісу. На думку вчених, дуже широкий спектр рухових дій використовується на заняттях із настільного тенісу. Це сприяє вирішенню оздоровчих вікових та освітніх завдань. Завдяки настільному тенісу досягається розвиток рухових якостей і координаційних здібностей дітей, розширюється фонд рухових умінь і навичок, а також значно збільшується резерв функціональних систем організму, підвищується рівень здоров'я та підвищується опірність організму до простудних захворювань [5].

Метою статті є висвітлення особливостей розвитку рухових якостей та психологічної підготовки дітей з порушеннями інтелекту засобом настільного тенісу.

Виклад основного матеріалу. Організовуючи процес тренування настільному тенісу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах

спеціального закладу освіти, нами переслідувалась низка завдань, серед який найбільш важливими, на нашу думку, є:

– засвоєння техніки й тактики;

– забезпечення потрібного рівня розвитку рухових якостей, можливостей функціональних систем організму, які виконують значну роботу;

– виховання потрібних моральних і вольових якостей;

– забезпечення відповідного рівня спеціальної психічної підготовленості;

– набуття теоретичних знань і практичного досвіду для досягнення високих результатів;

– комплексне удосконалення і проявляння у змагальній діяльності різних сторін підготовленості та інше [5].

Організовуючи процес тренування настільному тенісу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального закладу освіти, навчальний матеріал нами розподілявся за роками навчання, відповідно до принципу поступового збільшення навантаження, згідно з рівнем загальної фізичної та технічної підготовки юних спортсменів. Діти цієї категорії, не дивлячись на порушення інтелектуального розвитку, повинні не тільки оволодіти технікою і тактикою настільного тенісу, набути потрібні знання, вміння і навички, але й творчо використовувати їх у процесі змагальної діяльності.

Серед форм навчальної роботи найбільш частіше нами використовуються групові теоретичні заняття, групові практичні заняття і тренування, індивідуальні заняття та самостійна робота дитини.

Групові теоретичні заняття проводяться нами у вигляді бесід тренера, лікарів, старших спортсменів з обов’язковою демонстрацією наочних засобів. Групові практичні заняття і тренування проводяться нами для кожної навчальної групи відповідно до розкладу. Індивідуальні заняття проводяться за планами та завданнями, які розроблені для окремих гравців із настільного тенісу. Також практикується використання дітьми з порушеннями інтелекту самостійних занять з тренажерами за індивідуальними завданнями.

Протягом багаторічного тренування настільному тенісу дітей з порушеннями інтелекту нами було підготовлено значну кількість спортсменів, серед яких є олімпійський чемпіон, призери Спеціальної олімпіади, багаторазові чемпіони й призери чемпіонатів України, всеукраїнської спартакіади для дітей з порушеннями психофізичного розвитку «Повір у себе», кубків України з настільного тенісу та інших змагань.

Досягнення високих спортивних результатів, на нашу думку, можливе лише за умови організованого тренування протягом багатьох років. Структура процесу підготовки спортсменів з порушеннями інтелектуального розвитку ґрунтується на об'єктивно існуючих закономірностях становлення спортивної майстерності, за наявності специфічного переломлення у конкретних видах спорту.

Сучасний спортсмен високого класу, спроможний домогтися перемоги на важливих міжнародних і національних змаганнях, повинен оволодіти унікальним сполученням комплексу фізичних і психологічних здібностей, довести їх до високого рівня розвитку. Хороші задатки до будь-якого виду спорту є лише потрібним підґрунтям. Дійсні здібності можуть бути виявлені та доведені до максимально високого рівня в процесі навчання та виховання, коли вони стають наслідком складного діалектичного єднання – природженого та набутого, біологічного та соціального.

Під час планування процесу навчання настільному тенісу, на нашу думку, потрібно враховувати морфологічні та функціональні особливості дитячого організму, не форсувати підготовку дітей та підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, прагнучи до швидкого досягнення високих результатів.

Теорія і практика спортивного тренування свідчать, що форсування адаптаційних процесів у дитячому та юнацькому віці за рахунок застосування високих тренувальних і змагальних навантажень, практично позбавляє юних спортсменів можливості реалізувати свої задатки й досягти видатних результатів у своєму віці.

Застосування великих навантажень призводить до швидкої адаптації до них і вичерпування пристосувальних ресурсів організму, а покращення результатів дуже скоро припиняється. Різко зростає імовірність перенапруження функціональних систем і нервово-психічних зривів, порушується природний хід вікового розвитку. На нашу думку, на сучасному етапі в настільному тенісі для досягнення високої технічної майстерності (як для осіб з порушеннями інтелектуального розвитку) потрібно не менше 5 років.

Процес тренування настільному тенісу вихованців спеціального навчального закладу нами поділяється на п'ять етапів:

– початкова підготовка;
– попередня базова підготовка;

– спеціалізована базова підготовка;
– максимальна реалізація індивідуальних можливостей;
– збереження високих досягнень [5].

Висновок. Фізичний розвиток і розвиток рухових здібностей у дітей з порушеннями інтелекту значно нижчий, ніж у їх однолітків. У процесі занять настільним тенісом в учнів цієї категорії спостерігаються певні позитивні зрушення. Оптимально організовані заняття з настільного тенісу з урахуванням принципу поступового збільшення навантаження, згідно з рівнем загальної фізичної та технічної підготовки дітей дозволяє засвоїти їм техніку й тактику настільного тенісу, забезпечити достатній рівень розвитку рухових якостей та психічної підготовки, виховати вольові якості тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волков Л. В. Методика виховання фізичних здібностей учнів / Л. В. Волков – К. : Радянська школа, 1980. – 104 с.
2. Ландик В.И. Методология спортивной нодготовки : настольный теннис. / В. И. Ландик, Ю. Г. Похоленчук, Г. Н. Арзютов. – Донецк : Норд-Прес, 2005 – 592 с.
3. Марусин В. Ю. Настільний теніс для всіх / В. Ю. Марусин – К. : Здоров'я, 1991. – 89 с.
4. Марченко С. І. Особливості рухової підготовленості молодших школярів / С. І. Марченко // Теорія та методика фізичного виховання : науково-методичний журнал. – Харків : ОВС, 2006. – №6 – С. 9–14.
5. Мудрий І. Професійна підготовка студентів у групах спортивного удосконалення з настільного тенісу / І. Мудрий Ігор, В. Мартиненко, А. Окопний. – Л. : ЛДУФК, 2012. – 64 с.
6. Прокопенко К. В. Характеристика впливу засобів настільного тенісу на рівень фізичної підготовленості учнів молодших класів / К. В. Прокопенко // Теорія та методика фізичного виховання. – 2012. – № 6 – С. 35–39.
7. Чернявська О. Особливості фізичного розвитку і рухових здібностей дітей із розумовими вадами / О. Чернявська // Спортивна медицина, лікувальна фізична культура і фізична реабілітація 6 збірник наукових праць. – 2008. – Т. 3. – С. 169–171.
8. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2001. – Ч. 1. – 272 с.

РОЗДІЛ ІІ
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ (ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ)

УДК 376-056.24:159.9-048.88

Артеменко Ольга Вікторівна
Вихователь КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито особливості формування національної самосвідомості учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів. Визначено складові поняття національна самосвідомість щодо вікових особливостей дітей зазначеної категорії. Подано розробку змісту роботи з формування національної самосвідомості учнів з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовано такі складові національної свідомості особистості, як: моральні почуття, національна гідність, національна гордість тощо. З'ясовано роль педагога у формування національної самосвідомості та аспектах виховного процесу спеціальної школи.

Ключові слова: *національний, виховання, самосвідомість, учні з інтелектуальними порушеннями, особистість.*

Постановка проблеми: Національне виховання, яке складає головну, внутрішню сутність і навчання, і освіти загалом, лишається на сьогодні предметом особливої уваги, адже саме воно забезпечує загальний розвиток особистості, формування національної свідомості, на базі якого розкривається індивідуальність. Основні орієнтири системи виховання учнів у закладах освіти, затверджені Міністерством освіти і науки України, визначають виховання як процес, що здійснюється для ідентифікації особистості з системою загальнокультурних і національних цінностей (ціннісне ставлення індивіда до суспільства і держави, до людей, до природи, до мистецтва, до праці, до себе).

Сучасний зміст виховання в Україні – це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, мистецтва, самої себе.

Питання ефективної організації процесу виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема національного, завжди були і залишаються в центрі уваги науковців (А. Бєлкін, М. Буфетов, Л. Виготський,

В. Воронкова, О. Дьячков, Г. Дульнєв, І. Єременко, М. Земцова, С. Зиков, В. Липа, В. Мачихіна, В. Синьов та інші).

На вирішення зазначених завдань у спеціальних закладах освіти створюються умови для всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення належного рівня сформованості їхньої соціальної позиції, можливості жити і працювати в широкому соціальному оточенні.

Актуальність: У вітчизняній філософській та соціологічній думці національна свідомість та самосвідомість розглядається як істотна ознака нації. Під нацією розуміється етнічно-соціальна спільність людей, «…об'єднаних в органічне ціле усвідомленням своїх економічних, політичних і культурних інтересів» [4, с. 16]. Відповідно, національна самосвідомість розглядається як «…усвідомлення, оцінка і утвердження нацією (людиною) самої себе як реального суб'єкта соціальної дійсності та історичного процесу, носія певних матеріальних і духовних цінностей, який відрефлексував свої інтереси у вигляді національної ідеї» [4, с. 16].

У процесі національного виховання виникає необхідність детального й повсякденного вивчення особистості, визначення найбільш ефективних прийомів виховання свідомої особистості певних груп дітей і кожної з них зокрема. Педагог спеціального закладу освіти має забезпечувати організацію цілеспрямованого корекційно-виховного впливу на особистість учнів з метою формування необхідних якостей у поєднанні з організацією повсякденного життя та діяльності вихованців відповідно до наявного у них порушення.

Мета статті – особливості становлення національної самосвідомості учнів старшого віку спеціального закладу середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. У старшому шкільному віці інтенсивно розвиваються моральні сили людини, формується її духовне обличчя, визначаються риси характеру, відбувається становлення свідомості, у тому числі національної самосвідомості. На розвиток особистості в старшому шкільному віці суттєво впливає становище учня у школі, в сім'ї, у системі суспільних відносин. Дуже важливо, щоб у цей період розвитку особистості керівництво з боку дорослих було дуже тактовним і вмілим.

А форми й способи впливу на школяра старшого віку повинні бути іншими, порівняно з формами впливу на попередніх етапах розвитку особистості. Старшокласники потребують розумної й тактовної допомоги з боку дорослих у процесі формування правильного, об'єктивного уявлення про себе. Відтак необхідними є як оцінювання з боку педагога, доброзичливе й неупереджене,

так і критичні судження, висловлені тактовно, з глибокою вірою у можливості учня, із глибокою повагою до його особистості.

У процесі формування національної самосвідомості учнів старших класів, з педагогічного боку, у спеціальній школі мають бути створені необхідні умови для здійснення дітьми позитивних вчинків, забезпечення формування у них відповідних стійких звичок у різних видах діяльності, що сприятиме утворенню позитивних рис характеру, що, в свою чергу, обумовлюватиме відповідний спосіб їхньої поведінки.

У ході розробки змісту роботи з формування національної самосвідомості учнів спеціальної школи слід спрямовувати увагу на розвиток трьох сфер, у яких, власне, і здійснюється становлення особистості: діяльність, спілкування, самосвідомість. Учень повинен постійно оволодівати новими видами діяльності, сприяючи розширенню своїх можливостей, як суб'єкта діяльності [1]. Сферу спілкування в контексті соціалізації підростаючої особистості розглядаємо в плані її розширення (примноження контактів з іншими людьми) та поглиблення (перехід від монологічного спілкування до діалогічного, набуття вміння орієнтуватися на партнера, більш точне його сприймання). А розвиток самосвідомості розглядаємо не як набуття особистістю нових рис і характеристик, а як розуміння особистістю себе як певної цілісності.

Таким чином, виховна робота з формування національної самосвідомості учнів спеціальної школи має скеровуватися на поступове розширення сфери спілкування та діяльності індивіда, на саморегуляцію і становлення самосвідомості й активної життєвої позиції особистості.

Формування національної самосвідомості учнів спеціальної школи передбачає формування у них моральних почуттів. До моральних почуттів, які визначають рівень розвитку досліджуваної інтегративної якості, відносимо почуття любові до Батьківщини, національної гордості та національної гідності. Любов до Батьківщини проявляється в безкорисливості, самовідданості, прив'язаності, відмові від егоїстичних вчинків задля блага свого народу.

Почуття національної гідності Г. Гуменюк назвала атрибутом національної самосвідомості, який є осмисленим, «...когнітивним ставленням до себе, до свого народу, своєї держави, історії, культури, мови» [2, с. 60], а Н. Жигайло вважає його найбільш характерною ознакою національної належності [3, с. 330]. Національна гідність ґрунтується на розумінні значущості всього позитивного в національному житті народу, а в цьому позитивному – того, що створюється нацією і що вона одержує в процесі міжнаціонального спілкування.

Почуття національної гідності формується на основі усвідомлення особистістю самоцінності представників кожної нації, рівності усіх націй, права на повагу кожної нації, визнання своїх прав і обов'язків як представника певної нації. Це почуття відображає думку особистості про ступінь своєї відповідності моральному еталону людини – представника нації-держави, оцінку справедливості думки про неї як суб'єкта національної спільноти з боку інших людей. Національна гордість – одне з моральних почуттів, яке виступає регулятором морального самовдосконалення особистості як представника певної національної спільноти. Воно виникає внаслідок усвідомлення особистістю досягнень свого народу у світовому просторі.

Національна самосвідомість спонукає особистість до конкретних справ, дій в інтересах рідного народу, підвищення його матеріального добробуту, рівня культури. На нашу думку, виявляючи рівень сформованості національної самосвідомості особистості, необхідно звертати увагу на моральну вартість її життєвої мети, цінність тих засобів, які вибираються для її досягнення. Ці засоби не можуть мати антигуманного характеру, якщо особистості притаманний високий рівень національної самосвідомості.

Мета діяльності особистості пов'язана значною мірою з мотивами, які є внутрішніми суб'єктивно-особистісними спонуканнями до діяльності. Особистості з високим рівнем національної самосвідомості притаманні морально-позитивні мотиви. Вони обумовлюють дію, продиктовану прагненням виконати свій громадянський обов'язок навіть тоді, коли тиск зовнішніх обставин змушує відхилитися від його виконання і зробити це незалежно від очікуваних нагород чи покарань, тобто виконати обов'язок добровільно.

Національна самосвідомість особистості формується внаслідок самого факту перебування індивіда у стихії національно-визначених суспільних відносин. Однією з форм соціальних зв'язків особистості та нації є національна належність – органічний сплав об'єктивно існуючих зв'язків особистості з національною спільнотою і суб'єктивно-особистісного до неї ставлення. Національна належність виражається в національній визначеності особистості, її національній самосвідомості. Становлення національної самосвідомості особистості здійснюється за умови духовного зв'язку з Батьківщиною – освоєним народом географічним середовищем, яке увібрало в себе матеріальну і духовну культуру.

Серед практично-духовних чинників формування національної самосвідомості особистості важливе місце належить традиціям і пов'язаним з

ними звичаям та обрядам. На думку А. Уледова, традиції являють собою «соціальні механізми закріплення, відтворення, узагальнення і передачі суспільного досвіду, що акумулюється в стійких, повторюваних загальнозначущих формах життєдіяльності людей» [5, с. 11]. Засвоєння національних традицій має світоглядний характер, вони впливають на розвиток особистісних якостей, потреб, моральних ідеалів, переконань. На їх основі особистість здобуває уроки моральності, зразки поводження в родині, у суспільстві.

Формування національної самосвідомості старшокласників з інтелектуальними порушеннями тісно пов'язане з розвитком соціальної зрілості, оскільки обидва названих феномени мають схожі складові. Соціальна зрілість трактується як усвідомлення себе суб'єктом власної індивідуальності, власного життя, історичного процесу, а також визначення себе відносно вироблених у суспільстві критеріїв належності до певної сфери суспільних відносин і певного соціального кола [5, с. 91].

Центральною ланкою у формуванні особистості старшокласника, зокрема з інтелектуальними порушеннями, є розвиток мотиваційної сфери: потреб, бажань, прагнень, намірів. Джерелом розвитку мотивів є процес суспільного виробництва матеріальних і духовних цінностей, існуючі у суспільстві об'єктивні цінності, інтереси та ідеали. Останні можуть набути спонукальної сили і стати реально дієвими мотивами за умови їх інтеріоризації особистістю.

Під час роботи над формування національної самосвідомості учнів з інтелектуальними порушеннями педагоги мають враховувати етапи становлення свідомості у дітей, та етапи формування особистості в цілому. Слід знати, що у старшому шкільному віці активізується соціальна спрямованість розвитку особистості. Зростання потреб у спілкуванні, досягненні успіху в діяльності задовольняються під час залучення старшокласників до діяльності в різних галузях життя нації. Це, у свою чергу, створює сприятливі передумови для становлення вольових якостей особистості (ініціативності, відповідальності, дисциплінованості, самостійності). Розвиток світогляду, саморефлексії, прагнень і потреб, мотиваційної та вольової сфер, становлення соціальної зрілості забезпечують сприятливі умови для переходу свідомості і самосвідомості старшокласника з інтелектуальними порушеннями на рівень суспільних, громадянських, національних цінностей.

Висновки. Таким чином, суттєвою вимогою до змісту виховної роботи з формування національної самосвідомості є необхідність врахування цілісного

характеру особистості, яка формується, що обумовлює необхідність однаково інтенсивного впливу на всі її сторони. Відповідно, можна виокремити такі складові частини виховного процесу, як: формування в учнів старшого віку з інтелектуальними порушеннями моральних знань, переконань, світогляду; моральних почуттів; позитивних рис характеру і волі; навичок і звичок поведінки.

Перспектива дослідження. У основі дослідження за окресленою тематикою маємо на меті розробити систему завдань для формування і розвитку національної самосвідомості учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білас Л. М. Виховання національної самосвідомості старшокласників у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Білас Лілія Михайлівна. – К., 2006. – 213 с.
2. Гуменюк Г. М. Національна самосвідомість школярів: перспективи розвитку / Галина Михайлівна Гуменюк // Рідна школа. – 1999. – № 3. – С. 59-61.
3. Жигайло Н. Духовність на шляху формування національної свідомості молоді / Наталія Жигайло // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 328–333.
4. Національна самосвідомість студентської молоді : (соціологічний аналіз) / [Н. Й. Черниш, Ю. В. Васильєва, О. Л. Голяка та ін.]. – Торонто – Едмонтон – Львів : Вид-во Канад. ін-ту укр. студій, 1993. – 157 с.
5. Уледов А. К. Социальная сущность традиций и их роль в жизнедеятельности социального общества / А. К. Уледов. – М., 1980. – 189 с.

УДК 376.42

Ващенко Анастасія Русланівна
Студентка 4 курсу спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Скиба Т. Ю.**

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЗАСІБ НАВЧАННЯ»: ВИЗНАЧЕННЯ, ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ, ФУНКЦІЇ

У статті представлено теоретичний аналіз досліджень вітчизняних і закордонних дослідників, які вивчали сутність поняття «засіб навчання». Висвітлено трактування цього терміну різними вченими. Вивчено диференціацію зазначеного поняття на основі різних ознак. Досліджено функції засобів навчання.

Ключові слова: *засоби навчання, визначення поняття, диференціація, функції.*

Постановка проблеми. Однією з ключових дидактичних проблем, що стоять сьогодні перед педагогічною наукою та шкільною практикою, є не

вирішені до кінця завдання створення та запровадження в навчальних закладах таких технологій навчання, які забезпечили б інтенсивне оволодіння школярами міцними знаннями, уміннями і навичками та сприяли б якісному системному засвоєнню змісту навчання.

На сьогоднішній день навчання дітей з порушеннями інтелекту передбачає застосування різноманітного інструментарію, серед якого засоби навчання відіграють провідну роль.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні дослідження засобів навчання та їх ефективне методичне застосування в навчанні дітей різних категорій та віку здійснювали Ю. Бабанський, І. Огороднiков, П. Підкасистий, А. Каїров, М. Ярмаченко та інші. Науковці стверджували, що засоби навчання поділяються на декілька груп і застосовуються залежно від дидактичних завдань уроку. Вік школярів та їх пізнавальні можливості відіграють значну роль у кількості засобів навчання, які задіяні в освітньому процесі та якісному наповненні навчально-виховного процесу.

Низка дослідників (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, Н. Макарчук, С. Миронова, Л. Прохоренко, Т. Сак, Т. Скрипник, В. Синьов, М. Супрун, Д. Шульженко та інші) вважають, що існує певне специфіка застосування дидактичних засобів у навчанні дітей з психофізичними порушеннями. У навчанні школярів з особливими освітніми потребами виникає необхідність використання спеціальних засобів навчання для різних категорій учнів (сліпих, слабозорих, глухих, слабочуючих, з порушеннями інтелектуального розвитку та інших). На думку вчених, навчальне устаткування стало невід'ємною частиною уроку, а робота учнів із засобами навчання стало одним із провідних джерел засвоєння нових знань, їх корекції, закріплення, узагальнення та систематизації.

Г. Блеч, А. Висоцька, В. Товстоган, С. Трикоз, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та інші вважають, що удосконалення існуючих засобів навчання та впровадження новітніх технологій є однією з головних умов підвищення рівня навчально-виховного процесу дітей зазначеної категорії.

Мета статті полягає у висвітленні сутності поняття «засіб навчання, дослідженні трактування цього питання, диференціації засобів навчання та вивченні їх функцій.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку освіти дидактичні засоби продовжують відігравати значну роль в успішному засвоєнні навчального матеріалу школярами. За даними педагогічної енциклопедії, засоби навчання – це джерела отримання знань і формування вмінь у школярів. До них

відносяться наочні посібники, підручники, дидактичні матеріали, обладнання, лабораторії тощо.

На думку Н. Карапузова, Є. Починок і В. Помогайбо, засоби навчання – це об'єкти, які є джерелом навчальної інформації та інструментами для засвоєння змісту навчального матеріалу, розв'язання виховних завдань дітьми тощо [1].

Ю. Бабанський вважав засобами навчання – комплекс об'єктів, які можуть бути використані для організації більш ефективного навчального процесу педагогами та учнями.

Схожі погляди знаходимо в М. Махмутова, який під поняттям «засоби навчання» розумів об'єкти, створені людиною, а також предмети природної природи, які використовуються в освітньому процесі в якості носіїв навчальної інформації та інструменту діяльності педагога і учнів для досягнення поставлених цілей навчання, виховання і розвитку.

А. Хуторський трактував поняття «засоби навчання», як матеріальні або ідеальні об'єкти, що знаходяться між учителем і учнем і використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. За автором, засіб навчання суттєво впливає на якість знань учнів, їх розумовий розвиток і професійне становлення.

Як бачимо, більшість науковців вважають, що засоби навчання покликані полегшити процес засвоєння навчального матеріалу та формування відповідних предметних компетентностей.

У педагогіці відсутня єдина загальновизнана диференціація засобів навчання. Науковці й методисти пропонують власні принципи їх групування. Критерії класифікації також у кожного вченого власні. Варто зазначити, що в основу класифікації дидактичних засобів покладено ознаки, які є істотними для навчального процесу, а саме:

1) спосіб сприйняття інформації (візуальні, звукові, аудіовізуальні, мультимедійні);

2) спосіб прояву інформації (технічні, нетехнічні);

3) характер візуального зображення (статичні, динамічні);

4) спосіб застосування на уроці (демонстраційні, роздаткові).

В. Оконь поділяє засоби навчання відповідно до наростання можливості замінювати дії учителя та автоматизувати дії учня. На основі цього дослідник виокремив:

– прості засоби навчання, які складаються із словесних (підручники, навчальні посібники тощо) та візуальних (реальні предмети, моделі, картини);

– складні засоби навчання, які складаються з механічних візуальних пристроїв (діаскоп, кодоскоп, мікроскоп та інші), аудіозасоби (програвач, магнітофон, радіо), аудіовізуальні засоби (звуковий фільм, телебачення, відео), засоби, які автоматизують процес навчання (лінгвістичні кабінети, комп'ютери, інформаційні системи, телекомунікаційні мережі).

На думку Т. Назарової, засоби навчання поділяються на матеріальні та ідеальні. Матеріальні засоби навчання охоплюють такі підгрупи:

– суто навчальне обладнання (дидактичні засоби), до якого зараховують натуральні об'єкти, моделі, колекції, реактиви, матеріали, приладдя для дослідів, прилади, таблиці, проекційну апаратуру, екранні засоби;

– спеціальне обладнання для наукової організації навчання та управління ним (технічні засоби і пристрої для здійснення зворотного зв'язку «учень-учитель» (тренажери, комп'ютери тощо), комплекти завдань для контролю, допоміжне обладнання для організаційно-господарської діяльності учителя і лаборанта);

– спеціальні меблі (витяжні шафи, столи для хімічних дослідів і демонстрацій тощо) та оргтехніка (калькулятори, диктофони, спеціальні комп'ютерні програми для контролю знань та інше).

Ідеальними засобами навчання, на думку Т. Назарової, є вже наявні знання і вміння, які використовують учитель і учень для засвоєння нових. Вчена виокремлювала такі засоби навчання, як мова, письмо, схеми, умовні зображення, креслення, діаграми, твори мистецтва, спеціальні методики для прискорення запам'ятовування та збільшення обсягу пам'яті (мнемотехніка) тощо [2].

За даними М. Левіної, О. Логутенко, Д. Смірнова, С. Попова дидактичні засоби навчання диференціюються на:

а) візуальні засоби навчання;

б) аудіальні засоби навчання;

в) аудіовізуальні засоби навчання.

Н. Бордовська розробила власну, більш детальну, класифікацію засобів навчання. Дослідниця виділяє:

1) об'єкти навколишнього середовища взяті в натуральному вигляді або препаровані для навчальних завдань (живі і засушені рослини, тварини і їх опудала, зразки гірських порід, ґрунту, мінералів, машини і їх частини, археологічні знахідки тощо);

2) діючі моделі (машини, механізми, апарати, споруди та інше);

3) макети і муляжі (рослин і їх плодів, технічних установок і споруд, організмів і окремих органів тощо);

4) прилади й засоби для демонстраційних експериментів;

5) графічні засоби (картини, малюнки, географічні карти, схеми);

6) технічні засоби навчання (діапозитиви, діафільми, навчальні кінофільми, радіо- і телепередачі, звуко-і відеозаписи тощо);

7) підручники та навчальні посібники;

8) прилади для контролю знань і вмінь учнів;

9) комп'ютери [4].

В. Годлевська Л. Мацко, М. Прищак, запропонували дещо іншу диференціацію засобів навчання, відповідно до якої виділяли: дошки (фланелеві, магнітні, монтажні, перфоровані, інтерактивні та ін.); пристрої для світлової проекції (різного роду проектори, оптичні лампи для проекції, еластооптичні пристрої, стробоскопи, пристрої, які висвітлюють поле спостереження, допоміжні пристрої – затемнення, екрани тощо); пристрої для відтворення звуку і посилення запису (магнітофони, програвачі, адаптери, динаміки, суміщені пристрої тощо); аудіовізуальні засоби (проектори звукового фільму, відеофони, діафільми-магнітофони, відеомагнітофони, навчальне телебачення в замкнутій системі); дидактичні машини (інформаційно-інструктуючі машини, репетитори, екзаменатори, тренінгові пристрої, поліфункціональні пристрої, симулятори, спеціальні пристрої тощо); пристрої для відтворення образів і текстів (ротапринти, фотокопіювальні пристрої, апарати кліше, ксерографії); засоби масової інформації (телебачення, радіо); електронні цифрові машини; техніка наукової інформації (класифікатори та їх картотеки, пристрої для читання мікрофільмів); програмовані тексти і комплексні підручники; апаратура об'ємного зображення (стереокінопроектори, стереопроектори, голографія) [3].

На думку науковців, основними функціями засобів навчання є інформаційна, дидактична, контрольна, адаптивна, компенсаторна, управлінська, інтеграційна, інтерактивна та мотиваційна. Домінуюче значення серед засобів навчання відіграє дидактична функція, яка характеризує сутнісні властивості та можливості засобів навчання в певному освітньому середовищі.

Висновки. Таким чином, засоби навчання трактуються дослідниками по різному, але більшість схильна вважати, що це об'єкти, які є джерелом

навчальної інформації та інструментами для засвоєння учнями змісту навчального матеріалу. Дидактичні засоби залежно від критеріїв диференціюються на декілька груп. Сучасні науковці виокремлюють: об'єкти навколишнього середовища, діючі моделі, макети і муляжі, прилади й засоби для демонстраційних експериментів, графічні засоби, технічні засоби навчання, підручники та навчальні посібники, комп'ютери. основними функціями засобів навчання є інформаційна, дидактична, контрольна, адаптивна, компенсаторна, управлінська, інтеграційна, інтерактивна та мотиваційна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карапузов Н. Д. Основи педагогічної ергономіки / Н. Д. Карапузова, Є. А. Починок, В. М. Помогайбо. – К. : Академвидав, 2012. – 202 с.
2. Назарова Т. С. Образовательная среда школы и новые технологии обучения на рубеже XXI века / Т. С. Назарова // Школьные технологи. – 2000. – № 4. – С. 195–199.
3. Основи психології та педагогіки : навчальний посібник для студентів заочної форми навчання. / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак, В. Г. Годлевська. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 163 с.
4. Современные образовательные технологии / под ред. Н. В. Бордовской. – М. : Кнорус, 2010. – 432 с.

Галаш Маргарита Ігорівна

студентка IV курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)

кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Наук. керівник д-р пед. наук, проф. **Дегтяренко Т.М.**

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито особливості виховання дітей-сиріт із інтелектуальними порушеннями. Визначено складові поняття соціального захисту щодо дітей зазначеної категорії. Подано розробку змісту роботи з форм виховання дітей-сиріт із інтелектуальними порушеннями. Проаналізовано соціально-правові норми щодо захисту дітей з даної категорії та форми виховання.

Ключові слова: *діти-сироти із інтелектуальними порушеннями, соціальний захист, виховання.*

Постановка проблеми. Становище дітей особливо обтяжливе там, де вони залишаються не тільки без нагляду батьків, а й виявляються викинутими на вулицю своїми батьками – алкоголіками, наркоманами, душевнохворими. Багато дітей залишають, перш за все, конфліктні сім’ї, біжать з дому від побоїв, погроз, образ, туляться на вокзалах, в метро, в інших громадських місцях.

Психічна травма в дитячому віці може позначитися на подальшому формуванні особистості, руйнуванні соціальних підвалин і цінностей.

Тому необхідно охарактеризувати виховання дітей-сиріт із інтелектуальними порушеннями як соціально-педагогічну проблему та взагалі описати альтернативні форми виховання дітей сиріт із легким ступенем розумової відсталості як складову їх соціального захисту.

На вирішення зазначених завдань створюються умови для всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення належного рівня сформованості їхньої соціальної позиції, можливості жити і виховуватися у спеціальних освітніх закладах.

Актуальність проблеми. Соціально-економічний занепад в суспільстві породив глибоку кризу сім'ї, сприяє посиленню таких хвороб суспільства, як алкоголізм, наркоманія, бездоглядність та ін. Створилася загроза руйнування сім'ї як соціального інституту. Сім'я зазнала деформації, а то й повного руйнування, і в першу чергу, від цього страждають діти, що нерідко виявляється в їхній поведінці, яка не завжди відповідає соціальним нормам.

На сьогодні у наукових працях певною мірою висвітлено: науково-теоретичні засади соціально-правового, соціально-педагогічного та соціального захисту дитинства (А. Капська); причини виникнення соціального явища дитячої бездоглядності та питання розробки соціально-педагогічних механізмів його локалізації (Л. Волинець, Л. Дулінова, Ф. Мустаєва); особливості професійної діяльності соціального педагога з дезадаптованими категоріями дітей та технології соціально-педагогічної роботи з ними (Л. Артюшкіна).

Мета статті – розкрити особливості організації соціального захисту та форм виховання дітей-сиріт із інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Причини та витоки сучасного соціального сирітства різні, разом з тим простежуються деякі закономірності в його виникненні та існуванні. Найбільш поширеними випадками, що призводять до свідомого уникнення батьками від виконання свого природнього обов'язку по відношенню до власної дитини (дітей) є зловживання алкоголем, наркоспоживання.

Результатом такої поведінки батьків, як правило, буває позбавлення їх батьківських прав. Серед інших причин соціального сирітства в сучасних соціально економічних умовах є ув'язнення батьків, позашлюбне народження дитини, погані матеріальні та житлові умови сім'ї, стан морально-психологічного клімату в ній тощо [1, с. 7].

Спираючись на силу своїх національних законів, держави мають забезпечувати, за необхідністю, зміну догляду за дитиною. Такий догляд може включати, зокрема, передачу на виховання, усиновлення або, як крайній випадок, направлення дітей до відповідних установ для утримання.

Під час розгляду варіантів такої зміни необхідно, насамперед, враховувати бажаність правонаступництва у вихованні дитини, етнічне походження, релігійну та культурну належність, рідну мову дитини.

Стаття 21 Конвенції ООН про права дитини визначає, що держави, які в правовому порядку врегульовують систему всиновлення, повинні всебічно забезпечувати врахування першочергових інтересів дитини [2, с. 36].

Конвенція ООН про права дитини наголошує, що дитині для повного та гармонійного розвитку найкраще зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові та розуміння. Дитина має бути повністю підготовлена до самостійного життя в суспільстві та вихована в дусі усвідомлення і сприйняття вищих гуманістичних ідеалів, вищих моральних цінностей [2, с. 38].

Визнання Україною Конвенції ООН про права дитини йшло паралельно з посиленням уваги громадськості до сирітства як соціального явища, без заінтересованого і результативного звернення до якого можуть ускладнитися і без того значні суспільні та державні проблеми.

Н. Комарова наголошує на тому, що сучасне сирітство в більшості своїй − це наслідок недостатньої уваги суспільства до соціальних проблем сімей, у яких є діти. Сирітство тривалий час вважалося закритою темою. Аби не травмувати громадську свідомість, про нього не прийнято було говорити. Ускладнює ситуацію з дітьми-сиротами і прогресуюча тенденція порушення структури сім'ї, погіршення виховної роботи з дітьми та батьками [3].

В Україні напрацьовано значний позитивний досвід організації різних форм родинного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, реалізації їх природних прав на проживання в сім'ї. Станом на 1 січня 1998 року в Україні існувало 73 будинки сімейного типу, в яких виховувалося 614 дітей-сиріт.

Однак державні інтернатні заклади для дітей-сиріт із легким ступенем розумової відсталості мають багато проблем у своїй діяльності. Особливо це стосується дитячих будинків сімейного типу. Нерідко місцеві органи влади недооцінюють значення цієї форми опіки та піклування над дітьми.

Пильна увага до питань виховання є цілком закономірною, оскільки сфера виховання і захисту прав дитини ніколи не втратить своєї актуальності. Але не зважаючи на численні праці, теоретична база вивчення питань щодо виховання, притаманних цій сфері негативних явищ, зокрема соціального сирітства, відділення сім'ї від батьківства, недоліки сімейного виховання і, як наслідок, правопорушення неповнолітніх, залишається слабкою.

Л. Артюшкіна наголошує, що тут слід брати до уваги той фактор, що кризові явища суспільства самим безпосереднім чином торкнулися сім'ї як його соціального інституту. Процес розмивання системи поведінкових норм у сфері шлюбу та сім'ї, перегляд уявлень про зміст сімейних обов'язків відбувався (і відбувається) настільки стрімко, що при всьому бажанні врегулювати проблемні питання навіть у теоретичному аспекті вкрай непросто. Але, безперечно, і науковці, і практики, роблять свою справу, і є певний, позитивний результат [4, с. 118].

Беззаперечним є висновок про те, що забезпечити дитині дитинство, належне виховання можна тільки в умовах сім'ї. Розвиток форм сімейного виховання є невід'ємною частиною реформування.

Метою якого є:

1) реалізація права дитини на розвиток у сім'ї, в територіальній громаді, тобто виховання дітей, насамперед за місцем їх походження;

2) створення умов для фізичного, розумового і духовного розвитку кожної дитини; утворення закладів нового типу із сімейними формами виховання;

3) запобігання поширенню сирітства; посилення відповідальності місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування за забезпечення соціального захисту дітей;

4) активізація територіальної громади у забезпеченні захисту прав дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб із числа таких дітей [4, с. 119].

О. Вакуленко вважає, що не можна не підтримати твердження, що сьогодні, в Україні науково доведено та вже на державному рівні визнано невідповідність інтернатної системи утримання дітей, оскільки вона хоч і забезпечує вирішення найважливішої проблеми фізичного виживання дітей в умовах відсутності турботи біологічних батьків, проте вона не сприяє ефективному здійсненню процесу їхньої соціалізації.

Пошук оптимальних умов розвитку осиротілих дітей із легким ступенем розумової відсталості вимагає не соціальної ізоляції, а інтеграції їх в соціум, що

забезпечується пріоритетністю в державній політиці сімейних форм влаштування дітей, даної категорії [5, с. 38].

Згідно діючого законодавства, в Україні діють такі юридично визнані сімейні форми виховання дітей-сиріт із легким ступенем розумової відсталості позбавлених батьківського піклування: усиновлення, опіка (піклування), дитячі будинки сімейного типу та прийомні сім'ї.

За ступенем пріоритетності, перше місце серед форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених, батьківського піклування, займає усиновлення (удочеріння).

Виокремлюють такі головні принципи побудови роботи з подолання сирітства у зарубіжних країнах:

1) професіоналізація виховної діяльності, введення спеціальних посад соціальних педагогів, соціальних працівників, практичних психологів з сімейного виховання;

2) створення мережі спеціальних структур, покликаних допомагати родині, дітям, підліткам;

3) надання соціально-правової, психолого-педагогічної допомоги та підтримки родині як головному інституту виховання дитини.

Висновки. Дослідження показують, що позбавлення дітей материнської турботи з подальшою психічною дериваціею в сирітських закладах, катастрофічно позначаються на їхньому соціальному, психічному і фізичному здоров'ї. Для України є важливим зосередитися на вирішенні цих питань із урахуванням зарубіжного досвіду, його адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ярулов А. П. Детский дом готовит к жизни / А. П. Ярулов // Народное образование. – 1992. – № 1/2. – С. 7 – 11.
2. Пєша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) : [Текст] / І. В. Пєша. – К., 2000. – 85 с.
3. Комарова Н. В. Фактори ризику дітей залишитись без батьківської опіки [Електронний ресурс] / Н. В. Комарова. – Режим доступу : http://www.dipsm.org.ua/publications.
4. Артюшкіна Л. І. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект) : монографія]/ Л. І. Артюшкіна, А. В. Поляничко. − Суми, 2002. – 268 с.
5. Вакуленко О. В. Утримання й виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні / О. В. Вакуленко // Інформаційні матеріали для слухачів Центру підвищення кваліфікації працівників галузі Мінсім'ямолодьспорту. − К. : Державний ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2006. − С. 37 − 42.

УДК 376.42

Герасимчук Валентина Миколаївна
Студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено трактування поняття «казкотерапія», представлено диференціацію казок за окремо взятими дитячими проблемами, наведено характеристику терапевтичних, релаксаційних, психологічно-повчальних, психотерапевтичних та інших казок. Зазначено, що казкотерапія – це зцілення казкою, сприяння цілісному розвитку особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: *діти з порушеннями інтелектуального розвитку, казкотерапія.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки важливе місце відіграє моральне виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У дітей дошкільного та молодшого шкільного віку відбувається формування рис особистості і характеру, норм поведінки в соціумі. З перших днів життя дитина оточена іншими людьми, включена в соціальну взаємодію. Перший досвід спілкування дитини відбувається ще до того, як вона починає говорити. Людина від народження істота соціальна, її правильний розвиток залежить не тільки від біологічних, але й від соціальних законів. Тому формування особистості дитини з порушеннями інтелекту можливе тільки в процесі взаємодії з іншими людьми, в ході якого формується певний соціальний досвід.

Для дітей зазначеної категорії та віку повідомлення про норми поведінки в соціумі необхідно дозувати, враховуючи стан їхнього розвитку та рівень словникового запасу. Саме з цією метою можливе використання казкотерапії – опрацювання разом із дітьми спеціально підібраних текстів народної фантастичної прози або літературних казкових творів.

Аналіз досліджень і публікацій. Корекційний потенціал казки був предметом вивчення багатьох закордонних і вітчизняних педагогів і психологів. У 70-х роках ХХ століття Д. Бретт вперше розпочала впроваджувати казкотерапію в практику. Дослідниця розробила цикл оповідань («Annie Stories»), в яких маленька дівчинка Анна потрапляла у складні ситуації. В основі сюжетів оповідань – життєві події, що їх зазвичай переживають однолітки головної героїні.

Е. Берн, І. Вачков, Е. Гарднер, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Е. Лисіна, М. Осоріна, Е. Фромм та інші вважали казкотерапію методом, який використовує

форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії дитини з навколишнім світом [1; 2; 4]

І. Вачков трактує казкотерапію, як лікування казкою. За автором, казку використовують і лікарі, і психологи, і педагоги, і кожен фахівець знаходить в казці той ресурс, який допомагає йому вирішувати його професійні завдання. Головним засобом психологічного впливу в казкотерапії є метафора, як основа будь-якої казки. Саме точність підібраної метафори визначає ефективність казкотерапевтичних прийомів в роботі з дітьми з порушеннями інтелекту [1].

Б. Беттельгейм стверджував, що казки та легенди здатні допомогти дитині адаптуватись у мінливому соціокультурному середовищі, засвоїти народні традиції, перебороти страх перед дорослим життям і майбутньою самостійністю, а також виховати відповідальність.

Е. Чех вважає, що вчасно розказана казка для дитини означає стільки ж, скільки психологічна консультація для дорослого. Відмінність полягає тільки в тому, що від дитини не вимагають вголос робити висновки і аналізувати, що з нею відбувається: робота йде на внутрішньому, підсвідомому рівні [6].

Р. Ткач диференціює казки по окремо взятих дитячих проблемах:

1) казки для дітей, які відчувають страхи темряви, страх перед медичним кабінетом і інші страхи;

2) казки для гіперактивних дітей;

3) казки для агресивних дітей;

4) казки для дітей, які страждають розладом поведінки з фізичними проявами: проблеми з їжею; проблеми з сечовим міхуром та інше;

5) казки для дітей, які зіткнулися з проблемами сімейних відносин (розлучення батьків, поява нового члена сім'ї, перспектива усиновлення тощо);

6) казки для дітей, які втратили значущих людей або улюблених тварин [4].

У розумінні Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, казкотерапія – це не просто напрямок психотерапії, а синтез багатьох досягнень психології, педагогіки, психотерапії і філософії різних культур. За автором, в казкотерапії використовуються різноманітні жанри: притчі, байки, легенди, билини, саги, міфи, казки, анекдоти. Т. Зінкевич-Євстигнєєва наголошує на використанні сучасних жанрів: детективи, любовні романи, фентезі та інші [2].

Мета статті полягає у висвітленні корекційного потенціалу казкотерапії у формуванні особистості школяра із порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. У роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного та молодшого шкільного віку

казкотерапія застосовується як один із методів психологічної роботи, які мають певні емоційні та поведінкові проблеми.

Сутність казкотерапії полягає у створенні особливого ментального простору, в якому фантазії дитини стають подібними до дійсності та сприяють подоланню її страхів і комплексів. На прикладі позитивних персонажів дитина з порушеннями інтелекту вчиться діяти правильно. З іншого боку, негативні герої казок вказують їй на моделі неналежної поведінки й відповідні наслідки.

Н. Майбородюк вказує на особливості різновидів казок. У систематиці казкотерапії розрізняють казки таких видів:

– терапевтична;
– релаксаційна;
– психологічно-повчальна;
– психотерапевтична [3].

Терапевтична казка суголосна сприйманню дитини відповідного віку. Її головний герой схожий на дитину – переживає аналогічні проблеми та емоції. Вплив терапевтичної казки на психіку дитини полягає у можливості через певні звичайні або надзвичайні події показати способи дій у різних життєвих ситуаціях, виховати таким чином готовність до дорослого життя.

Релаксаційна казка здатна впливати на дитину, викликаючи тимчасове розслаблення і заспокоєння. Це короткий твір, розрахований для читання протягом 3-7 хвилин. Основним механізмом впливу релаксаційної казки є внутрішня візуалізація: малий слухач ніби бачить себе головним героєм – учасником описуваних подій. Принципова особливість сюжету – те, що герой періодично відпочиває і відпочинок повертає йому сили. Тож казка демонструє дитині, де і яким чином брати енергію для реалізації життєвих завдань.

Психологічно-повчальна казка стимулює розумовий розвиток дитини, виконує дидактично-виховні, освітні, пізнавальні функції. Такі твори адресовані саме дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, адже вони мають труднощі в пізнанні оточуючої дійсності. Сюжети психологічно-повчальних казок відтворюють різні ситуації, характерні для реального життя: лікування, розставання, перебування в дитячому садку, відвідування школи, конфліктні ситуації тощо. Подібні сюжети спонукають до творення нового поведінкового комплексу дитини.

Психотерапевтична казка має розгорнуту і складну фабулу. Хоч події розгортаються у фантастичному світі, зводяться вони до цілком реальних ситуацій: розлучення батьків, смерть родичів, хвороба близької людини або й

самого головного героя, різноманітні негативні аспекти суспільного життя тощо. Казки цього різновиду спроможні діяти у площині дитячої психіки таким чином, що посилюють адаптаційні можливості дитини, ліквідовують джерела страхів, зменшують нервове напруження тощо [4].

Крім вище зазначених, Т. Зінкевич-Євстигнєєва виділяє художні казки. До цієї групи відносяться казки, створені багатовіковою мудрістю народу та авторські історії. Саме такі історії і прийнято називати казками, міфами, притчами. У художніх казках є дидактичний, психокорекційний, і психотерапевтичний аспекти.

Найбільш древні народні казки називаються міфами. Найдавніша основа міфів і казок – це єдність людини і природи. Стародавній свідомості було властиво знаходити персоналії людських почуттів і відносин: любові, горя, страждань тощо.

Сюжети народних казок різноманітні. Серед них Т. Зінкевич-Євстигнєєва виділяє наступні види:

1) казки про тварин, взаємини людей і тварин. Діти до п'яти років ідентифікують себе з тваринами, намагаються бути схожими на них. Тому казки про тварин краще всього передають маленьким дітям життєвий досвід.

2) побутові казки. У них часто розповідається про мінливості сімейного життя, показані способи вирішення конфліктних ситуацій. Вони формують позицію здорового глузду і здорового почуття гумору по відношенню до незгод, розповідають про маленькі сімейні хитрощі. Тому побутові казки незамінні при роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку, адже вони спрямовані на формування образу сімейних відносин [2].

Низка дослідників (Л. Гребенщикова, Р. Єфімкіна, О. Логінова та інші) звертають увагу на такий тип казок, як страшна казка. Це казки про нечисту силу: відьом, упирів, вовкулаків та інших. У сучасній дитячій субкультурі розрізняють також і казки-страшилки. Зазначений тип казок, як правило, не використається у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту, але фахівці зазначають, що прослуховування подібної інформації свідчить про існування дитячої самотерапії. Багаторазове моделювання і проживання тривожної ситуації в казці, звільняє дитину від напруги і сприяє формуванню нових способів реагування.

Л. Гребенщикова, Р. Єфімкіна та О. Логінова зазначають, що для підвищення стійкості до стресу і зменшення напруги, корисно використовувати розповідання страшилок в групі дітей (старше 7 років) і підлітків. При цьому зазвичай вводяться два правила: розповідати історію потрібно «страшним»

голосом, «розтягуючи» голосні звуки та дотримуючись відповідної інтонації. Кінець страшилки повинен бути обов'язково несподіваним і смішним.

Висновки. Таким чином, казкотерапія – це зцілення казкою, сприяння цілісному розвитку особистості духовності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Казкотерапія знижує в дітей рівень тривожності, допомагає долати різноманітні страхи, сприяє адаптації до нового дитячого колективу. Казкою можна приборкати дитячу агресивність, додати упевненості невпевненим і сором'язливим дітям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2007. – 144 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2008. – 240 с
3. Майбородюк Н. Д. Казкотерапія у розвитку ціннісно-смислової свідомості учнів початкової школи / Н. Д. Майбородюк // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць. – 2010. – Вип. 28. – С. 136–141.
4. Ткач Р. М. Сказкотерапия детских проблем / Р. М. Ткач. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2008. – 118 с.
5. Чегаева Е. А. Сказкотерапия как средство социализации старших дошкольников с общими нарушениями речи / Е. А. Чегаева. // Молодой ученый. – 2020. – № 11. – С. 267–269.
6. Чех Е. В. Я сегодня злюсь. Расскажи мне сказку / Е. В. Чех. – М. : Сфера, 20012. – 144 с.

УДК 376.353: 35.053

Гонтарик Ганна Миколаївна
Магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Колишкін О. В.**

КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

У статті висвітлено корекційні можливості застосування інформаційних технологій для дітей зі зниженим слухом на уроках географії в умовах спеціального закладу освіти. Констатується, що інформаційні технології дають змогу значно унаочнити програмний матеріал, краще зрозуміти та засвоїти абстрактні поняття, сформувати практичні вміння та навички. забезпечують інтерес учнів до предмету, розвивають їх творчі здібності, орієнтовані на творчу діяльність учня, визнання неповторності особистості, забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання.

Ключові слова: *інформаційні технології, урок географії, корекційні можливості, спеціальний заклад освіти.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна

XXI століття») йдеться про необхідність розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень з ціллю забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи.

Використання інформаційних технологій сприяє підвищенню ефективності процесу навчання дітей зі зниженим слухом, що досягається завдяки широким зображувальним можливостям; збільшенню кількості інформації; моделюванню спільної діяльності учня і педагога на будь-якому етапі навчання; широкій діалогізації навчального процесу; розширенню кола об'єктів діалогу; гнучкості управління навчальною діяльністю на основі широкого варіювання «поля самостійності», індивідуалізації навчання. Тому педагоги дедалі частіше звертаються до використання інформаційних технологій на уроках, які сприяють підвищенню мотивації до навчання та активності учнів у засвоєнні навчального матеріалу [2; 5].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему застосування інформаційних технологій в корекційній педагогіці вивчали Т. Дегтяренко, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова [1; 3]. Отримали висвітлення аспекти застосування комп'ютерних технологій у процесі корекції недоліків вимовної сторони мовлення, формування елементарних математичних уявлень, розвитку самостійного письмового мовлення, формування уявлень про внутрішній світ людини, розвитку комунікативних умінь у дітей з порушенням психічного розвитку (Н. Істоміна, Е. Гончарова, Т. Королевська, Ю. Філатова та ін.) [1; 4].

Виявлено, що кризові явища в суспільстві сприяли зміні мотивації освітньої діяльності учнів з порушеннями психофізичного розвитку, зниженню їх творчої активності. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на покращення рівня пізнавальної активності даних учнів в умовах спеціального закладу освіти.

Мета статті – висвітлити корекційні можливості застосування інформаційних технологій для дітей зі зниженим слухом на уроках географії в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із напрямів підвищення ефективності корекційно-розвивального процесу в спеціальній школі є впровадження інформаційних технологій в навчальний процес, зокрема, комп'ютеризація та навчально-методичне забезпечення використання корекційних і розвиваючих

комп’ютерних програм з метою активізації навчальної діяльності школярів, корекції вад психічного розвитку [5].

Головною метою використання інформаційних технологій на уроках географії є формування й підтримка зацікавленості учнів до природничих наук, прищеплення любові до предмету, демонстрація різноманітних цікавих форм роботи. Тільки інформаційні технології дозволять швидко одержати повну й нову навчальну інформацію, що особливо актуально при використанні шкільних підручників без їх оновлення протягом кількох років.

Використання у навчально-виховному процесі дітей зі зниженим слухом сприяє активізації всіх психічних процесів, особливо операційних компонентів мислення, переходу від наочно-образного рівня мислення до абстрактного, встановлення причинно-наслідкових зв’язків, розвитку комунікативних умінь і навичок, формуванню практичних умінь, забезпеченню використання у практичній діяльності теоретичних знань. Поява засобу інформаційних технологій в процесі навчання учнів спеціальної школи розкриває широкі можливості в моделюванні різноманітних середовищ навчання [1; 3].

Головними завданнями застосування інформаційних технологій на уроках в спеціальній школі є:

1) забезпечення учнів системою знань, умінь та навичок з певного навчального предмета;

2) подолання недоліків пізнавальної діяльності та особистісних якостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

3) подальший розвиток психічних процесів учнів;

4) формування позитивних рис особистості;

5) розвиток мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів [3].

Інформаційні технології є одним із засобів навчання, що має унікальні можливості, тому їх використання в спеціальній школі має дуже важливе значення. Вони дають змогу значно унаочнити програмний матеріал, краще зрозуміти та засвоїти абстрактні поняття, сформувати практичні вміння та навички. Застосування комп’ютерних технологій дає змогу замінити більшість карт, плакатів, таблиць, дидактичних моделей тощо. Мультиплікація, звук, яскраві кольори, моделювання глобальних процесів забезпечують інтерес учнів до предмету, розвивають їх творчі здібності, особливо, якщо навчання супроводжується ігровими елементами.

Навчання з використанням інформаційних технологій є ефективним під час вивчення географії, адже воно дає краще зрозуміти та засвоїти абстрактні поняття, сформувати практичні вміння та навички [4].

Можливості застосування інформаційних технологій в навчально-виховному процесі спеціального закладу освіти:

– дає змогу вчителю ефективно спостерігати за роботою всіх учнів класу;

– знання подаються невеликими порціями, що відповідає особливостям контингенту класу;

– можливість індивідуалізувати процес навчання;

– збільшує кількість варіантів повторення, що сприяє кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу;

– інформаційно-комунікативна технологія є засобом унаочнення;

– завдання завжди мають практичну спрямованість;

– робота із засобами інформаційних технологій, зокрема комп'ютером, спрямована на свідоме опанування знань;

– допомога учням забезпечується комп'ютерним персонажем-помічником, що сприяє підвищенню мотиваційної складової навчальної діяльності [3].

Основною ідеєю використання інформаційних технологій в навчально-виховному процесі спеціального закладу освіти є те, що вони мають бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою якого дитина зі зниженим слухом зможе заповнити прогалини у знаннях.

Науковцями були створені програми, які забезпечують корекцію та розвиток порушених функцій дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Використання інформаційних технологій в процесі вивчення географії в начальних закладах загального призначення вже не є інновацією, але незважаючи на існуючі публікації, проблема остаточно не розв'язана і питання дослідження ефективності електронних продуктів у навчально-виховному процесі й досі залишається актуальним.

В умовах спеціального закладу освіти вчителі можуть застосовувати ті засоби інформаційних технологій, які не потребують тісного контакту з учнями, в яких педагог виступає посередником між дитиною та програмою. Можна виокремити програми, які за такою схемою взаємодії придатні для застосування на уроках географії умовах спеціального закладу освіти [4]:

1) MapInfo – географічна інформаційна система, яка максимально точно збирає та відображає просторові дані, надає користувачам широкі функціональні можливості для візуалізації та аналізу просторових даних.

2) «3-D Атлас Землі», в якому з точністю до одного сантиметру відтворена віртуальна модель нашої планети. Програма надає можливість кругосвітньої подорожі за допомогою ПК, миттєвого переміщення в будь-яку точку Землі, вивчення кожного її куточку із наданням інформації про планету.

3) «Туристичний атлас світу Кирила та Мефодія» містить інформацію про географічне положення, історичні та економічні особливості, природно-кліматичні умови та визначні місця будь-якої країни світу. Включає понад 100 географічних карт, 900 фотографій та енциклопедичну інформацію.

4) Geo Information System – програма являє собою довідкову базу про всі відомі країни світу. Містить загальну інформацію про країни (площа, чисельність населення, міжнародне скорочення).

5) Astro – програма містить інформацію про всі планети Сонячної Системи, що дозволяє отримати зображення взаємного розташування планет на будь-який день у межах тисячоліття;

Інформаційні технології можна використовувати як окремий метод або прийом роботи на будь-якому етапі уроку залежно від його дидактичної мети. Під час актуалізації опорних знань можна використати слайд-презентацію, адаптований фрагмент наукового фільму, аудіо- чи відео- запис та ін. На етапі перевірки домашнього завдання учням можна запропонувати нескладні тестові завдання, заповнення таблиці або схематичний виклад матеріалу.

Використання інформаційних технологій забезпечує ефективність проведення тематичної перевірки знань і вмінь учнів, коли, відповідаючи на поставлені завдання-запитання чи тестові завдання, учні спілкуються з персональним комп’ютером і завдяки цифровій системі розпізнавання правильної відповіді навчаються отримувати знання [3]. Поєднанням на уроці різних методів і прийомів, в тому числі і з використанням засобів інформаційних технологій, вчитель може досягти значного покращення знань учнів з тієї чи іншої теми.

Таким чином, використання сучасних інформаційних технологій в освіті базується на ідеї їх інтеграції з традиційними навчальними методиками, а також перебувають на етапі оновлення всієї системи освіти, впровадження в навчально-виховний процес нових інформаційних технологій, орієнтацій на творчу діяльність учня, визнання неповторності особистості, забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження висвітлено корекційні можливості застосування інформаційних технологій для дітей зі зниженим

слухом на уроках географії в умовах спеціального закладу освіти. Розглянуті технології допомагають вчителю зробити уроки цікавішими, різноманітнішими, підвищити рівень мотивації та активності учнів, збільшити частку самостійної роботи, покращити засвоєння навчального матеріалу.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до використання інформаційних технологій для дітей зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі / О. Легкий // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 36–39.
2. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.
3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб. / С. П. Миронова – Кам'янець-Подільський: КПДУ, 2008. – 204 с.
4. Мороз Б. Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання / Б. Мороз, Л. Коваль // Дефектологія. – 2010. – № 2. – С. 28–30.
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М.Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знания, – 2008. – 359 с.

УДК 376.3-056

Гриценко Ірина Миколаївна
Студентка 4 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – викладач **Н.В. Горбань**

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБОМ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ

У статті розкрито особливості розвитку дрібної моторики засобом пісочної терапії учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів. Визначено обладнання для проведення вправ, також наведені вправи, які розвивають тактильно-кінестетичну чутливість та дрібну моторику.

Ключові слова: *дрібна моторика, учні з інтелектуальними порушеннями, пісочна терапія, дрібна моторика, ігри з піском.*

Постановка проблеми: Із розвитком спеціальної освіти в Україні та Нової української школи, значної необхідності набуло впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес освітнього середовища, зокрема, якщо ми говоримо про дітей з особливими освітніми потребами. Одним із популярних засобів всебічного розвитку підростаючого покоління,

формування та становлення дитини з інтелектуальними порушеннями в освітньому просторі є арт-терапія.

Арт-терапія – це метод психокорекції, що уніфікує різні види мистецтв: музику, малювання, художні твори, казки, пісок тощо зі спільною метою – навчальною, розвивальною, естетичною, виховною та корекційною.

Відповідаючи сучасним умовам і освітнім концепціям XXI століття у навчанні дітей з особливостями інтелектуального розвитку, педагоги повинні враховувати індивідуальні можливості кожного учня, а також зуміти підібрати ті методи роботи, завдяки яким, діти зможуть засвоїти відповідні знання, вміння та навички, необхідні для їх подальшого всебічного розвитку.

Особливої уваги потребують діти з інтелектуальними порушеннями, а саме учні початкової ланки, молодшого шкільного віку. Цим дітям досить складно пристосуватися до темпу роботи навчання. Адже у них виникають труднощі у засвоєнні письма та читання, математичних та рухових навичок тощо. Первинною причиною таких труднощів є органічні ураження центральної нервової системи, що ведуть за собою порушення мовлення, пізнавальної, емоційно-вольової та рухової сфер. Труднощі дрібної моторики, що впливають на загальний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями, заважають виконувати різноманітні дії, наприклад, тримати ручку, олівець, спричинюють погане засвоєння грамоти, невміння дбати про себе та інше. Низька мотивація та вузьке коло інтересів у дітей зазначеної категорії, вимагає від педагогів використання нетрадиційних методів та засобів у роботі зі школярами з особливими освітніми потребами.

Значної популярності набуває використання на уроках та в позакласній роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями початкових класів – інноваційних засобів навчання та розвитку, одним з яких є пісочна терапія.

Використання пісочної терапії у навчально-виховному процесі спеціальної школи сприяє розвитку пізнавальних процесів таких як пам’ять, увага та образне мислення; формуванню комунікативних навичок; позбавленню тривог і страхів; виховує позитивні риси; допомагає оволодіти новим досвідом для дитини з особливими освітніми потребами, а також засвоїти рухові навички та розвиває дрібну моторику та інше.

Аналіз досліджень і публікацій: Дослідженнями окресленого нетрадиційного засобу розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями займалися зарубіжні так і вітчизняні вчені, зокрема Л. Лебедєва, Н. Бережна,

І. Садова, А. Валієва, Т. Грабенко, А. Гречишкіна, М. Кісельова, Л. Штейнхардт та інші. Щодо важливості використання пісочної терапії у корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами вказували ще Бредвей, Кальфф, Юнг та інші. Значний внесок у розвиток пісочної терапії внесли відомі педагоги, як Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Л. Нісневіч та інші.

Мета статті теоретично розкрити особливості розвитку дрібної моторики учнів початкової класів спеціальної школи засобом пісочної терапії.

Виклад основного матеріалу. На думку В. Сухомлинського, «витоки здібностей і обдарування дітей – на кінчиках їхніх пальців, від них, образно кажучи, йдуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки. Чим більше впевненості і винахідливості в рухах дитячої руки, тим тонше взаємодія руки з знаряддям праці (ручкою, олівцем ...), тим складніше руху необхідні для цього взаємодії, тим яскравіше творча стихія дитячого розуму, чим більше майстерності в дитячій руці, тим дитина розумніша [1, с. 25].

У сучасній спеціальній літературі термін «моторика» означає рухову активність організму, окремих його органів і частин, а термін «моторика» дітей походить від латинського, що викликає рух і означає сукупність рухових реакцій, властивих дитячому віку [5].

Дрібна моторика – це рухова діяльність, у якій головну роль відіграє скоординована робота дрібних м’язів, зазвичай рук і очей. До навичок дрібної моторики відносяться: здатність тягнутися до предмета, хапати його, класти або ставити; здатність малювати, перегортати сторінки та інше.

У дітей з інтелектуальними порушеннями, зазначали М. Певзнер і К. Лебединська, спостерігається порушення у загальному розвитку особистості, що має свій вплив на порушеннями дрібної моторики. Психомоторний розвиток дітей зазначеної категорії характеризується стереотипністю і загальмованістю. На думку науковців, порушення інтелектуального розвитку виникають за дифузного ураження кори головного мозку, у поєднанні з порушенням лобних долей.

Дрібна моторика є основою розвитку, всіх психічних процесів (пам’яті, уваги, сприйняття, мислення й мовлення). Недосконалість дрібної рухової координації кистей і пальців рук негативно позначається на розвитку пізнавальної діяльності в цілому. Встановлено, що формування рухових функцій, в тому числі і дрібних рухів рук, відбувається в процесі взаємодії дитини

з навколишнім світом. Саме тому, розвиток дрібної моторики учнів спеціальної школи – невід'ємна частина корекційно-розвивальної роботи.

Проаналізувавши напрямки розвитку дрібної моторики школярів з інтелектуальними порушеннями, визначаємо, що основними з них є наступні: пальчикові ігри та пальчикова гімнастика; ігри з дрібними предметами (конструкторами, мозаїкою, пазлами, намистинами, лічильними паличками.); масаж пальців,рук та самомасаж; заняття ліпленням, малюванням, різними видами рукоділля; розвиток елементарних навичок самообслуговування (зав'язування шнурків, застібання і розстібання гудзиків.); ляльковий театр з рукавичок ляльками; вправи на обведення, штрихування, розфарбовування, малювання по клітинках і трафаретами.

Також ефективним напрямом є використання арт-терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. А саме застосування:

а) образотворчої діяльності, яка спрямована на корекцію психомоторної сфери, передбачає психологічний супровід сюжетів, створених дитиною;

б) пальчикового театру і нетрадиційних форми роботи з папером, які мають за мету психокорекцію моторної, когнітивної, мотиваційної сфери дитини;

в) роботи з тістом (тістопластика), яка передбачає корекцію рухових, пізнавальних і творчих можливостей дитини;

г) малювання на тканині губкою, пальцями та долонями, яке підвищує потребу в активності та реалізації моторних та емоційних можливостей;

ґ) сенсорної інтеграції та психокорекції, що передбачає знайомство з формою, розміром, площиною та частинами предметів, сприяє психокорекції пізнавальних процесів, мотивації, підвищенню соціальної адаптації дитини;

д) створення вистав за допомогою ляльок, що спрямоване на формування емоційної сфери дитини, розвиток пам'яті, мислення, уваги й уяви;

е) пісочної терапії, за допомогою якої розвивають тактильно-кінетичну чутливість і дрібну моторику рук; стабілізують емоційний стан, долають страхи; долають комплекс «поганого художника»; вдосконалюють зорово-просторову орієнтацію, мовленнєві можливості; сприяють розширенню словникового запасу; допомагають засвоїти навички звуко-складового аналізу та синтезу; дозволяють розвивати фонематичний слух і сприйняття; сприяють розвитку зв'язного мовлення, лексико-граматичних уявлень; допомагають у вивченні букв, засвоєнні навичок читання і письма.

На думку А. Копитіна, О. Гаврілушкіна, Л. Терлоцької, пісочна терапія це не тільки маніпулювання з піском, а цілий світ розвиваючих ігор, які несуть в собі величезне корекційне значення, адже здійснює свій вплив на психоемоційну, поведінкову та інтелектуальну сферу не вимушено та природно. Така терапія підходить для всіх учасників, незалежно від досвіду [4].

Зазвичай дітям з інтелектуальними порушеннями важко брати участь в іграх з однолітками, часто вони не розуміють правил, не встигають за темпом гри. На уроках не засвоюють навчальний матеріал. Пісочна терапія дозволяє дитині з особливими освітніми потребами відкритися по-новому, проявити себе, підвищує самооцінку, крім того готує руку дитини до письма та вдосконалює дрібну моторику.

Під час пісочної терапії середовище пристосоване до дитини з особливими освітніми потребами, а не навпаки. Це забезпечує ефективний навчальний і терапевтичний ефект, тому основними функціями корекційно-розвивальної роботи під час ігор з піском будуть: катаристична функція, регулятивна функція, комунікативно-рефлексивна функція [3, с. 210].

Для корекційних занять у пісочниці використовується наступне обладнання:

1. Водонепроникний дерев'яний ящик, розміром 50х70х8 сантиметрів (цей розмір відповідає оптимальному полю зорового сприйняття, що дозволяє повністю охоплювати його поглядом).

2. Чистий просіяний пісок, який не повинен бути занадто крупним або занадто дрібним. Піском заповнюється менша частина ящика. Для пісочних ігор краще, якщо він буде вологим.

3. Колекція мініатюрних фігурок, бажано не більше 8 сантиметрів заввишки. У набір іграшок можуть увійти: людські фігурки, будівлі, тварини, машини, рослини, мости, огорожі, ворота, предмети природного походження, казкові герої, рослини, букви і цифри, різні геометричні фігури. Отже, усе, що є у навколишньому середовищі, може бути використане в пісочній терапії [2, с.71].

Ігри на розвиток тактильно-кінестетичної чутливості та дрібної моторики сприяють розвитку розумових операцій, навчають спрямовувати та утримувати увагу на певних об'єктах, збагачують знаннями про властивості предметів, піску, викликають чуттєвий досвід. М. Кальцева виділила базові ігри з піском:

«Відбитки наших рук», «Що заховано у піску?», гра «Міна», «Візерунки», «Піщаний дощ», тощо. Розглянемо деякі з них:

Гра «Відбитки наших рук»: Дитина та дорослий, повинні зробити по черзі відбитки свої рук. Поверхня піску має бути рівною. Відбитки залишають на піску, спочатку зовнішньою стороною поверхнею долоні, а потім внутрішньою. Візерунки створюються пальчиками, одним пальчиком, кулаком, всією долонею, ребром долоні. Зображуємо: «Як повзе черв'ячок?», «Як їде машина? «Як котиться м'яч? тощо. Дорослий разом із дитиною створює відбитки слідів тварин: ведмедя, вовка, зайця. Гра супроводжується імітацією гри на піаніно чи баяні (як різновид гри з піском).

Гра «Що заховано у піску?»: у піску перед початком гри, ховають різні предмети, занурюючи туди свої руки дитинна повинна їх відшукати. Ця гра може проводитися і без сторонніх предметів. Діти занурюють свої руки в пісок і спостерігають, на що схожий рельєф, який утворився.

Гра «Міна»: Дітям дуже подобається ця гра. Адже вона захоплює тим, що під час ігрової ситуації, руки когось із гравців перетворюються в міну, інші гравці повинні відкопати руки так, щоб не доторкнутися до них, адже «міна» вибухне.

Гра «Візерунки»: руки дітей перетворюються на чарівний пензлик, який вимальовує різні візерунки: сніг, дощ тощо.

Гра «Піщаний дощ»: для того, щоб визначити властивості піску, беруть його до рук та повільно висипають чи обережно пересипають назад до пісочниці [6].

Таким чином, узявши до уваги вище сказане, пісочна терапія має неабиякий вплив на розвиток дрібної моторики в учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями. Гнучкість та легкість цього засобу, дозволяє застосовувати його на будь-яких етапах навчання в школі, на уроках, у позакласній роботі.

Висновки. Ігри з піском створюють цілісний ланцюжок розвитку, а саме така гра розвиває дрібну моторику; завдяки чому відбувається корекція мовленнєвого розвитку; це автоматично поліпшує навчання читанню та грамоті; що визначають і підвищують самооцінку дітей та успішність у класі. У такий спосіб створюється цілісний та систематичний колообіг, що розв'язує педагогічні завдання виховання та навчання учнів з інтелектуальними порушеннями, відповідає сучасним запитам освіти та Нової української школи, реалізує особистісний потенціал кожного учня, виховує засади партнерства.

Перспектива дослідження. У основі дослідження за окресленою тематикою маємо на меті розробити методичні рекомендації щодо використання пісочної терапії як засобу розвитку дрібної моторики учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Большакова С. Е. Формування дрібної моторики рук: Ігри та вправи. / С. Е. Большакова. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 89 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 3-е изд. / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 128 с.
3. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
4. Розвивальні ігри з водою та піском / Упоряд. Л. А. Шик, Н. І. Дикань, О. М. Гладченко, Ю. М. Черкасова – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 127 с.
5. Український дефектологічний словник / Л. В. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Засенко та ін.; за ред. В. І. Бондаря. – К. : Милосердя України, 2001. – 211 с.
6. Федій О. А. Естетотерапія: навч. пос. / О. А. Федій. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.

УДК 376.1

Зубова Валентина Миколаївна
вчитель-дефектолог спеціаліст вищої категорії, методист Новопразької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат І-ІІ ступенів

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті обґрунтовано теоретичні основи активізації пізнавальної діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями. Розкрито поняття пізнавальна діяльність на основі досліджень у вітчизняній педагогіці і психології. Визначено передумови розвитку пізнавальної діяльності у підростаючої особистості. Описано механізми функціонування пізнавальної діяльності на основі психологічних досліджень. Проаналізовано показники, сутність та взаємозв'язок понять пізнавальна активність та діяльність.

Ключові слова: *активізація, пізнавальна діяльність, учні з інтелектуальними порушеннями, пізнавальна активність, особистість.*

Постановка проблеми: У зв'язку зі змінами в різних сферах сучасного суспільства актуалізувалися питання, пов'язані з підготовкою підростаючого покоління до самостійного життя. Особливого підходу в цьому плані вимагають діти з інтелектуальними порушеннями. Тому проблема активізації пізнавальної діяльності у дітей зазначеної категорії на сучасному етапі життя суспільства набуває особливої значимості.

У вітчизняній педагогіці і психології пізнавальна діяльність розглядається як інтегральна якість особистості, яка тісно пов’язана з її активністю і колективістичною спрямованістю. Нові цілі освіти вимагають формування особистості, здатної до самостійного визначення способів своєї діяльності, тож питання активізації пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями виходить на перший план.

На основі досліджень Л. Виготського, Л. Кашуби, Л. Савчук, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та інших, порушення пізнавальної діяльності можуть мати негативні наслідки, оскільки вони обмежують можливості учнів спеціальних закладів, негативно впливають на формування та розвиток їх особистісних якостей, ускладнюють соціальну адаптацію. Проблема ж активізації пізнавальної діяльності дитячої особистості одержала розвиток в роботах Б. Ломова, О. Бодальова, А. Брушлінського, О. Матюшкина та інших.

Актуальність: У вітчизняній педагогіці і психології пізнавальна діяльність розглядається як інтегральна якість особистості, яка тісно пов’язана з її активністю і колективістичною спрямованістю. Передумови розвитку пізнавальної діяльності складаються в ранньому віці, однак, лише починаючи з дошкільного віку, вона набуває системної будови і може розглядатися як особистісна якість, а не просто як епізодична характеристика дитячої поведінки.

За нормативного розвитку до кінця дошкільного віку пізнавальна діяльність стає відносно стійкою особливістю, притаманною, однак, не всім дітям (А. Люблінська, М. Дідора та інші). Утім, у дітей з інтелектуальними порушеннями, у наслідок порушення перебігу психічного розвитку пізнавальна діяльність залишається не сформованою навіть на момент початку навчання їх у школі (В. Синьов, М. Матвеєва, О. Хохліна та інші).

Незважаючи на численні дослідження проблеми пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, питання практичних підходів до її активізації і корекції є не достатньо висвітленим. Проте нові цілі освіти вимагають формування особистості, здатної до самостійного визначення способів своєї діяльності, тож питання активізації пізнавальної діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями постає надзвичайно актуальним.

Мета статті – теоретично опрацювати основи активізації пізнавальної діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Пізнавальна діяльність (cognitive activity) – це процес відображення в мозку людини предметів та явищ дійсності. Вона

складається з серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам’яті, уяви, мислення і мовлення [4].

Психологи, вивчаючи механізми функціонування пізнавальної діяльності, зазначають, що вона частіше за все протікає у двох формах – сприйняття та мислення. Ці форми є сторонами пізнання, які різняться об’єктами (що пізнається), засобами (через що), внутрішніми механізмами (як здійснюється пізнання). За допомогою сприйняття частіше пізнаються зовнішні властивості предметів (величина, форма, колір). Їх відображенням у мозку є образи, що формуються під впливом безпосередньо чуттєвого пізнання предметів та їх властивостей. Мислення є засобом пізнання внутрішніх, прихованих суттєвих властивостей предметів, зв’язків між ними: кількісних, часових, причинно-наслідкових, просторових. М. Прищак, Л. Мацко зазначають, що пізнавальний процес психіки особистості (cognitive process of personality psychology) – це психічний процес, за допомогою якого людина пізнає світ. Формами пізнавального процесу є: відчуття, сприймання, пам’ять, мислення, увага, уява, мова і мовлення [4].

Погоджуючись з думкою К. Крутій, зазначаємо, що діяльність – це специфічно людська форма активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої складає цілеспрямоване змінення і перетворення, осягнення, набуття знань, розпізнання, пізнання закономірностей об’єктивного світу; сукупність знань у якій-небудь галузі [3].

За дослідженнями у філософії термін «діяльність» застосовується, як правило, у тісному зв’язку з тлумаченням поняття «активність». Активний – лат. activus –діяльний, енергійний. Активність – посилена діяльність, діяльнісний стан. Підтвердження зв’язку активності та діяльності знаходимо у роботах філософів та науковців у галузі психології та педагогіки. Т. Тернавська розглядає пізнавальну діяльність особистості як «процес виявлення активності, спрямованої на об’єкт пізнання» [7].

Так, мисленнєва діяльність часто визначається як «інтелектуальна активність» або як «пізнавальна активність», що розгортається у своєрідних умовах і є інтегральною властивістю деякої гіпотетичної системи, основними компонентами якої виступають інтелектуальні (загальні розумові здібності) та не інтелектуальні (перш за все мотиваційні) фактори розумового розвитку (Д. Богоявленська, М. Лісіна).

У психолого-педагогічній літературі, найбільш розповсюдженими є такі визначення пізнавальної активності: мобілізування інтелектуальних, морально-вольових сил на досягнення конкретної мети навчання, прояв самостійності, ініціативи, творчості у процесі діяльності (К. Щербакова); якість особистості, яка спрямовує пізнавальні потреби на всіх етапах життя людини і у різних видах діяльності: грі, навчанні, праці (Л. Проколієнко); така активність, у процесі якої дитина вчиться, пізнає оточуючий світ (О. Проскура); активність дитини, що породжує і забезпечує функціонування пізнавального інтересу, який є емоційно забарвленим виявом потреб людини, вибірне активне ставлення до пізнання окремих предметів і явищ (В. Максимова). Пізнавальна активність і пізнавальний інтерес виникають за умови наявності пізнавальної потреби, як потреби в діяльності, спрямованої на отримання нових знань (В. Юркевич) [5].

Ш. Надірашвілі, враховуючи теорію установки та класифікацію форм активності, розроблені Д. Узнадзе, дає власну, удосконалену класифікацію форм активності людини, у якій простежується тенденція розвитку пізнавальної активності від задоволення допитливості у більш ранні роки життя, навчання на більш високому рівні розвитку у шкільні роки і, врешті-решт, – до розумової праці на найвищому щабелі розвитку особистості.

Отже, можна зробити висновок, що пізнавальна діяльність – це свідоме виявлення активності індивіда, спрямоване на пізнання навколишньої дійсності, що здійснюється упродовж усього життя, у всіх видах діяльності і соціальних взаємостосунків, містить у своїй структурі мотиваційно-вольовий, процесуально-операційний і результативний компоненти та здійснюється за допомогою пізнавальних актів розуміння та рефлексії.

Аналізуючи роботи таких педагогів як А. Кенеман, Г. Лєскова, Н. Полтавцева та інших, можна виділити наступні показники пізнавальної активності: 1) мотив спонукає дитину до діяльності. Він може бути створений різними умовами: збагачення арсеналу вмінь, спонукання дітей через зміну умов, постановка нових завдань; 2) інтелект відіграє важливу роль у процесі формування особистості, у тому числі в процесі формування такої сфери свідомості як пізнавальна діяльність; 3) емоційний стан; 4) фізіологічні та індивідуальні особливості; 5) обладнання, що використовується у процесі виховання [1].

Б. Єсіповим, І. Огороднiковим та іншими фахівцями підкреслювалося, що дитині важливо дати метод, провідну нитку для організації придбання знань,

а це означає – озброїти її вміннями та навичками організації інтелектуальної діяльності, тобто вміннями ставити мету, обирати засоби її досягнення, планувати роботу в часі. Для формування цілісної та гармонійної особистості необхідно систематичне включення її в пізнавальну діяльність, яка в процесі здійснення набуває характеру проблемно-пошукової діяльності [1].

Таким чином, вчені часто відзначають взаємозалежність зазначениих вище понять (оскільки пізнання це активна діяльність індивіда), посилення одного поняття іншим: «активність пізнання», «пізнавальна діяльність», «пізнання, спрямоване на пошук невідомого» (Ф. Аквінський, Аристотель, І. Кант, Г. Лейбніц та інші). Так, Аристотель, розглядаючи пізнавальну діяльність людини, філософи зазначають, що знання не є продуктом пасивного споглядання дійсності, а виникають, функціонують і розвиваються у процесі активної продуктивної діяльності. Отже, у роботах філософів зазначається, що активність пізнання тісно пов’язана з пізнавальною діяльністю, вони є взаємозалежними і людина отримує знання, тобто пізнає, активно діючи.

Важливим стимулом пізнавальної активності суб’єкта є пізнавальний інтерес, який виступає у вигляді цілеспрямованої пізнавальної діяльності особистості. Більше того, пізнавальний інтерес, активізуючи всі психічні процеси людини, на високому рівні свого розвитку спонукає особистість до постійного пошуку перетворення дійсності за допомогою діяльності (зміни, ускладнення її цілей, виділення в предметному середовищі актуальних і значимих сторін для їхньої реалізації, відшукання інших необхідних способів, привнесення в них творчого початку).

Особливістю пізнавального інтересу є його здатність збагачувати й активізувати процес не тільки пізнавальної, але й будь-якої діяльності людини, оскільки пізнавальний початок є в кожній з них. У роботі людина, використовуючи предмети, матеріали, інструменти, способи, має потребу в пізнанні їхніх властивостей, у вивченні наукових основ сучасного виробництва, в осмисленні раціоналізаторських процесів, у знанні технології того або іншого виробництва. Будь-який вид людської діяльності містить у собі пізнавальний початок, пошукові творчі процеси, які сприяють перетворенню дійсності. Будь-яку діяльність людина, одухотворена пізнавальним інтересом, робить з більшою пристрастю, більш ефективно [5].

Значення пізнавального інтересу в житті конкретних особистостей важко переоцінити. Інтерес виступає як найенергійніший активатор, стимулятор

діяльності, реальних предметних, навчальних, творчих дій і життєдіяльності в цілому. Особливу значимість пізнавальної інтерес має в шкільні роки, коли навчання стає фундаментальною основою життя, коли до системостворюючого пізнання дитини, підлітка, юнака притягнуті спеціальні установи й педагогічно підготовлені кадри.

Пізнавальна діяльність дитини, звичайно, відносна, але вона зароджується в ранньому дитинстві. Пізнавальна діяльність завжди обмежена жорсткими рамками прийнятих у суспільстві норм. Тому вона – не будь-яка відокремлена дія, а тільки дія осмислена і соціально прийнятна [2].

Активізація пізнавальної діяльності дітей, на думку Л. Виготського, багато в чому залежить від рівня сформованості пам'яті, мислення, розвитку уваги, мови тощо. Завдяки цьому дитина вміє підпорядковувати свої дії з виконання того чи іншого завдання, домагатися мети, долаючи труднощі, що виникають [2]. Для дітей з інтелектуальними порушеннями притаманні недорозвинення пізнавальних інтересів, труднощі сприйняття простору і часу, що заважає їм орієнтуватися в навколишньому та впливає на їх пізнавальну діяльність.

Висновки. Таким чином, за результатами аналізу наукової психолого-педагогічної літератури було уточнено зміст поняття «пізнавальна діяльність», що відображає свідоме виявлення активності індивіда, спрямоване на пізнання навколишньої дійсності, що здійснюється упродовж усього життя, у всіх видах діяльності і соціальних взаємостосунків. Аналіз літератури з психологічного вивчення дітей із інтелектуальними порушеннями засвідчив, з одного боку, значну кількість порушень їхньої психічної діяльності. Кожна дитина потребує індивідуального підходу, зокрема у розвитку пізнавальної діяльності підростаючої особистості, і це дуже важливо враховувати у процесі їх навчання та виховання.

Перспектива дослідження. У продовженні теоретичного дослідження окресленої теми плануємо розробити систему вправ для активізації пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вавіна Л. Визначення рівня підготовленості розумово відсталих дітей до навчання в допоміжній школі : метод. реком. з організації диференційованого навчання / Л. Вавіна, Г. Мерсіянова // Дефектологія. – 2007. – № 4. – С. 17–24.

2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка : сборник трудов / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо-Пресс, 2006. – 512 с.

3. Крутій К. Концепція та методичні засади програми «Дитина в дошкільні роки» / К. Крутій. – (3-є вид., стереот.). – Запоріжжя : ТОВ «Ліпс» ЛТД, 2004. – 392 с.

4. Прищак М. Д. Психологія : навчальний посібник. Ч. 1 / М. Д. Прищак, Л. А. Мацко. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 141 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://posibnyky.vntu.edu.ua/corner/1271.html.

5. Сирота Г. В. Воспитание познавательной активности учащихся учебными творческими заданиями: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Сирота // Минский гос. пед. ин-т. – Минск, 1987. – 17 с.

6. Суржанська В. А. Творчі завдання і проблема розвитку пізнавальної активності старших дошкільників : збірник наукових праць / За заг. ред. проф. В.І. Євдокимова та проф. О.М. Микитюка // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Х. : ХДПУ, 1998. – Вип. 6. – С. 197–199.

7. Тернавська Т. А. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів ВНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін / Т. Тернавська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань : Софія, 2008. – С. 96–102.

УДК 376.353:796.011.3

Калуга Анастасія В'ячеславівна
Магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
Колишкін О. В.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено сучасні підходи до реалізації процесу професійного самовизначення старшокласників з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального освітнього закладу. Увага акцентується на необхідності запровадження спеціальних медико-психологічних обстежень, які сприяють правильному визначенню професійних можливостей учнів спеціальної школи, і проведенні на цих даних кваліфікованих консультацій. Вирішальним фактором при виборі професії учнями спеціальної школи є вплив педагогів, вихователів і система проведеної в школі професійної роботи, які забезпечують умови для самореалізації, самовдосконалення і вільного вибору професії.

Ключові слова: *професійне самовизначення, учні з інтелектуальними порушеннями, старшокласники, сучасні підходи, трудове навчання.*

Постановка проблеми. Загальні тенденції демократизації та гуманізації системи спеціальної освіти обумовлюють необхідність модернізації існуючих та пошуку нових, таких що базуються на засадах особистісно орієнтованої моделі виховання, підходів до педагогічного забезпечення процесу усвідомленого

вибору молодою людиною майбутньої професії. Підготовка дітей з особливостями психофізичного розвитку до майбутньої трудової діяльності – одна із пріоритетних функцій навчально-виховного процесу спеціального закладу освіти.

Трудове навчання і виховання розглядається як важливий засіб корекції, розвитку й формування особистості учнів з інтелектуальними порушеннями, підготовки їх до трудової діяльності після закінчення школи. Одним з провідних завдань системи професійно-трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями є оновлення соціальних пріоритетів особистості, формування компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, підготовленості до праці й готовності включитися в трудову діяльність [2].

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження відомих учених-дефектологів А. Висоцької, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, О. Хохліної та ін. переконливо свідчать про можливості широкої участі учнів з інтелектуальними порушеннями у різних видах професійно-трудової діяльності [2; 3]. Дослідження окремих вчених присвячено проблемам психології трудової діяльності, вивченню особливостей протікання трудових процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями (В. Бондар, А. Корнієнко, С. Максименко, Б. Пінський) [1; 4]. Велику увагу трудовому навчанню та вихованню, професійній орієнтації та свідомому вибору професії учнів означеної нозології приділяли І. Єременко, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Миронова, О. Хохліна, В. Турчинська, В. Синьов [2; 4].

Більшість дослідників акцентують увагу на тому, що процес професійного самовизначення випускників спеціальної школи ще недостатньо досліджений та потребує подальшого удосконалення. Правильно організовані умови, форми і зміст професійно-трудової підготовки здатні забезпечити цій категорії випускників оволодіння професійними знаннями, трудовими навичками та вміннями, сприяють формуванню загальної культури особистості, її соціалізації і вирішення супутніх проблем: соціально-побутових, морально-етичних, культури дозвілля тощо.

Мета статті – розкрити сучасні підходи до реалізації процесу професійного самовизначення учнів старших класів з інтелектуальними порушеннями в системі трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Трудове навчання і виховання розглядається як важливий засіб корекції, розвитку й формування особистості учнів

з інтелектуальними порушеннями, підготовки їх до трудової діяльності після закінчення школи, розумового напруження, яке впливає на всі функції людського організму. Одним з провідних завдань системи професійно-трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями є оновлення соціальних пріоритетів особистості, формування компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, підготовленості до праці й готовності включитися в трудову діяльність.

Професійне самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями утруднено у зв'язку з бідністю життєвого досвіду, обмеженістю знань, неточністю понять, уявлень, незрілістю почуттів, інтересів, неадекватністю самооцінки. Тому професійне самовизначення осіб з інтелектуальними порушеннями має здійснюватися під керівництвом школи, родини, суспільства.

Випускники спеціальної школи, як правило, не досягають такого рівня професійного самопізнання, який дозволив би їм самостійно об'єктивно оцінити свої схильності і можливості. Однак при цьому вони розуміють необхідність праці, висловлюють бажання працювати і стати корисними членами суспільства.

Професійний відбір, як складова профорієнтаційної роботи, орієнтований на освоєння старшими учнями спеціальної школи нового типу знання – знання про самого себе. Одним з основних методів, спрямованих на реалізацію цієї ідеї, є розвиваюча психологічна діагностика, яка передбачає використання комплексу психологічних методик, що забезпечують можливість, по-перше, отримання кожним учнем інформації про свої індивідуальні психологічні якості і ступеня їх відповідності тієї чи іншої професії (діагностичні методичні процедури), по-друге, розвиток цих психологічних якостей (розвиваючі методичні процедури) [3]. Основною формою реалізації даних процедур є організація професійних проб.

Професійні проби розглядаються як діагностичні та розвиваючі процедури, так як, з одного боку, структура проб містить діагностичну частину, де за допомогою психофізіологічних методів визначається вираженість професійно важливих якостей, а з іншого – практичний етап проб, що дозволяє як би приміряти на себе різні види професійної діяльності та сприяє адекватному формуванню та розвитку образу «Я» у професії [5].

Ідея розвиваючої психологічної діагностики в організації профорієнтаційної роботи, може реалізуватися у формі лабораторно-практичних занять, які включають чотири основних етапи. Перший передбачає повідомлення учням відомостей про певну психологічну властивість в контексті

вимог професійної праці; другий – застосування досить простих психологічних процедур, що забезпечують виявлення даної властивості та оцінку її вираженості; третій – використання розвиваючих процедур, що дозволяють учням виконувати вправи з розвитку відповідної властивості; четвертий – обговорення рекомендацій щодо шляхів вдосконалення даної властивості та умов її реалізації в реальних життєвих та професійних ситуаціях [3].

Окрім розвиваючої психологічної діагностики, в процесі формування професійного самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями використовуються і традиційні методи, серед яких найбільш ефективним є бесіда. Вона дозволяє вчителю-дефектологу при викладі нового матеріалу спиратися на життєвий досвід старших школярів. Бесіда може поєднуватися з розповіддю і поясненнями.

В процесі формування професійного самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями ефективним є метод спостереження. Він може використовуватися в процесі проведення екскурсій на підприємства, виставки, професійні училища, ліцеї, інші навчальні заклади і т.ін. Завдання таких спостережень – розвинути інтерес учнів до професійної діяльності різних фахівців, навчити їх аналізувати соціальні явища і т.ін. [1].

Основною формою реалізації процесу формування професійного самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями є урок. Вчитель-дефектолог допомагає учням освоїти систему знань про закономірності, принципи, методи діагностики, розвитку образу «Я», сприяє формуванню вміння обґрунтованого професійного самовизначення.

Важливою формою наочності ознайомлення учнів з інтелектуальними порушеннями із світом праці, системою професійної освіти є екскурсії, проведення яких вчитель-дефектолог повинен спланувати заздалегідь, розробити систему конкретних завдань учням у вигляді питань, на яких вони повинні зосередити свою увагу в ході екскурсії. Екскурсії можуть бути проведені на різні підприємства, установи, в службу зайнятості населення, навчальні заклади і т. ін. [4].

Метою процесу формування професійного самовизначення учнів з інтелектуальними порушеннями є:

– надання профорієнтаційної підтримки учням у процесі вибору профілю навчання та сфери майбутньої професійної діяльності;

– виховання в учнів свідомого ставлення до праці, професійне самовизначення в умовах свободи вибору сфери діяльності відповідно до своїх можливостей, здібностей і з урахуванням вимог ринку праці [1].

Організація процесу професійного самовизначення старшокласників з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального освітнього закладу повинна враховувати наступні аспекти системи профорієнтаційної роботи з підлітками означеної нозології: соціальний; економічний; психолого-педагогічний; медико-фізіологічний [5].

Соціальний аспект полягає у формуванні ціннісних орієнтацій молоді в професійному самовизначенні, де робиться акцент на вивченні вимог до кваліфікації працівника; економічний аспект – у керуванні вибором професії молоді відповідно до потреб суспільства та можливостей особистості (вивчення ринку праці); психологічний аспект – у вивченні структури особистості, формуванні професійної спрямованості; педагогічний – пов’язаний із формуванням суспільно значущих мотивів вибору професії та професійних інтересів; медико-фізіологічний – передбачає розробку критеріїв професійного відбору відповідно до стану здоров’я і вимог до особистості кандидата.

Розв’язання завдань процесу формування професійного самовизначення здійснюється в різних видах діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями (пізнавальній, суспільно корисній, комунікативній, ігровій, продуктивній праці). Спеціальні школи традиційно здійснюють вузьку спеціалізацію учнів. При побудові змісту професійної підготовки недостатньо реалізується взаємозв’язок і взаємообумовленість функцій загальноосвітніх предметів, суспільно корисної продуктивної праці, різноманітних позакласних заходів трудового спрямування [2].

Професійному самовизначенню старшокласників з інтелектуальними порушеннями з урахуванням сучасних умов праці сприяє робота в навчальних майстернях, а потім і на виробничій практиці, яка поступово стає засобом задоволення потреб учнів. У переважної більшості учнів спеціальної школи можуть бути сформовані високоавтоматизовані навички виконання нескладних трудових операцій.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрито сучасні підходи до реалізації процесу професійного самовизначення учнів старших класів з інтелектуальними порушеннями в системі трудового навчання, які передбачають створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та

фізичного розвитку даних дітей для підготовки до майбутнього життя в умовах ринкової економіки, задоволення їхніх освітніх потреб. Такий відбір повинен здійснюватись з урахуванням інтересів підлітків означеної нозології та враховувати їх конкурентоздатність на ринку праці.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні процесу професійного самовизначення учнів старших класів з інтелектуальними порушеннями у різних формах навчально-виховної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Особливості формування трудової компетенції розумово відсталих учнів : навч. посіб. / В. І. Бондар, К. В. Рейда. – К. : «МП Леся», 2010. – 168 с.
2. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.
3. Меренков А. В. Самоопределение учащихся : метод. пособ. для учит. VIII–IX классов / А. В. Меренков. – М., 2008. – 180 с.
4. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільский : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
5. Рейда К. В. Методика дослідження дидактичних основ підготовки учнів спеціальних шкіл до самостійної праці / К. В. Рейда // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 32–36.

УДК 376.3

Книшенко Алла Василівна
вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії
Новопразької спеціальної загальноосвітньої
школи-інтернату I-II ступенів

ЗНАЧЕННЯ УРОКІВ РУЧНОЇ ПРАЦІ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті визначено теоретичні основи використання ручної праці як ефективного засобу загального розвитку та корекції емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями. Розкрита роль уроків трудового навчання у навчально-виховному процесі спеціальної школи. Проаналізовані потенційні можливості уроків трудового навчання у корекційній роботі. З'ясована реалізація у ході навчання ручній праці освітніх, корекційно-виховних та практичних завдань в умовах спеціальної школи. Визначено зміст занять ручної праці у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: *ручна праця, розвиток, засіб, учні з інтелектуальними порушеннями, трудове навчання, праця.*

Постановка проблеми: Використання ручної праці є ефективним засобом загального розвитку та корекції емоційно-вольової сфери дітей з

інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального навчального закладу. Ручна праця позитивно впливає на активізацію інтересу до навколишнього світу, розвиток почуття розуміння і співпереживання однолiткам, розвиток довільності поведінки, її регуляції та саморегуляції, розвиток рефлексії, усвідомлення емоцій, їх прояву в себе і оточуючих, забезпечення стану емоційного комфорту, внутрішнього благополуччя, почуття певної захищеності.

Увага вчителя повинна бути спрямована на виховання в учнів уміння цілеспрямовано і планомірно спостерігати, представляти образ майбутнього виробу, спираючись на особливості матеріалу, орієнтуватися на обмеженій площині аркушу паперу, а також у навколишньому просторі. Тільки через стійке емоційне ставлення дитина молодшого шкільного віку засвоює етичні норми поведінки, в неї формуються вольові елементи діяльності, формуються певні етичні звички та форми поведінки.

Трудове навчання – обов'язкова умова і складова частина навчання, виховання та розвитку дитини у навчально-виховному процесі спеціальної школи, яка реалізується засобами різноманітної класної та позакласної роботи учнів. Питаннями трудового навчання і виховання учнів спеціальних шкіл займалися такі видатні вчені, як Г. Дульнєв, М. Граборов, Н. Павлова, В. Липа, Б. Пінський та інші [3].

Актуальність: Трудове навчання в спеціальній школі спрямовано не лише на формування необхідних для трудової діяльності якостей дитини, але й розвиток уміння працювати з природними матеріалами та інше. Трудове навчання має значні потенційні можливості у корекційній роботі, зокрема з учнями з особливими освітніми потребами. Наявність таких можливостей підтверджується не тільки шкільної практикою і психолого-педагогічними роботами, але і фізіологічними дослідженнями, у яких експериментально встановлено функціональне покращення кіркових нервових процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями під впливом трудової діяльності [3].

Відповідно до цього трудове навчання сприяє розвитку вольових якостей дітей з інтелектуальними порушеннями, вимагаючи від них усвідомлення і виконання обов'язкових завдань, довільного реагування поведінки, уміння активно керувати увагою, слухати, думати, узгоджувати власні потреби з вимогами вчителя та батьків. У процесі трудового навчання здійснюється не лише загальний розвиток підростаючої особистості, корекція емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями, відкриваються можливості

розвитку дитини як суб'єкта вольової поведінки, здатного довільного регулювати власні психічні процеси та поведінку. У дітей формуються такі вольові риси характеру, як самостійність, впевненість у своїх силах, витримка, наполегливість.

Мета статті – розкрити значення уроків ручної праці у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Провідні дослідники в галузі спеціальної освіти В. Синьов, В. Липа, Г. Дульнєв наголошують на позитивному впливі процесу трудового навчання на розвиток і корекцію дітей з інтелектуальними порушеннями. Із цією метою особливе значення мають корекційно-розвиваючі заняття з урахуванням: індивідуального та диференційованого підходу до дитини, урахування особливостей розвитку кожної особистості; комплексного підходу до сприйняття (стимулювання усіх діючих сенсорних систем); психодинамічного розвантаження (чергування психічного навантаження і рухової активності).

Основоположна роль у трудовому навчанні відводиться його змісту – педагогічно обґрунтованому, логічно впорядкованому і зафіксованому у навчальній програмі, на основі якого учні засвоюють знання і трудові дії (практичні вміння), необхідні для їх трудової підготовки та корекційно-розвивальної роботи. Ручна праця у спеціальній школі спрямована на досягнення освітньої (засвоєння знань, вмінь, навичок) та корекційно-розвивальної (виправлення порушень розвитку, психофізичний розвиток у цілому) мети. Основні завдання спеціальної школи – максимальне подолання порушень пізнавальної діяльності і емоційно-вольової сфери школярів з інтелектуальними порушеннями, підготовка їх до участі в продуктивній праці, соціальна і правова адаптація в умовах сучасного суспільства [2].

Головне загально-дидактичне завдання навчання ручній праці – формування прикладних умінь і навичок, необхідних у побутовій та професійній діяльності. Завданням вчителя-предметника – показати, що знання, отримані з якого-небудь предмету, збагачують, доповнюють знання з інших навчальних предметів, і тоді учні отримають не роз'єднані знання, а систему знань, яка може бути широко використана.

Реалізація у ході навчання ручній праці освітніх, корекційно-виховних та практичних завдань в умовах спеціальної школи можлива лише у процесі здійснення тісного зв'язку викладання ручної праці з іншими навчальними предметами. Особливо з розвитком усного мовлення на основі ознайомлення

з предметами і явищами навколишньої дійсності, математикою, образотворчим мистецтвом. Процес навчання ручної праці слід будувати так, щоб знання, отримані в навчально-виховному процесі, використовувалися на уроках ручної праці, підвищували інтерес учнів до вивчення цього предмета, показували життєву необхідність отриманих знань. Засвоєння програмного матеріалу залежить від правильного вибору методу навчання. Відповідно до цього кожен педагог повинен пам'ятати про вікові особливості дітей, про порушення в розвитку характерних для тієї чи іншої категорії дітей з особливими освітніми потребами.

Дослідженнями О. Граборова доведено, що процес трудового навчання школярів з інтелектуальними порушеннями сприяє розвитку їх сприйняття, мислення, відіграє вагому роль у процесі виховання, є основним засобом корекції, а також вирішує завдання професійної підготовки [4].

Більш поглиблено процес трудової підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями був досліджений у другій половині ХХ ст. такими відомими дефектологами, як В. Бондар, Г. Дульнєв, Є. Ковальова, С. Мирський, Н. Павлова, Б. Пінський та інші.

Експериментальними дослідженнями Л. Виготського доведено, що відносини між інтелектуальними та афективними процесами змінюються не тільки в міру вікового розвитку, а й по-різному проявляються у однієї дитини в залежності від змісту і складності діяльності, в яку вона включається [1]. На думку М. Певзнер, найбільш ефективною для формування особистісних якостей в учнів спеціальних шкіл є трудова діяльність, яку легше організувати і змінювати з урахуванням змісту і форм навчання, враховуючи в той же час зміни в співвідношеннях в інтелектуальних і в емоційно-вольових сторонах психічного життя дитини [5].

Навчання має будуватися таким чином, щоб формувалася стійка зацікавленість в отриманні знань. Для цього необхідно застосовувати такі методичні прийоми, які привертають увагу, зацікавлюють кожну дитини. Найбільша складність трудового навчання у спеціальній школі полягає у формуванні узагальнених умінь – здатності виконувати трудові завдання не тільки в певній ситуації, але і при зміні умов. Така особливість навчання обумовлена інтелектуальними порушеннями школярів.

Зміст занять ручної праці вимагає від учнів у першому класі знань про підготовку природних матеріалів до роботи, правил наклеювання і скріплення

деталей, побудову композиції. Вони повинні вміти аналізувати зразок виробів, оформляти предметну аплікацію на папері, картоні, побудувати геометричний орнамент на основі симетрії, вміти використовувати основні прийоми роботи з папером, знати основи паперопластики і застосовувати їх при виготовленні іграшки на основі циліндра, знати властивості глини і її застосування.

У другому класі діти повинні знати рослини, придатні для засушування, і способи засушування рослин, у тому числі занесених до Червоної книги, вміти підбирати деталі з природних матеріалів і фон для сюжетної аплікації відповідно з ідеєю та кольоровою гамою, побудувати рослинний орнамент, вміти різати соломку, пов’язувати її в пучки і сплітати, знати найпростіші базові фігури орігамі та способи складання з них фігурок відповідно до карти інструкції, володіти технікою аплікації, мозаїки [4].

У третьому класі необхідно знати основи побудови композиції, деякі відомості про символіку рослин, різні види природних матеріалів та їх використання в декоративно-прикладному мистецтві, вміти монтувати аплікації (колажі) на тканині за власним задумом, виготовити квіти з крепірованого паперу, моделювати казкові образи з природного матеріалу, знати основні базові фігури орігамі і вміти виконувати фігурки середньої складності у відповідності з картою інструкції, знати особливості народної іграшки за місцем її виготовлення.

У четвертому класі учні вже мають знати правила користування інструментами (кусачками, плоскогубцями, шилом, приладом для випалювання), уміти виготовити гербарій, квіти з крепірованого паперу зі стеблом із дроту, панно з використанням берести, уміти читати схеми, креслення, карти інструкцій і виконувати відповідно з ними завдання зі складання фігурок, в тому числі об’ємних, багатомодульних, уміти оформляти планшет, панно з використанням орігамі та аплікації, розкроїти по розмітці, шаблоном деталі об’ємної іграшки, маски, моделюючи потім власний образ, знати властивості і будову натуральних і синтетичних тканин [4].

Учитель повинен завжди пам’ятати про основний зміст трудового навчання у спеціальній школі. До основного змісту ручної праці в спеціальній загальноосвітній установі відноситься формування: мотивів діяльності та інтересу до виготовлення виробів; послідовних дій (розуміти цілі діяльності, аналізувати зразок виробу, здійснювати вибір умов і засобів її досягнення, вміти планувати і контролювати виконання завдання); способів фіксації дій словами

(«приклею», «прикріплю» тощо) та їх черговості («спочатку», «потім» та інші); грамотних дій, які повинні виконувати учні на уроках.

Для цього необхідно активно використовувати не тільки орієнтовно-навчальні уроки, метод усного коментування, пооперaційний диктант, а й пошукові методи та форми навчання за даною програмою: самостійну роботу з картами інструкцій (орігамі), а також такі дидактичні ігри та вправи: «Що було і що стало?», «Знайди відмінності», «Знайди помилку», «Яка операція пропущена?», «Закінчи виріб», «Збери картинку».

Невід'ємною частиною уроків трудового навчання для дітей з інтелектуальними порушеннями є проведення «п'ятихвилинок», пальчикової гімнастики, дихальних вправ, занять на релаксацію [3].

Педагогіка співробітництва вчителя і учня, учнів між собою (пліч-о-пліч, очі в очі) у процесі виготовлення деяких виробів, під час підготовки колективних макетів, панно на виставки, у ході оформлення школи до свят є найбільш успішною у здійсненні злагодженої роботи спеціалістів. Ручна праця допомагає продовжити відпрацювання методичних прийомів і таких активних форм проведення уроків, як змагання з орігамі, конкурс на кращого ткача, ярмарок народних ремесел, подорожі в казку та інші.

Висновки. Таким чином, використання ручної праці є ефективним засобом не лише загального розвитку дитячої особистості, але й корекції емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального навчального закладу. Ручна праця позитивно впливає на активізацію інтересу до навколишнього світу, розвиток почуття розуміння і співпереживання однолітками, розвиток довільності поведінки, її регуляції та саморегуляції, розвиток рефлексії, усвідомлення емоцій, їх прояву в себе і оточуючих, забезпечення стану емоційного комфорту, внутрішнього благополуччя, почуття певної захищеності.

Перспектива дослідження. У продовженні дослідження плануємо проаналізувати значення ручної праці як ефективного засобу корекції емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка : Собр. соч: В 6 т. / под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии. – С. 117–136.

2. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – С. 302–304.

3. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения в вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогіка, 1969. – С. 17–32.

4. Золотоверх В. В. Еволюція поглядів дефектологів на трудову діяльність та її роль у розвитку розумово відсталої дитини / В. В. Золотоверх // Дефектологія. – 2008. – № 1. – С. 47–51.

5. Обучение учащихся 1–4 классов вспомогательной школы: (Изобразительное искусство, физ. культура, ручной труд, музыка и пение). Пособие для учителей / За ред. В. Г. Петровой. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1983. – С. 35–56.

6. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – С. 214–229.

УДК 376.42

Коваль Вікторія Володимирівна
Студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті представлено аналіз досліджень вітчизняних і закордонних дослідників, які вивчали проблему впливу трудового виховання на розвиток особистості з порушеннями інтелекту, наголошено на корекційному значенні праці, її впливі на пізнавальні можливості школярів зазначеної категорії, висвітлено напрямки трудового виховання в спеціальному навчальному закладі.

Ключові слова: *школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, трудове виховання.*

Постановка проблеми. Трудове виховання є цілеспрямованим процесом формування творчої, працелюбної особистості, цивілізованого господаря своєї Батьківщини і під впливом соціального середовища, і в процесі трудового навчання, спрямованого на вироблення відповідних навичок та вмінь професійної майстерності, готовності до життєдіяльності в умовах ринкових відносин, гордості за свою професію. Праця є свідомою, доцільною, творчою фізичною або інтелектуальною діяльністю людини, спрямована на задоволення її матеріальних і духовних потреб, розвиваючи її фізичні і духовні сутнісні сили.

Німецький педагог Г. Кершенштайнер вважав основою формування «ідеальної людини» продуктивну працю, пов’язану з народними ремеслами, а основне завдання школи він убачав у використанні її виховного потенціалу. Використання елементів трудового виховання позитивно впливає на всебічний розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі трудового виховання школярів присвячені праці багатьох зарубіжних педагогів: Дж. Дьюї, Е. Роттердамського, Т. Мора, Т. Кампанелли, Я. Коменського, А. Сен-Симона, Ш. Фур'є, Р. Оуена, Ж. Кондорсе, Р. Зейделя, С.Хартліб, Л. Блана, В. Консидеран, Т. Дезамі, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, П. Наторпа та інших.

Серед вітчизняних науковців проблему трудового виховання дітей шкільного віку досліджували В. Антонович, Г. Ващенко, Б. Грінченко, О. Духнович, М. Пирогов, П. Житецький, М. Костомаров, П. Куліш, М. Максимович, В. Сухомлинський, П. Чубинський, Я. Чепіга та інші.

Для дослідження проблеми трудового виховання підростаючого покоління особливе значення мають праці, у яких розглядаються такі аспекти: володіння загальнотрудовими вміннями і навичками (Є. Мілерян); урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів (І. Бех, Ю. Приходько, Л. Сапожнікова, Д. Фельдштейн), урахування статевих відмінностей у ставленні до різної за змістом трудової діяльності (Ю. Приходько); ставлення учнів до продуктів своєї праці і праці однолітків (О. Кононко), вибір партнерів для спільної праці (В. Котирло, В. М'ясищев, М. Обозов, Ю. Приходько) та інші.

Окремі питання трудового виховання дітей з порушеннями інтелекту досліджували вітчизняні вчені-дефектологи (В. Бондар, Г. Дульнєв, Л. Канішевська, С. Мирський, В. Петрова, Г. Плешканівська, Б. Пінський, К. Турчинська та інші). Дидактичні основи побудови професійно-трудового навчання у спеціальній школі висвітлювалися в працях відомих учених-дефектологів О. Граборова, Г. Дульнєва, І. Єременка. В них розкрито специфічні особливості становлення психіки осіб з порушеннями інтелекту і розроблено засоби педагогічної корекції основних порушень. Досвід роботи спеціальних шкіл з цієї проблеми висвітлювався у публікаціях В. Бондаря, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової та інших. Дослідження окремих вчених присвячено проблемам психології трудової діяльності, вивченню особливостей протікання трудових процесів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (А. Корнієнко, С. Максименко, Б. Пінський).

Метою статті є висвітлення проблеми становлення особистості школяра з порушеннями інтелектуального розвитку засобом трудового виховання.

Виклад основного матеріалу. Педагогічно організована праця – ефективний засіб розвитку усіх фізичних і духовних сил та здібностей людини. Ідея підготовки дітей до праці найшла своє відображення в пам'ятках

педагогічної думки Демокріта, Антисфена, Аристотеля. Виховання в учнів потреби в праці як важливої життєвої необхідності – є постійною і складною задачею сім'ї, школи, виробництва і суспільних формувань.

Поняття «трудове виховання» розглядається в педагогіці як процес формування світоглядних уявлень про працю, як на життєву необхідність, а в перспективі – як природну потребу людини, ствердження її моральних цінностей. Воно використовується в літературі для визначення процесу формування ідейно-моральної позиції особистості в праці, що відповідає суспільним ідеалам.

О. Константинів розглядає трудове виховання, як основну цінність у розвитку особистості, складову частину трудової підготовки учнів з порушеннями інтелекту, забезпечуючи соціальну направленість, моральний аспект трудового зростання особистості.

Трудове виховання учнів з порушеннями інтелекту спрямовується на:

− розвиток свідомого ставлення до праці;

− ознайомлення дітей з працею людини у різних галузях економіки;

− формування умінь працювати в колективі;

− становлення професійних інтересів [5].

Усунення учнів із порушеннями інтелекту від професійно-трудового навчання і виховання, не тільки ускладнює їхню підготовку до майбутньої трудової діяльності, а й підкреслює їх дефективність, посилює недоліки розвитку та не сприяє корекції. І навпаки, підготовка та включення таких дітей в суспільно-корисну працю дозволяє найбільш успішно компенсувати недоліки їхнього розвитку [3].

Трудове навчання є невід'ємною частиною системи роботи спеціальної школи, від якої вирішальним чином залежить розвиток особистості учнів. Ось чому всі дослідники, які займалися освітою, навчанням і вихованням школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, завжди приділяли велику увагу їх трудовому навчанню і вихованню. Ж. Демор, який надавав велике значення ручній праці в умовах спеціальних навчальних закладів освіти зазначав, що ручна праця спонукає ініціативу, змушує працювати мозок, спонукає увагу і бажання та регулює прояви волі. На думку дослідника, ручна праця є важливим знаряддям для розвитку інтелекту і для міцного засвоєння різних знань.

Робота з трудового виховання дітей з порушеннями інтелекту повинна проводитися педагогами-професіоналами не тільки в межах школи, а й поза

нею, тому, що дитину можна виключити зі школи, але не можна її звільнити від суспільства, тому саме корекційні педагоги повинні здійснювати трудове виховання цієї категорії дітей, щоб вони пізніше принесли користь суспільству.

Велику роль ручній праці придавав В. Кащенко, який зазначав, що ручна праця, маючи важливе педагогічне й професійне значення, повинна зайняти провідне місце серед інших предметів, адже вона є базисом всіх наших виховних і освітніх впливів на дефективну дитину [2].

Варто відмітити, що науковці відзначають важливість не тільки питань організації навчального процесу на уроках праці, а й наголошують на великому корекційно-виховному значенні. Виховання в учнів з порушеннями інтелекту уміння самостійно виконувати трудові завдання є однією з найголовніших завдань спеціальної школи. Необхідно приділяти велику увагу вихованню в учнів певного ставлення до праці, формування професійно-трудових навичок і вмінь, формуванню самостійності у дітей при виконанні трудових завдань.

Виховна роль праці в спеціальній школі, крім вище зазначеного полягає, в тому, що по цій лінії роботи особливо яскраво здійснюється спеціальне завдання школи – корекція недоліків пізнавальної сфери учнів з порушеннями інтелекту. Органічне ураження мозку призводить до того, що дітям із порушеннями інтелекту складно виконувати розумові дії, пов’язані з визначенням мети і завдань, плануванням майбутньої діяльності, шляхами їх досягнення, контролем результатів, усуненням перешкод тощо. Такі учні не завжди можуть повно описати власну трудову діяльність, правильно організувати свої дії за мовленнєвою інструкцією. Трудове виховання і навчання у спеціальній школі містить у собі багаті корекційні можливості.

Трудова діяльність школярів з порушеннями інтелекту характеризується своєрідністю, обумовленою особливостями психофізичного розвитку. На думку О. Вайнруб і Г. Плешканівської, пізнавальні процеси у школярів з порушеннями інтелекту недостатньо розвинені і виявляють суттєві відхилення від норми. Це накладає великий відбиток на їхню трудову діяльність, яка складається не тільки з практичних, але і пізнавальних дій. Від розвитку цих пізнавальних дій залежать характер і результати трудової діяльності. У процесі трудового виховання учнів здійснюється формування їхньої особистості. При правильно організованій навчально-виховній роботі учні успішно оволодівають основними операціями, трудовими навичками, удосконалюється їх мислення і мовлення, розширюється активний і пасивний словник, забезпечується їх трудовий

і життєвий досвід. В процесі праці в учнів з порушеннями інтелекту розвивається вміння аналізувати і синтезувати, спостерігати, порівнювати, узагальнювати, використовувати знання і вміння у нових ситуаціях. У дітей відбуваються якісні зміни в поведінці, свідомості, моралі, ставленні до реальної дійсності. Завдяки участі школярів у трудовій діяльності в них формується почуття колективізму, стає ширшим зміст спільної праці, учні засвоюють досвід співробітництва, розподіл обов'язків, взаємодопомогу. У них розвивається працьовитість, дисциплінованість, акуратність, почуття обов'язку тощо [1].

Високий рівень її розвитку передбачає оволодіння школярем загальними основами:

- організації праці;
- умінням визначати мету;
- умінням розробляти реальний план її досягнення;
- організовувати своє робоче місце;
- раціонально розподіляти сили і засоби з метою досягнення бажаного результату з мінімальними затратами;
- аналізувати процес і результат власних трудових зусиль;
- вносити необхідні корективи тощо.

Висновок. Професійно-трудове навчання, виховання і корекція порушень інтелектуального розвитку в школярів взаємозалежні і взаємозамінні сторони навчально-виховного процесу спеціального навчального закладу. Трудове виховання ефективно використовується для формування в учнів таких важливих якостей особистості, як уміння працювати в колективі (зважати на інтереси його членів, узгоджувати їх з власними інтересами), уміння керувати собою в процесі праці тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вайнруб Е. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы : учебно-методическое пособие / Е. М. Вайнруб, Г. М. Плешкановская. – К. : Радянська школа, 1989. – 96 с.

2. Замский Х. С. История олигофренопедагогики / Х. С. Замский. – М. : Просвещение, 1974. – 392 с.

3. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969. – 216 с.

4. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.

5. Константинів О. В. Трудове виховання як засіб становлення особистості розумово відсталих дітей / О. В. Константинів // Актуальні питання корекційної освіти. – 2011. – Вип. 2. – С. 89–97.

УДК 376.353:796.011.3

Косячова О. О.
Магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті розкрито напрями формування культури здоров'язбереження учнів з інтелектуальними порушеннями в навчально-виховному процесі спеціального освітнього закладу, які передбачають використання різних здоров'язберігаючих програм і заходів щодо збереження і зміцнення здоров'я,. Констатується, що у роботах по здоров'язбереженню провідними визначаються: розробка методологічних основ здоров'язберігаючої освіти; організаційно-педагогічні умови збереження здоров'я учнів; визначення здоров'язберігаючих основ стратегії педагогічної діяльності, що передбачає правильне дозування праці і відпочинку дітей означеної нозології, систематичне проведення занять з фізичної культури та оздоровчих заходів.

Ключові слова: *культура здоров'язбереження, напрями формування, учні з інтелектуальними порушеннями, освітній простір.*

Постановка проблеми. Сучасна система освіти зорієнтована на забезпечення умов для розвитку здорової особистості, створення здоров'язбережувального середовища, формування в учнів ціннісного ставлення до власного життя, оволодіння вміннями і навичками здорового способу життя. Особливо актуальним це є для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки формування у них культури здоров'язбереження є необхідною умовою їх соціальної адаптації у сучасному суспільстві.

Підвищення ефективності фізичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає пошук інноваційних підходів до організації фізкультурно-оздоровчої роботи, реалізації завдань, які потребують перебудови свідомості людини, мобілізації її життєвих ресурсів, усвідомлення необхідного дотримання здорового способу життя та вироблення особистої позиції щодо зміцнення стану свого здоров'я впродовж всього життя, з врахуванням інтересів та вікових особливостей дітей.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми формування культури здоров'язбереження учнів з інтелектуальними порушеннями у спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л. Дробот, Г. Мерсіянова, І. Піскунова, І. Шишова та ін. [1; 3]. Виявлено, що кризові явища в суспільстві сприяли зміні

мотивації освітньої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, зниженню їх творчої активності, сповільненню і без того слабкого фізичного і психічного розвитку.

Окремі аспекти збереження і зміцнення здоров'я в учнів з інтелектуальними порушеннями розкрито у дослідженнях О. Бєлкіна, Є. Вайнруб, Л. Ісаєнко, В. Мачихіна, Л. Співак. Р. Бабенкова, О. Дмітрієв, С. Вєнєвцев, М. Козленко, які наголошують на необхідності формування у дітей означеної нозології свідомого ставлення до власних сил, впевненості в них, готовності до сміливих і рішучих дій, прагнення виконувати фізичні навантаження, необхідні для свого повноцінного функціонування [3; 5]. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на покращення рівня фізичного і психічного здоров'я учнів означеної нозології в умовах спеціального закладу освіти.

Мета статті – розкрити напрями формування культури здоров'язбереження учнів з інтелектуальними порушеннями в навчально-виховному процесі спеціального освітнього закладу.

Виклад основного матеріалу. Збереження фізичного і психічного здоров'я підростаючого покоління – одне із найважливіших завдань нашого суспільства в цілому і, насамперед, системи освіти. Це пов'язано перш за все з тим, що контингент учнів, який навчається у закладах освіти, часто характеризується тими чи іншими порушеннями здоров'я. Тому пошук концептуально нових, науково обґрунтованих шляхів збереження, а по можливості й покращення психічного і фізичного здоров'я дітей та підлітків є вкрай важливим [2; 4].

Останнім часом через різноманітність форм навчання, навчальних програм виникає необхідність вивчення їх впливу на фізичне та психічне здоров'я учнів з інтелектуальними порушеннями. Це актуальна проблема, оскільки окремі освітні моделі, програми, підручники можуть мати негативний вплив на здоров'я учнів або ж ніяк не сприяють його покращенню, або не враховують основних наукових засад фізичного та психічного розвитку дитини. Зараз набуває актуальності і практичної значущості проблема створення педагогічних технологій, які б не тільки зберігали, а й покращували здоров'я дітей [4].

Серед найважливіших причин низького рівня здоров'я учнів з інтелектуальними порушеннями можна назвати наступні:

– брак фізичної активності, що приводить до гіподинамії та інших порушень здоров'я школярів даної нозології;

− неможливість або нездатність багатьох вчителів в умовах сучасної організації освітнього процесу реалізувати індивідуальний підхід учнів вказаної нозології в процесі навчально-виховної роботи, з урахуванням психологічних, фізіологічних особливостей і стану здоров'я;

− недотримання елементарних гігієнічних і фізіологічних вимог до організації навчального процесу;

− низький або слабо сформований рівень культури здоров'я учнів та їх батьків [1; 3].

Причина погіршення здоров'я учнів спеціальних закладів освіти полягає не стільки в несприятливих умовах життя, скільки в недостатній увазі до створення відповідних умов педагогічного процесу, застосування оздоровчих технологій. У зв'язку з цим розпорядок дня учнів в спеціальній школі повинен будуватися так, щоб правильно дозувалися праця і відпочинок дітей, систематично і кваліфіковано проводилися заняття з фізичної культури та оздоровчі заходи.

Учитель спеціальної школи повинен знати когнітивний стиль кожної дитини, щоб розробити педагогічні методи і прийоми відповідно до їх індивідуальних можливостей. Оптимальні умови для реалізації цих можливостей повинні створюватися з урахуванням індивідуального підходу до кожної дитини з інтелектуальними порушеннями. Одним з провідних індивідуальних підходів є мотивація.

Зазначимо, що стан здоров'я учнів з інтелектуальними порушеннями нерозривно пов'язаний з якістю навчального процесу у спеціальних школах. Факторами ризику, що впливають на стан здоров'я дітей означеної нозології є: постійна психоемоційна напруга; гіподинамія і гіпокінезія; незбалансоване харчування, надмірна вага і ожиріння; нераціональна організація внутрішкільного середовища (зміст, структура, організаційні форми навчально-виховного процесу); вживання різних психоактивних речовин та ін. Отже, кожному корекційному педагогу необхідно враховувати, що присутня на уроці в школі дитина з інтелектуальними порушеннями, як правило, фізично не здорова. Ігнорувати цей факт, проводячи уроки так, як якщо б ніхто з дітей не мав проблем зі здоров'ям, – непрофесійна позиція корекційної педагога.

У роботах по здоров'язбереженню провідними визначаються: розробка методологічних основ здоров'язберігаючої освіти; організаційно-педагогічні умови збереження здоров'я учнів; визначення здоров'язберігаючих основ стратегії педагогічної діяльності; розробка теоретичних-методичних основ здоров'язберігаючої педагогіки [2].

Напрямами формування культури здоров’язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями є:

- оздоровчий (загально-розвиваючі вправи, рухливі ігри, танцювальні, ритмічні вправи, гімнастика для очей, фізкультурно-спортивні свята);
- когнітивний (дидактичні ігри з рухами, рухові дії і завдання);
- сюжетно-рольові ігри;
- використання карток (дивлячись на картку, учні виконують вправи);
- пантомімічна гімнастика [1].

Вчителі спеціальних шкіл успішно застосовують різні здоров’язберігаючі прийоми на своїх уроках, але, ці прийоми потребують подальшого коригування та систематизації. Незважаючи на те, що існує безліч цікавих знахідок в області здоров’язбереження учнів даної нозології, часто корекційні педагоги використовують їх однобоко, концентрують свою увагу на використання тільки одного або двох видів здоров’язберігаючих прийомів, не розглядають умови їх застосування, а деякі вчителі вважають за головне лише застосування фізкультхвилинок.

Аналіз літературних джерел та стану практики дозволяє дійти висновку, що одна з причин, що негативно впливають на стан фізичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями, полягає у недооцінці насамперед його значення як найбільш дієвого засобу для вирішення завдань корекційної, соціально-адаптивної і психологічної спрямованості виховання учнів спеціальної школи. Звідси виникає протиріччя між об’єктивною потребою в оновленні усієї системи шкільної фізкультурної діяльності та суб’єктивним недооцінюванням її провідної ролі у життєдіяльності дитини, розмежування взаємозв’язку понять психофізичного та інтелектуального розвитку, які є найбільш вагомими, необхідними, значущими у цілісному процесі виховання і становлення особистості дитини з інтелектуальними порушеннями.

У вирішенні проблеми збереження і зміцнення здоров’я учнів з інтелектуальними порушеннями необхідно застосовувати комплексний підхід, якій припускає перетворення освітнього середовища в здоров’язбережувальний життєвий простір, що уявляє собою єдиний ціннісний та інструментальний простір життя дитини в школі, вдома, у соціумі, наповнений навчальною, трудовою діяльністю і різностороннім спілкуванням: з однолітками, вчителями, батьками, дорослими.

Серед напрямів формування культури здоров'язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями в сучасній практиці виділяють: розробку різних здоров'язберігаючих програм, організацію діяльності з оздоровчими програмами, організацію здоров'язберегаючих служб, школи здоров'я, заходи щодо збереження і зміцнення здоров'я. Виявлено протиріччя: між необхідністю формування культури здоров'я в процесі навчання і недостатньою реалізацією ідеї здоров'язбереження учнів з інтелектуальними порушеннями в практиці сучасної освіти. Це стосується не тільки фізичного розвитку і формування особистості та оволодіння певною сукупністю валеологічних знань і навичок, а перш за все духовного зростання учнів з інтелектуальними порушеннями, формування в них адекватної громадянської позиції, розвитку вольових та моральних якостей.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрито напрями формування культури здоров'язбереження учнів з інтелектуальними порушеннями в навчально-виховному процесі спеціального освітнього закладу, які передбачають використання різних здоров'язберігаючих програм і заходів щодо збереження і зміцнення здоров'я, розробку методологічних основ здоров'язберігаючої освіти, визначення здоров'язберігаючих основ стратегії педагогічної діяльності, що зумовлює необхідність використання можливостей фізкультурно-оздоровчої діяльності як чинника формування культури здоров'я учнів означеної нозології.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні сучасних підходів до процесу формування культури здоров'язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веневцев С. И. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры / С. И. Веневцев, А. А. Дмитриев. – М. : Советский спорт, 2004. – 104 с.
2. Дубогай О. Д. Навчання в русі: Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі / О. Д. Дубогай. – К. : Шкільний світ : Вид. Л. Галіцина, 2005. – 112 с.
3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 424 с.
4. Оржеховська В. М. Потенціал здоров'язберігаючого навчання і виховання / В. М. Оржеховська // Моніторинг здоров'я школярів: міжсекторальна взаємодія лікарів, педагогів, психологів. – К., 2009. – С. 338–344.
5. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.

УДК 376.42

Макаренко Оксана Миколаївна
Студентка магістратури спеціальності
«Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено аналіз досліджень присвячених проблемі патріотичного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку, висвітлено сутність поняття «патріотизм», наголошено на врахуванні вікових особливостей дітей означеної категорії та їхніх інтелектуальних можливостей, описано компоненти патріотичного виховання учнів спеціальних навчальних закладів.

Ключові слова: *учні з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку, патріотичне виховання.*

Постановка проблеми. Патріотизм як одна з найважливіших духовно-моральних цінностей заглиблюється корінням в історію, культуру, економіку і політику конкретного народу й держави. Аналіз робіт на зазначену тематику свідчить про певну узагальненість завдань патріотичного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Низка науковців (В. Бондар, А. Висоцька, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун та інші) відносять до найбільш важливих напрямків патріотичного виховання в спеціальних навчальних закладах такі, як формування у громадян України відданості багатонаціональній і багатоконфесійній державі, гордість за Батьківщину, виховання любові до України та її багатонаціонального народу, виховання любові до малої батьківщини (області, району, міста, села), виховання дружнього відношення до представників інших національностей, які мешкають на території нашої країни, формування поважного відношення до їх історії, традицій, мови, культури, національної честі й гідності тощо [3].

Аналіз досліджень і публікацій. У роботах Р. Жуковської, О. Корнєєвої та О. Радіної доводиться, що основи патріотичних почуттів формуються у дітей з нормо-типовим розвитком ще в дошкільному віці. Ці почуття проявляються в усвідомленні дітьми рідного краю як частинки великої Батьківщини, любові до рідного краю, поваги до народу, гордості за його бойові та трудові успіхи, культурні досягнення, дбайливому ставленні до людей та до результатів їх праці, дбайливому ставленні до природи.

За вченими, особливістю патріотичних почуттів дітей 6-7 років є те, що вони народжуються на основі любові до батьків, сім'ї, дитячого садочка (школи), друзів, рідного міста, природи рідного краю. Науковці підкреслюють яскравість та емоційність почуттів дітей 6-7 років по мірі їх знайомства з навколишнім світом, формування в них уявлень про рідне село чи місто, регіон, державу, її історію, природу та інше.

Дослідники (О. Козлова, Н. Мельникова, Н. Самсонюк) наголошують на тому, що поступово патріотичні почуття зростають, наповнюються новим змістом, емоціями. По мірі дорослішання дитини, вона усвідомлює більш складні поняття пов'язані з Україною, її певними частинами, кордонами, духовністю, звичаями, традиціями, архітектурою. Дитина диференціює свою Батьківщину від інших країн, поступово усвідомлює різницю, й цінує, любить і відстоює її, залишаючись при цьому толерантною до інших культур і народів.

Проблема формування патріотичних почуттів у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, на нашу думку, є не до кінця дослідженою, особливо актуальною залишається питання організації патріотичного виховання у початкових класах спеціальних навчальних закладів та інклюзивних класів у яких навчаються учні з розумовою відсталістю.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки патріотичного виховання учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У довідникових джерелах поняття «патріотизм» трактується, як громадянське почуття, змістом якого є любов до Батьківщини і готовність пожертвувати своїми інтересами заради неї, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури, особливе емоційне переживання своєї приналежності до країни і свого громадянства, мови, історії, традицій, готовність діяти в інтересах вітчизни та постати на її захист у разі необхідності [5].

Патріотизм містить ряд важливих морально-етичних, етнічних, культурних, політичних та історичних аспектів [2].

Формування патріотичних почуттів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (у легкій формі) розпочинаються ще в дошкільному віці. Ці процеси стихійно не виникають, значна робота в цьому напрямку повинна проводитися, як фахівцями-дефектологами, так і батьками. У значної частини дітей цієї категорії (за виключенням дітей з розладами аутичного спектру, дітей

із важкою та глибокою розумовою відсталістю), ще в дошкільному віці спостерігається позитивно-емоційне відношення до батьків і близьких родичів та знайомих. Формування змістового наповнення поняття «патріотизм» повинно враховувати вік дітей та рівень їхніх інтелектуальних можливостей.

Більш серйозну роботу з патріотичного виховання школярів з порушеннями інтелекту, на нашу думку, необхідно організовувати в початковій ланці спеціального навчального закладу. У спеціальній педагогіці велика увага приділяється питанню змісту знань про навколишній світ, які були б доступні дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, цікаві їм і цінні у виховному відношенні. Для означеної категорії школярів важливим є відбір найбільш цінних фактів з точки зору морального виховання особистості дитини: ставлення українців до праці, її суспільна значущість, факти щасливого життя людей, дружні стосунки з близькими, сусідами та іншими категоріями осіб.

Основною метою занять по ознайомленню молодших школярів із порушеннями інтелекту з явищами суспільного життя – це виховання почуттів і відносин, які є основою патріотизму: любові до рідного краю, країни, інтересу до Батьківщини, прагнення більше дізнатися про неї, гордості за свій народ.

Складність сприйняття суспільного життя учнями з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку не дозволяє розкрити перед ними в повній мірі реалії сучасного життя. Діти ще не в змозі усвідомити ідею державного облаштування, яка складає основу патріотизму. Але діти початкової ланки спеціального навчального закладу вже можуть отримати конкретні враження від соціального життя, зразок любові до Батьківщини через яскравий приклад чи образ, який буде їм зрозумілий. У цьому випадку засобом формування патріотичних почуттів у дітей може бути фольклор, поданий у школі у вигляді інтеграційних форм – свят і розваг. На нашу думку, саме фольклорний матеріал є близьким і зрозумілим молодшим школярам з порушеннями інтелекту.

Наголосимо, особливо важливим в цьому випадку є врахування вікових особливостей дітей та їхній рівень інтелектуального розвитку, якщо вони стають учасниками підготовки до певного свята, ювілею, річниці тощо.

Заслуговує на увагу ідея про те, що відібраний матеріал потрібно групувати навколо певних тем, а матеріал всередині теми вибудовувати в суворій послідовності, виділяючи основну інформацію в кожній із тем. Підкреслюючи значення такого планування фольклорних свят і розваг, дослідники

стверджують, що воно сприяє не тільки кращому засвоєнню знань про національну культуру, а й вихованню почуттів, тому, що створюються умови для повторення радісних емоційних переживань [1].

Важливою, на наш погляд, є ідея комплексного використання засобів, методів і прийомів, спрямованих на активізацію емоційних та інтелектуальних сфер особистості дитини. Методи і прийоми, повинні бути спрямовані на створення інтересу до об'єкта, явища, спонукати до активної діяльності кожної дитини з порушеннями інтелекту на занятті, сприяти виникненню переживань і відносин, емоційному сприйняттю. На наше переконання це є однією з найважливіших умов формування у них патріотичних почуттів.

Науковці наголошують на важливості такої умови, як організація педагогічного процесу на основі встановлення зв'язків між видами занять і видами діяльності. Така побудова педагогічного процесу об'єднує одним завданням різні види діяльності дітей: ігрову, трудову, самостійну (під контролем педагога), що сприяє системному засвоєнню знань школярів з порушеннями інтелекту про навколишню дійсність, застосування на практиці вже засвоєних видів діяльності.

Ефективне здійснення процесу виховання патріотизму у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту можливе лише на основі розуміння його сутності. Знання структурних компонентів цього процесу забезпечує цілеспрямованість і результативність виховання молодших школярів. Виокремити зазначені компоненти процесу патріотичного виховання дітей зазначеної категорії дозволяє існуюча в педагогічній літературі структура якості особистості. Зокрема, В. Нечаєва виокремлює три основних компоненти патріотизму:

1) освітньо-інтелектуальний;

2) чуттєво-емоційний;

3) діяльнісно-практичний.

Сутність освітньо-інтелектуального компонента полягає в сформованості уявлень про життя українського народу, устрій вітчизняного суспільства, історію країни, природу рідного краю.

Емоційний компонент характеризується переживаннями, які виникають у дитини відносно рідної країни. Виявляється він в любові до родини, рідної

вулиці, села, міста, району, області, держави, національної культури, до подій, що відбуваються в ній, у повазі до історичного минулого Батьківщини, захопленні народною творчістю, любові до рідної мови, любові і захопленні природою рідного краю тощо.

Важливим є діяльнісний компонент, відповідно до якого знання і відносини учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку проявляються в діяльності. Показниками його сформованості є: участь у різних видах діяльності, вміння використовувати знання про рідну культуру у власній діяльності, позитивне ставлення до праці на загальну користь, прояв турботи про людей, дбайливе ставлення до природи та інше [4].

Висновки. Таким чином, патріотичне виховання відіграє ключову роль у формуванні цілісної особистості. Систематичний підхід до патріотичного виховання дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку формує в них:

– знання про державу «Україна», її столицю, історію (найбільш важливі її події), природу й географію Батьківщини, рідний край (малу Батьківщину), український народ (освітньо-інтелектуальний компонент патріотизму);

– прояв любові до власної сім'ї, батьків, близьких родичів і людей, вулиці, населеного пункту й регіону, країни, відчуття гордості за історію українського народу, боротьбу за свободу й незалежність народу на рідній землі, захоплення творчістю діячів української культури, захоплення природою рідного краю (емоційний компонент патріотизму);

– участь у різних видах діяльності пов'язаних із патріотичним вихованням школярів (діяльнісний компонент).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алиева С. Т. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста / С. Т. Алиева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – Психолого-педагогические науки. – 2009. – № 43. – С. 17–25.

2. Вавринчук М. П. Націоналізм та національний патріотизм : сутність та відмінності / М. П. Вавринчук, М. В. Яруш // Університетські наукові записки. – 2008. – № 1. – С. 420–425.

3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 204 с.

4. Нечаева В. Г. Основы дошкольной педагогики / В. Г. Нечаева. – М. : Просвещение, 1999. – 259 с.

5. Явір В. Патріотизм / В. Явір // Політична енциклопедія. – К. : Парламентське видавництво, 2011. – с. 546–547.

УДК 376.42

Марусич Олег Вікторович
Старший вчитель
комунального закладу «Прилуцька спеціальна школа»
Чернігівської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ СТОЛЯРНОЇ СПРАВИ У СПЕЦІАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті висвітлено власний педагогічний досвід навчанню столярній справі школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, описано прийоми розвитку мотивації дітей до занять трудовому навчанню, зазначені методи викладу навчального матеріалу, формування самоконтролю, планування виготовлення майбутнього виробу, дотримання техніки безпеки на уроках столярної справи, розвиток зв'язного мовлення, збагачення активного й пасивного словника в учнів спеціального навчального закладу.

Ключові слова: *учні з порушеннями інтелектуального розвитку, столярна справа, трудове навчання.*

Постановка проблеми. Розглядаючи соціальну адаптацію як активне пристосування до умов соціального середовища шляхом засвоєння та прийняття цінностей, норм, правил та способів поведінки, що існують у суспільстві та є основою для особистого благополуччя кожної людини, отримуємо взаємодію двох структурно пов'язаних між собою складних систем – особистості та соціального середовища.

Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку не спроможна самостійно виділити, усвідомити й засвоїти ті складники соціальних структур, які дозволяють особистості комфортно підтримувати своє існування в соціальному середовищі та реалізувати в ньому свої потреби.

Спеціальна педагогіка розглядає соціальну адаптацію учнів з порушеннями інтелекту, і зокрема залучення їх до трудової діяльності, у зв'язку з корекцією недоліків їх психічного розвитку та формуванням відповідних професійних якостей. Практика спеціального навчання й виховання та наявні дослідження свідчать, що в учнів цієї категорії поступово формуються відповідні знання та вміння, завдяки чому вони можуть успішно адаптуватися в суспільстві. Для хлопців з порушеннями інтелектуального розвитку важливим для майбутньої професійної діяльності та ведення власного господарства є оволодіння знаннями та практичними вміннями зі столярної справи.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою трудового навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку займалися А. Висоцька, Г. Дульнєв, В. Петрова, К. Турчинська, Ж. Шиф та інші. Науковці наголошують, що з кожним

роком корекційного навчання відбуваються суттєві зміни в психічному розвитку учнів спеціального навчального закладу, що позитивно впливає на здійснення ними самостійної організації навчальної діяльності [3].

О. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, О. Чеботарьова та інші визначили зміст професійного навчання зі столярної справи та інших видів промислової та сільськогосподарської праці; Б. Журавльов, Б. Пінський розробили підручники зі столярної справи для учнів з порушеннями інтелекту; науковцями було створено науково-методичні посібники з професійно-трудового навчання для вчителів праці (В. Бондар, Г. Дульнєв, І. Єременко, Є. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, К. Турчинська та інші), в яких визначалися завдання професійно-трудового навчання, більш доцільна організація навчального процесу, дидактичні принципи, методи навчання та корекційна спрямованість трудового навчання школярів із порушеннями інтелектуального розвитку [1; 2; 4; 5; 7].

У працях В. Бондаря, І. Єременка, Г. Мерсіянової, В. Плити, М. Хоружної та інших висвітлювалися шляхи підвищення якості професійно-трудової підготовки учнів спеціальної школи шляхом удосконалення форм та методів підготовки їх до самостійної трудової діяльності у позакласній та позашкільній роботі. Столярна справа, на думку дослідників, розглядається з позиції системного підходу (вивчення основ наук, системна позакласна і позашкільна робота, колективна суспільно-корисна і продуктивна праця, робота в майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках, у промисловому, сільськогосподарському виробництві тощо) [1; 2; 4].

Метою статті є висвітлення специфіки навчанню столярній справі школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Специфіка психічного розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає певні особливості у навчанні їх столярній справі. Викладання столярної справи ведеться за принципом повторюваності пройденого матеріалу і поступовості введення нового матеріалу. На нашу думку, на початковому етапі навчання допомога дітям повинна бути максимальною. Відносно орієнтовних дій вона складається в демонстрації і поясненні кінцевого результату праці, а також умов роботи (матеріали для виготовлення виробу, інструменти, правила безпеки при роботі з інструментами, наочні посібники). Розгорнута допомогу в плануванні полягає в обговоренні майбутньої роботи і в практичному показі учителем послідовності

її виконання, в застосуванні демонстраційних технологічних карт. Карти використовуються і при обговоренні плану роботи і під час роботи учнів.

Важлива роль в навчанні столярної справи відводиться формуванню самоконтролю за рахунок формування в учнів способу кінцевого і проміжних результатів роботи, а також за рахунок формування контрольно-вимірювальних умінь і звички до виконання контрольних дій. При цілеспрямованій роботі вчителя в цьому напрямку, учні в старших класах можуть перейти від розгорнутої допомоги до короткого інструктажу, що є дуже важливим для подальшого оволодіння професією.

У процесі навчання учні знайомляться з матеріалами, які призначені для виготовлення столярних виробів, розміткою деталей, пилянням, струганням, свердлінням деревини та її прикрашанням. Школярі з порушеннями інтелекту набувають навичок оволодіння столярними інструментами і пристосуваннями, дізнаються правила догляду за ними. Хлопці вчаться працювати на свердлильному і токарному верстатах, застосовувати лаки, клеї, фарби, барвники. Також під час навчання столярній справі є обов'язковим навчання складання і читання креслень, планування і послідовності виконання трудових операцій. Приділяється увага виробленню критеріїв у оцінці результатів своєї і чужої роботи.

На уроках трудового навчання нами величезна увага приділяється техніці безпеки, так як її дотримання є запорукою збереження здоров'я дітей. Чимало часу приділяється естетичному вихованню на уроках столярної справи. Це проходить червоною лінією через всі етапи виготовлення виробу, а також сприяє інтелектуальному розвитку підлітків з порушеннями інтелекту.

На заняттях зі столярної справи ми часто використовуємо індивідуально-групові методи навчання. При цьому методі навчання хлопці розкривають не тільки свої індивідуальні здібності, а й виявляють такі якості як відповідальність, переживання за спільну справу. Спочатку нами ставляться завдання розробити конструкцію вироби з даної теми або по розділу. Кожен учень розробляє свою конструкцію, після чого ми вибираємо найцікавішу і доступну для виготовлення. Потім починається практична робота: кожен учень виготовляє певну частину виробу, причому більш здібним хлопцям даються складніші деталі, ніж учням з низькими пізнавальними й фізичними можливостями. Тобто робота планується таким чином, щоб всі хлопці змогли виконати свої частини загального виробу. Коли діти виготовлять свої частини, здійснюється складання.

Для закріплення навички роботи з літературою учням даються різні посильні завдання. Вони повинні постаратися не читати, а переказувати своє повідомлення. При такому виді роботи учні з порушеннями інтелекту вчаться аналізувати і узагальнювати матеріал, у них розвивається усне зв’язне мовлення, збагачується пасивний та активний словник.

Нами часто використовується проблемний підхід у навчанні. Основою цього методу є створення на уроці проблемної ситуації, коли учнів спеціального навчального закладу освоюють прийоми аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Важливу роль в навчанні школярів з порушеннями інтелекту відіграє свідоме оволодіння технічною термінологією, краще засвоєння якої здійснюється при роботі з конкретними об'єктами. У процесі використання технічних відомостей вчитель використовує загальноприйняту технічну термінологію, учні роблять відповідні записи в словнику.

На уроках столярної справи систематично відбувається розвиток дрібної моторики у школярів із порушеннями інтелекту. Це відбувається постійно: розмітка, обведення, шліфування, вирізання, робота на різному устаткуванні, використання різних видів матеріалів. Включення в урок різноманітних ігрових дій, за допомогою яких вирішується певне пізнавальне завдання, підтримується та посилюється інтерес дітей до навчального предмету. Нами широко використовуються дидактичні ігри, кросворди, ребуси, загадки. Включення ігор в урок робить процес навчання інтенсивним і цікавим, створює у дітей бадьорий робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу.

Пояснення нового матеріалу на уроках столярної справи супроводжується демонстрацією наочних посібників. Це зразки, їх зображення, моделі, інструкційні, технологічні, предметно-технологічні карти, таблиці, картки, роздатковий матеріал. Вправи на уроках трудового навчання нами даються дозовано. Учні опановують новими знаннями і трудовими вміннями, повторюють пройдений раніше матеріал, поступово підвищуючи самостійність.

Ефективним засобом активізації навчально-трудової діяльності учнів з порушеннями інтелекту, на нашу думку, є екскурсії. Починаючи з вивчення порід дерев, учні відвідують лісовий масив, де знайомляться з деревами різних порід, які ростуть в нашій місцевості. Вивчаючи виробництво пиломатеріалів, учні відвідують пилораму, меблеве виробництво тощо.

Висновок. Таким чином, активізація навчально-трудової діяльності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку і створення сприятливого психолого-педагогічного клімату на уроках столярної справи в спеціальному навчальному закладі сприяє засвоєнню програмового матеріалу. Ефективному формуванню знань і практичних вмінь у школярів з порушеннями інтелекту сприятиме використання учителем сучасних освітніх технологій, дієвої системи оцінки якості діяльності дітей на уроці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки : підручник / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К. : Знання, 2007. – 375 с.
2. Бондар В. І. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів : навчальний посібник / В. І. Бондар, К. В. Рейда – К. : МП Леся, 2010. – 168 с.
3. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомагательной школе : психолого-педагогическое исследование / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969 – 216 с.
4. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей : посібник / Г. М. Мерсіянова. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 79 с.
5. Мирский С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе : пособие для учителей / С. Л. Мирский. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
6. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна.– К. : Педагогічна думка, 2000. – 288 с.
7. Турчинская К. М. Профориентация во вспомогательной школе / К. М. Турчинская. – К. : Радянська школа, 1976. – 127 с.

УДК 376.42

Моісеєнко Катерина Станіславівна
Студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

ТЕАТРАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті представлено аналіз досліджень присвячених проблемі корекції й розвитку творчих здібностей у дітей з порушеннями інтелекту засобом театральної діяльності, наголошено на важливості театральних ігор у освітньо-виховному процесі спеціального навчального закладу, охарактеризовано найбільш доступні для дітей з порушеннями інтелекту ігри-драматизації, ігри на теми літературних творів та сюжетно-рольові ігри.

Ключові слова: *діти з порушеннями інтелектуального розвитку, розвиток творчих здібностей, театральна діяльність.*

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма базується на принципах інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір

і, зокрема, передбачає інтеграцію дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, як у навчальній діяльності, так і в соціокультурній взаємодії. У практичній діяльності залученню учнів із порушеннями інтелекту до соціокультурного середовища приділяється значна увага, зокрема шляхом проведення різноманітних заходів: фестивалів творчості, конкурсів, творчих майстерень тощо. Значний науковий інтерес представляє залучення дітей цієї категорії до театральної діяльності, як інтегрованої (спільно зі здоровими однолітками й дорослими), так і відокремлено (виключно в спільності осіб з порушеннями інтелекту) [1].

Проте науково-методичний супровід з відповідними педагогічними рекомендаціями та визначеними засобами цієї діяльності на сьогодні є недостатнім, а сам процес соціокультурного інтегрування дітей із ЗПР є малодослідженим.

Аналіз досліджень і публікацій. Театральна діяльність викликала науковий інтерес у багатьох вчених. Зокрема, Ю. Зубков пропонував збагачувати читання тестів (діалогів, монологів) естетичними завданнями. Це на думку науковця викликає в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку відповідні емоції та образи, пробуджує творчі здібності учнів.

У працях Ф. Буслаєва, А. Вітченко та Н. Вєтлугіної підкреслюється творчий аспект педагогічної діяльності в роботі з учнями із порушеннями інтелектуального розвитку. Саме театральне мистецтво здатне уникнути одноманітності, оживити викладання навчальних предметів у спеціальному навчальному закладі, сприяє прояву свободи творчості учителя і учнів.

Невеликий життєвий досвід дітей із порушеннями інтелекту викликає особливу увагу до проблеми розуміння театральної вистави. Саме тому, досвід мистецтва не повинен випереджати життєвий досвід дитини. Враховуючи особливості психофізичного розвитку учнів зазначеної категорії, їхню непоступливість однолітам, М. Матвєєва, В. Синьов і О. Хохліна радять надавати таким школярам можливості для виявлення їм кращих якостей, демонструючи зразки позитивного поводження у процесі театральної гри [6].

На актуальності впровадження театральної діяльності у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту наголошував Т. Гріббен. На переконання дослідника, театральна діяльність збагачує знання та враження учнів, розширює коло їхніх літературних інтересів. Завдяки театру дієвіше збагачується світ емоцій, моральних почуттів і знань дітей, помітно підвищується їхня самостійність в обґрунтуванні суджень [2].

Мета статті полягає у висвітленні розвитку творчих здібностей у дітей із порушеннями інтелекту засобом театральної діяльності в умовах спеціального навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Театральна діяльність учнів із порушеннями інтелекту тісно пов'язана із поняттям «театральне мистецтво». За даними довідникових джерел, театральне мистецтво походить від слова «театр» і на грецькій мові означає «місце для видовищ». У наш час переважна більшість науковців під поняттям ««театральне мистецтво» розуміють вид мистецтва, особливістю якого є художнє відображення життя за допомогою драматичної дії, виконуваної автором перед глядачами. Театральне мистецтво відображає дійсність у всіх її проявах (духовному й практичному). Дослідники наголошували на унікальності зазначеного виду діяльності, адже на їх думку, вона діє переконливо, тому що, залишаючись у рамках справжнього життя, театральна діяльність разом з тим виходить і за його межі.

Театральне мистецтво – це унікальний за своїм характером педагогічний чинник, взаємопов'язаний із іншими видами мистецтв. Теоретики та практики педагогічної науки стверджують, що засоби театрального мистецтва доречно використовувати як у процесі предметних уроків (читання, мови, природознавства тощо), так і у позакласній (інсценізації, вистави, постановки тощо) та позашкільній роботі (клуби театральної творчості) [3].

Провідною діяльністю школяра із порушеннями інтелекту є навчання, але акторська гра, є важливим чинником формування образного мислення і становлення особистості дитини через входження її у взаємостосунки з оточуючими і набуттям соціального досвіду.

Особливе місце серед форм театральної діяльності займають театралізовані ігри, які відкривають простір для участі дітей зазначеної категорії у різних видах самостійної художньої діяльності, сприяють розкриттю і розвитку їхніх художньо-творчих здібностей, збагаченню мистецьких знань, виробленню естетичного смаку тощо. Театралізована гра відтворює типові дії певного персонажа. Це не тільки виключно наслідування та імітація, але й вільна творча побудова, яка спирається на вихідні уявлення дитини із ЗПР про поведінку. В грі добровільно виникає бажання за власною ініціативою підкорятися різним вимогам. Вона озброює вихованця способами активного відтворення моделювання за допомогою зовнішніх, предметних дій такого змісту, якими в інших умовах не має можливості по справжньому оволодіти.

За даними дослідників, театралізовані ігри охоплюють:

– дії дітей з ляльковими персонажами або дії за ролями;

– літературну діяльність (вибір теми, складання, інсценування своїх творів тощо);

– образотворчу діяльність (одяг персонажів, малювання декорацій, виготовлення атрибутів);

– музичну діяльність (виконання пісень, інсценування музичних творів тощо) [80].

Кожна складова частина дитячої художньої діяльності має свої виражальні засоби і відповідні можливості для самовираження особистості, а в комплексі вони створюють театралізовану гру [5].

На думку дослідників (І. Дмитрієва, С. Миронова, І. Омельченко та інші), учням із порушеннями інтелекту найкраще підходять такі види театральної діяльності, як ігри-драматизації, ігри на теми літературних творів та сюжетно-рольові ігри [4]. Важливо зазначити, що літературні твори чи їх уривки, які будуть інсценізовуватися, повинні бути зрозумілі за змістом дітям, а обсяг матеріалу, який потрібно вивчити, повинен враховувати індивідуальні психофізичні можливості кожного школяра.

На нашу думку, необхідно більш детально зупинитися на видах театральної діяльності. Ігри-драматизації полягають у зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів. Сюжет такої театральної діяльності учнів – це послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв, які визначаються текстом літературного твору. Гра-драматизація відбувається за заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані межами авторського тексту. Дітям необхідно дослівно запам’ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання і зобразити їх саме такими, якими вони є у творі. Літературний твір своїм змістом визначає, які дії необхідно виконувати, однак він не містить вказівок щодо способів їх утілення (рухів, міміки, інтонації).

Така гра є значно складнішою для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, порівняно з тією, в якій унаслідується побачене в житті. Вона допомагає усвідомити ідею твору, його художню цінність, вчить учнів виражати свої почуття, сприяє розвитку пам’яті, мовлення, вияву самостійності, творчості в доборі зображувальних і виражальних засобів для створення образів. Гра-драматизація потребує від школярів із порушеннями інтелекту таких творчих здібностей: поетичного слуху, а також виразного мовлення дитини; здатності швидко

сприймати та усвідомлювати зміст літературного твору; уміння зберігати жвавість вражень, передавати їх при створенні образу героя в грі, виражати до нього свої ставлення і почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовою, рухами, мімікою.

Корекційне значення театральної діяльності для дітей з порушеннями інтелекту полягає і в розвитку соціокультурних компетентностей. Учні зазначеної категорії, залежно від індивідуальних можливостей, хисту й часу втілюють у грі сюжет літературного твору. Окремі герої настільки припадають їм до душі, що діти називають себе їхніми іменами, орієнтуються на їхню поведінку. Театральні ігри на теми літературних творів менше прив'язані до сюжету і композиції конкретного твору, ніж ігри-драматизації. Вони можуть поєднувати події з різних літературних джерел, довільно інтерпретувати їх зміст, передбачати нових героїв. Сюжетно-ролева гра, або як її ще називають творчо-образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей.

Такі театралізовані ігри пов'язані зі сферою людської діяльності й людських стосунків, оскільки своїм змістом вони відтворюють саме цей аспект дійсності і мають значний вплив на формування соціокультурних компетентностей учнів із порушеннями інтелекту. Вдаючись до них, діти намагаються по-своєму відтворити дії, взаємини дорослих, створюючи спеціальні ігрові ситуації. Дитина, вибираючи певну роль, має і відповідний цій ролі образ. З цього образу витікають і ігрові дії школяра. Через образи і дії учні із порушеннями інтелектуального розвитку вчаться виражати свої відчуття і емоції.

Висновки. Театральна діяльність школярів із порушеннями інтелекту

має значний корекційний потенціал для їхнього розвитку. Участь дітей у будь-якій театральній постановці примушує їх творчо думати, аналізувати, давати оцінку дійовій особі, партнеру, собі, тобто бути постійно в процесі пізнання, відкривати нове в собі і в навколишньому світі. Театральне мистецтво формує в дітей із порушеннями інтелекту цілісний погляд на світ, створює можливість не лише для естетичного сприйняття, естетичного оцінювання, але й формує творця, активну, ініціативну особистість, здійснюється активне залучення школярів до моральних, світоглядних, пізнавальних цінностей тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.– 280 с.

2. Гриббэн Т. Не в пижаме дело, или то, что действительно нужно вашому малышу / Т. Гриббэн. – К. : Грант, 1996. – 48 с.

3. Левин В. А. Воспитание творчества / В. А. Левин. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
4. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 204 с.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2003. – 615 с.
6. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

УДК 376.42

Моргун Анна Сергіївна
студентка IV курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка.
Науковий керівник: д-р пед. наук, проф.
Дегтяренко Т.М.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З НТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

В статті розглядаються шляхи забезпечення результативності освітнього процесу, під час якого мають максимально враховувати особливості інтелектуального та психічного розвитку учня. Автор доводить, що до цього часу актуальним є питання формування елементарних математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: *діти, цифрообраз, навчання, учні з інтелектуальними порушеннями, особистість.*

Постановка проблеми. Підготовка дитини до старшої школи, а також до дорослого життя. Особливі труднощі в досягненні цієї мети об'єктивно виникають у діяльності спеціальних освітніх закладів, у яких навчаються діти з психофізичними порушеннями, зокрема з інтелектуальними порушеннями.

Актуальність проблеми. У спеціальних психологічних дослідженнях, особливо – у галузі спеціальної психології та педагогіки, вчені першочергову увагу приділяли вивченню особливостей пізнавального розвитку і навчальної діяльності дітей із психофізичними порушеннями.

Дослідження Л. Баряєвої, Б. Бейкера, А. Брейтмана, В. Василевської, О. Гаврилова, О. Ляшенко, Н. Королько, І. Лубяницької, А. Маллера, С. Миронової, В. Синьова були присвячені особливостям психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, які є основою для розробки шляхів , зокрема, розробки та впровадження технології корекційного психолого-педагогічного впливу на процес засвоєння математичних знань (уявлень) та відповідних математичних навичок у дітей з особливими освітніми

потребами. В технології корекційно психолого-педагогічного впливу передбачено сукупність методів і прийомів корекційно-педагогічної роботи, оптимальну послідовність їх застосування, а також оптимальні умови, що забезпечують отримання значущого результату.

Науковцями встановлено, що діти можуть підтримувати ситуативний контакт з дорослим, проте вони дуже рідко ідуть на контакт самостійно та проявляють зацікавленість до взаємодії. Основним способом засвоєння нових знань є сумісні дії. Самостійні дії тільки на рівні окремих операцій. Для них характерне пасивне підкоряння, спостерігаються труднощі в розумінні усного звернення, необхідна наочно-дійова інструкція з жестовим та мімічним уточненням. Вказані особливості психічного розвитку суттєво ускладнюють процес засвоєння математичних знань (уявлень) та формування відповідних навичок. Отже, наразі виникає потреба в удосконаленні спеціальної методики, у тому числі, шляхів формування математичних уявлень з метою оптимізації процесу їхнього засвоєння.

Мета – з'ясувати психологічні особливості та шляхи формування елементарних математичних уявлень молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Вивчення психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, зокрема праць С. Миронової, дозволило встановити, що сприятливий розвиток компенсаторних процесів у дітей з інтелектуальною недостатністю залежить від цілого ряду спеціально створюваних умов для одержання освіти, які розглядаються як умови навчання (виховання), в тому числі це спеціальні освітні програми і методи навчання, індивідуальні технічні засоби навчання і середовище життєдіяльності, а також педагогічні, медичні, соціальні та інші послуги. Науковець, у контексті зазначеного вище відзначає, що методологічним підґрунтям для розробки технології оптимізації процесу засвоєння математичних уявлень дітьми з інтелектуальною недостатністю стали: середовищний; діяльнісний; особистісно орієнтований підходи.

Ключовим методологічним підходом у корекційній технології оптимізації процесу засвоєння математичних знань (уявлень) дітьми з інтелектуальними порушеннями є середовищний, що являє собою теорію і технологію опосередкованого управління (через середовище) освітнім процесом, спрямованим на розвиток особистості дитини (М. Авраменко, О. Гонтаровська, Ю. Мануйлов, С. Миронова, О. Проскурняк, В. Ясвін) Середовищний підхід передбачає створення умов, оточення, в яких буде здійснюватися корекційна

психолого-педагогічна діяльність, яка спрямована на досягнення певної соціально-трудової адаптації в суспільстві осіб з інтелектуальною недостатністю, шляхом засвоєння математичних знань (уявлень), оволодіння дітьми рахунковими операціями додавання і віднімання в межах 10 (1 – 4 групи навчання) та рішення простих арифметичних задач, що мають практичну значимість.

Спираючись на наукові розвідки Н. Гонтаровської, Ю. Мануйлова, В. Коваленко, В. Ясвіна, освітньо-виховне середовище розглядається як система корекційного впливу на хід розвитку учня з інтелектуальними порушеннями шляхом створення спеціальних умов (психологічних та педагогічних) для цілеспрямованого здобуття дітьми з інтелектуальною недостатністю математичних уявлень та навичок, в якому цілі, зміст, методи й організаційні форми навчання є доступними для кожної дитини, що сприяє збереженню їхнього здоров'я та формуванню особистості як цілісної структури. Теоретичним підґрунтям розробки технології корекційного психолого-педагогічного впливу на процес засвоєння математичних знань (уявлень) та відповідних математичних навичок у дітей з порушенням розумового розвитку став діяльнісний підхід, який вимагає щоб дитина під час вивчення навчального матеріалу здійснила повний цикл пізнавальних дій, а саме: сприйняла навчальний матеріал, усвідомила його, запам'ятала, потренувалась у застосуванні знань на практиці, а відтак здійснила наступну діяльність – відтворення і засвоєння цього матеріалу. Отже, основна функція діяльності полягає в тому, що в ній формуються математичні уявлення та навички у дітей з інтелектуальною недостатністю. Під особистісно-орієнтованим підходом розуміється методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дозволяє шляхом опори на систему взаємозв'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати право кожної дитини з інтелектуальною недостатністю на індивідуальний розвиток з урахуванням її пізнавальних можливостей, орієнтуючись на зону її «найближчого розвитку».

Одним з шляхів забезпечення результативності освітнього процесу є застосування загальнодидактичних і спеціальних дидактичних принципів з метою оптимізації засвоєння математичних уявлень у дітей з особливостями поведінки. При цьому обов'язковим є використання таких загальнодидактичних принципів як – наочність, доступність, індивідуальний підхід, мають особливо важливе значення. Застосовуючи ці принципи, вчитель має добре знати контингент класу, наявні в учнів психофізичні відхилення, їхню працездатність, рівень оволодіння загальноприйнятими формами роботи.

Висновок. У статті зазначені тільки деякі аспекти формування математичних знань та уявлень дітей з інтелектуальною недостатністю: особливості, шляхи. Більш детально результати нашого наукового дослідження буде висвітлено у наступних публікаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Історія математики : навч. посіб. / Євген Крутиголова ; Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич : Коло, 2016. 118 с.
2. Aunio, P., & Niemivirta, M. (2010). Прогнозування математичної ефективності дітей у першому класі шляхом раннього рахунку. *Навчання та індивідуальні відмінності*, 20 (5), 427–435.
3. Aunio, P., & Räsänen, P. (2016). Основні числові навички для вивчення математики у дітей віком від п’яти до восьми років - робоча модель для педагогів. *European Journal of Early Childhood Education Journal*, 24 (5), 684–704.
4. Brankaer, C., Ghesquière, P., & de Smedt, B. (2011). Обробка чисельної величини у дітей з легкими порушеннями інтелекту. 32 (6), 2853–2859.
5. Brankaer, C., Ghesquière, P., & de Smedt, B. (2013). Розвиток чисельної обробки величини та її зв’язок з робочою пам’яттю у дітей з легкими інтелектуальними вадами. 34 (10), 3361–3371.

УДК 376.42

Набока Ганна Дмитрівна
студентка IV курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка.
Науковий керівник: д-р пед. наук, проф.
Дегтяренко Т.М.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ГЕОМЕТРИЧНИЙ МАТЕРІАЛ У УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається питання особливості формування уявлень про геометричні фігури учнів 5-го класу з порушенням інтелектуального розвитку. Розкривається значення опанування знань про геометричний матеріал для загального розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями. Описуються особливості засвоєння геометричних знань учнями з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: *діти з порушеннями інтелектуального розвитку, геометричні уявлення, учні 5-го класу, геометричні фігури.*

Постановка проблеми. У наш час геометрія є обов’язковою дисципліною для учнів з типовим розвитком, не менш важлива вона й для учнів з інтелектуальними порушеннями. Її вивчення сприяє розвитку раціонального стилю мислення школярів із характерними для нього рисами обґрунтованості,

критичності, раціональності, алгоритмічності. Разом з тим, геометрична освіта має велике значення для розвитку уяви, інтуїції, які є основою творчої діяльності особистості.

Учні з інтелектуальними порушеннями у межах навчальної програми з математики для спеціальних навчальних закладів вивчають наочну геометрію. Саме цей напрямок геометрії на думку науковців є доступним для школярів цієї категорії.

Спостереження за геометричними фігурами, їх розташуванням у навколишньому просторі, їх зв'язками з іншими тілами, величинами й одиницями виміру, виконання вимірювання, креслення, моделювання геометричних фігур, дії з креслярськими інструментами відіграють важливе значення в особистісному розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Актуальність проблеми. Провідну роль в розвитку просторових уявлень, сенсорної сфери, понять про форми, розміри, взаємне розташування геометричних фігур в просторі відіграє курс геометрії в 5-му класі спеціальної школи чи інклюзивному класі (в якому навчається дитина з порушеннями інтелекту).

Саме 5-й клас є базовим для формування уявлень про геометричні фігури в учнів з легкою формою розумової відсталості, адже в початкових класах діти знайомилися лише з елементарною інформацією про геометричні фігури.

Мета статті полягає у теоретичному узагальненні проблеми формування уявлень про геометричні фігури в учнів 5-го класу з легкою формою розумової відсталості.

Виклад основного матеріалу. Навколишній світ, який оточує людину від народження, є тривимірним, ідеальними образами якого є просторові форми і відношення, втілені у різноманітні геометричні фігури. Така будова світу обумовлює важливість геометричного мислення для інтелектуального розвитку людини, важливою складовою якого є розвинене просторове мислення.

Для переважної більшості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерним є наочно-образний тип мислення. Практична діяльність є провідною для дітей цієї категорії, вони самостійно або разом із дорослими виготовляють правильні многогранники, орігамі, аплікації, вирізають з паперу симетричні фігури та інше. Це посилює роль геометричного матеріалу та геометричних методів у курсі математики для спеціальних навчальних закладів середньої освіти.

Уявлення про форму, розміри і взаємне розташування предметів у просторі діти накопичують поступово. В процесі гри і практичної діяльності вони маніпулюють предметами, розглядають, обмацують їх, малюють, ліплять, конструюють і поступово виокремлюють серед інших властивостей їх форму. Формування уявлень про геометричні фігури одне зі складних завдань в інтелектуальному розвитку дитини з легкою формою розумової відсталості.

Важливе корекційне значення належить геометрії, а саме створення сприятливих умов для розвитку та корекції просторових уявлень, уяви, моторики, логічного мислення, мовлення, розумової та практичної діяльності.

Формування геометричних знань в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку має для них велике практичне значення. В них відбувається накопичення певного запасу геометричних уявлень, формується цілісна система знань про геометричні об'єкти, розвиваються всі види мислення та пізнавальна діяльність. Виходячи з особливостей психічного розвитку дітей з порушенням інтелекту та специфіки формування у них уявлень про просторові характеристики навколишніх предметів, а також корекційно-розвивальних можливостей конструктивної діяльності, основними напрямками її використання можна вважати:

– сенсорне виховання дітей, спрямоване на ознайомлення з просторовими характеристиками оточуючих об’єктів, основними геометричними формами;

– формування дій для сприйняття просторових характеристик.

Вивчення геометричного матеріалу дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку має практичну спрямованість. Найважливішим і найбільш складним завданням для учнів цієї категорії є формування в них здатності використовувати засвоєні знання, вміння і навички у вирішенні конкретних життєво-практичних завдань.

Геометрія представляє великі можливості для формування вміння переносу знань учнями з порушеннями інтелекту в варійовані умови практичної діяльності. Аналізуючи зразки і моделюючи об’єкти, діти вчаться довільно оперувати уявленнями про форми і просторові характеристики, властивості об'єктів навколишнього світу.

Націленість на продуктивний результат вчить школярів з порушеннями інтелекту актуалізувати і відбирати ті знання і практичні вміння, які необхідні їм для досягнення практичної мети відповідно до конкретних умов.

За допомогою геометричного матеріалу формується та закріплюється знання основних кольорів у школярів перших класів з легкою формою розумової відсталості. Вчені пропонують спочатку використовувати деталі різного кольору, що допомагає учням виділяти геометричні фігури в складних комбінованих зразках. О. Гаврилов і О. Ляшенко підкреслюють важливість врахування індивідуальних показників пізнавального розвитку кожної дитини з порушеннями інтелекту, рівня розвитку дрібної моторики, сенсорних систем у зазначеної категорії учнів. Дослідники наголошують на важливості застосування в роботі зі школярами цього віку індивідуально-диференційованого підходу під час знайомства з елементарним геометричним матеріалом [2].

Геометрія представляє великі можливості для формування вміння переносу знань учнями з порушеннями інтелекту в інші (позанавчальні) умови практичної діяльності.

Починаючи з 5 класу на вивчення геометричного матеріалу відводять один урок з числа уроків математики, хоча повторення геометричних знань, формування графічних умінь і навичок здійснюється і на інших уроках математики.

Геометричний матеріал в програмі з математики для спеціальних навчальних закладів розташований концентрично. Майже на кожному році навчання учні повертаються до вже вивченої геометричної фігури, але знання про неї розширюються, поглиблюються, систематизуються. Це дозволяє педагогу цілісно підійти до формування геометричних знань, умінь та навичок: у кожному класі учні актуалізуючи знання про вже вивчені фігури, постійно розширюють, поглиблюють, систематизують здобуті знання. Ці знання вони використовують під час вирішення простих практичних завдань, які поступово ускладнюються. З кожним роком школярі удосконалюють свої навички креслення геометричних фігур, користування вимірювальними інструментами тощо [5].

Зміст курсу наочної геометрії знайомить учнів із порушеннями інтелектуального розвитку з властивостями геометричних фігур і тіл, їх взаємним розташуванням на площині і в просторі; величинами й одиницями виміру, інструментами для вимірювання і креслення тощо.

Змістове наповнення курсу геометрії для спеціальних навчальних закладів передбачає набуття учнями практичних навичок, а саме вимірювання, креслення і моделювання геометричних фігур, роботу з креслярськими інструментами,

застосування отриманих знань з геометрії на уроках з інших дисциплін та під час вирішення побутових завдань.

В. Ек і М. Перова підкреслюють формування вмінь у школярів вимірювання та побудови геометричних фігур за допомогою вимірювальних та креслярських інструментів, розвиток навичок розв'язання життєво-практичних завдань [4].

Поняття «геометричної фігури» так само, як і поняття «натурального числа», є одним із основних в математиці. Воно утворилось з допомогою абстракції ототожнення, в основі якого лежать деякі відношення еквівалентності. У цьому випадку такими відношеннями є «подібність» предметів за формою, з допомогою чого множина предметів розбивається на класи еквівалентності так, що вони мають однакову форму. Абстрагуючись при цьому від інших властивостей предмета (величина, колір, матеріал тощо), ми отримуємо самостійне поняття «геометричної фігури» [1].

Зміст курсу наочної геометрії знайомить учнів із порушеннями інтелектуального розвитку з властивостями геометричних фігур і тіл, їх взаємним розташуванням на площині і в просторі; величинами й одиницями виміру, інструментами для вимірювання і креслення тощо. Змістове наповнення курсу геометрії для спеціальних навчальних закладів передбачає набуття учнями практичних навичок, а саме вимірювання, креслення і моделювання геометричних фігур, роботу з креслярськими інструментами, застосування отриманих знань з геометрії на уроках з інших дисциплін та під час вирішення побутових завдань [3].

Зміст опанування геометричного матеріалу в курсі математики для учнів з легкою формою розумової відсталості в навчальній програмі побудований концентрично, що сприяє на кожному році навчання дітям повертатися до вже вивченої геометричної фігури з поступовим розширенням, поглибленням знань про неї та формування вмінь її побудови. Концентрична побудова навчальної програми дозволяє педагогу цілісно підійти до формування геометричних знань, умінь та навичок у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, поступово удосконалюючи їхні вміння креслення геометричних фігур, користування вимірювальними інструментами тощо.

Геометричний матеріал є досить складним для учнів з порушеннями інтелекту, оскільки для його оволодіння дітям потрібно використовувати такі мисленнєві процеси, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування. Оскільки

саме вони ушкоджені найбільшою мірою, школярі відчувають значні труднощі при відтворенні назв і образів фігур, їхніх властивостей тощо

У 5-му класі на уроках геометрії продовжується робота з формування образів геометричних фігур в учнів з легкою формою розумової відсталості.

Наукові дослідження вчених і практичний досвід вчителів математики свідчать, що найбільш ефективними методами й засобами формування уявлень про геометричні фігури є багаторазові спостереження, робота з моделями геометричних фігур (виготовлених з різних матеріалів, різного кольору і маси, різного положення в просторі), використання практичних робіт на яких учні обводять, розфарбовують, штрихують, ліплять, виготовляють аплікації та різні моделі геометричних фігур (за допомогою дорослих). У 5-му класі важливе значення відіграє побудова та читання креслень з буквеною символікою, запис заданих сторін і кутів прямокутника за допомогою буквеної символіки, виконання геометричних задач з урахуванням пізнавальних можливостей та стану розвитку дрібної моторики кожної дитини.

Висновки. Геометричний матеріал виступає засобом всебічного розвитку особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, закладає фундамент розвитку в неї просторового мислення, створює сприятливі передумови для формування просторових уявлень, понять про форми, розміри, взаємне розташування геометричних фігур в просторі, розвиває сенсорну сферу, збагачує мовлення учнів цієї категорії відповідними вербальними позначеннями і геометричною термінологією, формує в школярів уміння встановлювати причинно-наслідкові залежності при осмисленні ними практичного значення кожної виконуваної дії і взаємозв'язку її послідовності з кінцевим результатом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басюра В. І. Методичні рекомендації до курсу «Методика викладання математики» у допоміжній школі / В. І. Басюра. – К. : КДПІ, 1989. – 43 с.
2. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій: навчальний посібник / упорядники : О. В. Гаврилов, О.М. Ляшенко. – Кам’янець-Подільський : ПП Пантюк С.Д., 2003. – 272 с.
3. Тишин П.Г. Обучение учащихся вспомогательной школы наглядной геометрии / П. Г. Тишин // Дефектология. – 1981. – № 6. – С.43–50.
4. Эк В. В. Обучение наглядной геометрии во вспомагательной школе: пособие для учителя / В. В. Эк, М. Н. Перова. – М. : Просвещение, 1983. – 135 с.
5. Максименко Н. Застосування варіативних форм умови задачі // Дефектологія / Н. Максименко. – 2015. – №1. – С. 39–40.

УДК 376.1

Овчаренко Наталія Михайлівна
вчитель-дефектолог, спеціаліст І категорії
Новопразької спеціальної загальноосвітньої
школи-інтернату І-ІІ ступенів

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті визначено основи навчання математиці учнів з інтелектуальними порушеннями у межах досліджень відомих дефектологів. Проаналізовано особливості навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями у ході вивчення математичного матеріалу. Описана специфіка навчання математики як дисципліни у спеціальній школі. Проаналізовано завдання пропедевтичного періоду засвоєння математичних знань, умінь і навичок учнями з інтелектуальними порушеннями. Зазначені найефективніші методи та прийоми формування готовності до навчання математики учнів з інтелектуальними порушеннями. Сформульовані загальні рекомендації з викладання математики для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: *математика, знання, пропедевтичний, учні з інтелектуальними порушеннями, розвиток, прийоми.*

Постановка проблеми: Одним із найскладніших напрямків підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя є навчання математиці. Навчання математичним знанням відіграє важливу роль у вирішенні специфічних завдань спеціальної школи – корекції та розвитку пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями, підготовки їх до самостійного життя та трудової діяльності [2, с. 8].

Оперування математичними знаннями, уміннями і навичками вимагає виконання системи складних розумових дій. Нерідко навіть у дітей з нормативним розвитком вивчення математики викликає труднощі і негативні емоції. Причиною цьому може стати, як зміст навчального матеріалу, так і особливості розвитку дитини, і система навчання, що склалася.

Питання навчання математиці учнів з інтелектуальними порушеннями розглядали у своїх дослідженнях такі відомі дефектологи, як О. Лурія, Ж. Шиф, М. Перова, Г. Капустіна, А. Хилько, Р. Ісенбаєва, Н. Соловйов, О. Гаврилов, О. Ляшенко та інші. Дослідження цих учених стосуються вивчення пізнавальної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями і методів формування в них математичних знань, умінь і навичок.

Актуальність: У ході вивчення математичного матеріалу учнями з інтелектуальними порушеннями специфіка їх розвитку проявляється найяскравіше (своєрідність інтелектуальної діяльності, недосконалість зорового

сприйняття й моторики, вузькість, не цілеспрямованість і слабка активність сприйняття, відставання розумових процесів, особливості розвитку мовлення). Зазначені особливості, у більшості випадків, викликають труднощі у процесі формування в дітей з інтелектуальними порушеннями абстрактних математичних понять і закономірностей. Зокрема досить довго зі значними труднощами у дітей зазначеної категорії формується вміння розв'язувати арифметичні задачі тощо [1; 3; 6].

Відповідно до цього процес засвоєння математичних знань, умінь і навичок учнями з інтелектуальними порушеннями потребує актуального дослідження, зокрема з розвитком сучасного освітнього простору, активного впровадження інноваційних технологій навчання.

Мета статті – проаналізувати особливості засвоєння математичних знань, умінь і навичок учнями з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Математика є найважчим шкільним предметом для засвоєння учнями з інтелектуальними порушеннями. У той же час математика має найбільший розвиваючий потенціал у напрямку загального розвитку підростаючого покоління. У процесі вивчення математики в школярів формуються такі необхідні якості як уміння міркувати, критично мислити й оцінювати те, що відбувається, відстоювати свої думки й ідеї, тобто формується раціоналістичний стиль мислення. Математика є фундаментом, на якому будується здатність оособистості правильно сприймати дійсність, і створюється основа для розвитку інтелекту і кмітливості [3, с. 25].

Вивчення математики учнями з інтелектуальними порушеннями ускладнене їх індивідуальними особливостями психосоматичного розвитку, процесами розумової діяльності, а також характерними рисами засвоєння навчального матеріалу (Т. Власова, В. Лебединський, В. Лубовский, М. Певзнер та інші).

Більшість методичних розробок щодо особливостей засвоєння математичного матеріалу учнями з інтелектуальними порушеннями, які використовуються в спеціальній школі, потребують удосконалення та застосування сучасних підходів у навчанні. На наш погляд, для оптимізації процесу навчання учнів з інтелектуальними порушеннями, необхідні методичні розробки щодо диференційованого та змістовно оновленого навчання математики.

Особливістю програми з математики для спеціальної школи, де впроваджується корекційно-розвивальне навчання, є наявність спеціального пропедевтичного періоду, метою якого є повторення й систематизація знань і

вмінь учнів. Наявність такого пропедевтичного періоду в програмі з математики для учнів з інтелектуальними порушеннями, безсумнівно, є важливим етапом для підготовки школярів до засвоєння подальшого матеріалу [4].

Завданнями пропедевтичного періоду є: 1) визначення стану існуючих математичних знань, умінь і навичок в учнів; 2) розвиток пізнавальних процесів (сприйняття, мовлення, мислення та інше) й інтелектуальних вмінь (орієнтування в завданні, способів виконання завдання тощо); 3) формування загальнонавчальних умінь (правил поведінки в класі, розуміння і усвідомлення вимог педагога, цікавості до уроків взагалі і уроків математики зокрема); 4) підготовка до систематичного вивчення курсу математики.

У ході вивчення рівня арифметичних знань учитель досліджує загальний розвиток дітей. Крім того не менш важливо встановити і ступінь розвитку моторики школярів. Недосконалість моторики утруднює оволодіння письмом, роботу з дидактичним матеріалом, із креслярськими інструментами тощо. Ураховуючи порушення моторики учнів, учитель відразу ж планує організацію вивчення математики таким чином, щоб вона тісно переплiталась з уроками ручної праці, малювання, фізкультури, ритміки. Розвиток і корекція порушень моторики, а також пов’язаної з нею просторової орієнтації, просторових уявлень можливе лише за умови чітко спланованої комплексної роботи з усіх предметів, які передбачені навчальним планом спеціальної школи [4].

Аналіз сучасних досліджень доводить, що найефективнішими методами та прийомами формування готовності до навчання математики учнів з інтелектуальними порушеннями є [6]:

1. На етапі підготовки до вивчення нового матеріалу: прийоми випереджаючого навчання, створення ситуації, що викликає пізнавальний інтерес, увагу й емоційний настрій; використання методу тренінгу уваги й пам’яті. На даному етапі необхідно використовувати різні опори – схеми, таблиці, плани та інше.

2. На етапі вивчення, осмислення й первинного закріплення нового матеріалу: індуктивні, наочні, практичні, ігрові методи; прийоми виділення головного; використання прийомів коментування; прийомів запам’ятовування й розвитку мислення, виконання найпростіших (однокрокових) завдань за зразком, із використанням алгоритмів.

3. На етапі вторинного закріплення нового матеріалу, первинного застосування поточного контролю: репродуктивні, практичні й наочні методи,

різноманітні завдання на закріплення з поступовим включенням нового фонду знань; виявлення помилок і труднощів, безпосередню індивідуальну допомогу й спільний із вчителем контроль виконання завдань, виявлення причин невдач, корекцію, повторне самостійне розв'язання з використанням прийомів навчальної діяльності.

4. На етапі комплексного застосування вивченого, первинного узагальнення поточного контролю: взаємоконтроль і взаємокорекцію; «тихе опитування».

5. На етапі узагальнення й систематизації вивченого: багаторазове варіативне повторення вивченого, використання узагальнюючих опорних конспектів і схем, дидактичної гри, формування прийомів повторення, запам'ятовування й відтворення вивченого.

6. На етапі підсумкового контролю й оцінювання: рівневі тести для діагностики, де результат виконання оцінюється за «методом додавання».

7. На етапі домашнього завдання: інструкції щодо його виконання [6].

Також у процесі викладання математики в початкових класах спеціальної школи необхідно використовувати технологічні прийоми, наприклад, прийоми парціального розподілу дидактичної одиниці; прийоми геометричної інтерпретації арифметичних фактів. Основне місце в навчанні математиці учнів з особливостями інтелектуального розвитку повинне приділятися практичній роботі, взаємодії з реальними предметами (моделями, схемами, кресленнями, таблицями), використанню різних прийомів: закреслювання, зафарбовування, з'єднання стрілками. Доступна дітям практична робота допомагає також знизити розумову перевтому, а також допоможе підсилити наочність процесу навчання. Так само необхідне підведення учнів до узагальнення, як за матеріалом всього уроку, так і за окремими його етапами, але обов'язково на етапі підведення підсумків уроку повинна ще раз пролунати головна ідея уроку. Учнів зазначеної нозології необхідно привчати до самостійної роботи [3, с. 24].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив узагальнити досвід учителів-практиків, сформулювавши загальні рекомендації з викладання математики для учнів з інтелектуальними порушеннями [1; 3; 6]:

– пропедевтичний характер навчання, тобто на початку навчального року рекомендується починати навчання з повторення й систематизації знань, а також перед вивченням найскладніших розділів і тем рекомендується проводити спеціальну пропедевтичну роботу шляхом уведення практичних підготовчих вправ;

– багаторазове повторення основного матеріалу;

– вивчення матеріалу невеликими дозами, ураховуючи психологічні особливості й можливості дітей зазначеної категорії;

– поступове ускладнення матеріалу зі збільшенням кількості тренувальних вправ;

– обов’язкове розв’язання арифметичних завдань, оскільки цей вид роботи розвиває здатності міркувати, аналізувати, допомагає корекції порушень розумової діяльності й мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями;

– збільшення уваги до усного рахунку. Учні, виконуючи рахункові операції про себе, удосконалюють і розвивають такі психічні процеси як пам’ять і увага;

– рекомендується включати елементи геометрії до кожного уроку математики (приблизно на 10 хв.), залежно від мети й виду конкретного уроку;

– вербалізація всіх етапів роботи, тобто учні повинні вміти показувати й пояснювати все, що вони роблять: розв’язують, малюють, креслять, збирають та інше;

– проведення на уроках математики словникової роботи, що збагачує словник математичними термінами. Учителю необхідно пояснювати дітям незнайомі слова завдання, що використовуються, наприклад, в умові задачі;

– використання дидактичних ігор, вправ, що дозволяє знизити розумове навантаження й підвищити мотивацію до навчання;

– створення, підтримка доброзичливої атмосфери на уроці, обов’язкове проведення фізкультхвилинок;

– проведення позакласних заходів, що підвищують інтерес до математики;

– застосування наочності на уроках математики є невід’ємною вимогою до уроку для учнів з інтелектуальними порушеннями, тому що дітям зазначеної категорії властиве наочно-образне мислення, труднощі абстрагування та інше.

Висновки. Таким чином, основними положеннями в процесі засвоєння математичних знань, умінь і навичок учнями з інтелектуальними порушеннями є: заповнення пробілів дошкільного математичного розвитку шляхом збагачення чуттєвого досвіду, організації предметно-практичної діяльності; пропедевтичний характер навчання: добір завдань, що готують учнів до сприйняття нових і важких математичних тем; диференційований підхід до дітей; формування операції зворотності й пов’язаної з нею гнучкості мислення; активізація пізнавальної діяльності: розвиток зорового й слухового сприйняття, формування розумових операцій; активізація мовлення дітей у єдності з їхнім мисленням; вироблення

позитивної навчальної мотивації, формування інтересу до предмета; формування навичок навчальної діяльності, розвиток навичок самоконтролю.

Перспектива дослідження. У продовженні теоретичного дослідження окресленої теми плануємо розробити систему корекційно-розвивальної роботи із засвоєння математичних знань, умінь і навичок учнями з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ардобацька К. В. Корекційна спрямованість дидактичних ігор у формуванні кількісних уявлень в учнів допоміжної школи : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка / К. В. Ардобацька. – Київ, 1999. – 18 с.
2. Дульнев Г. М. Проблемы воспитания умственно отсталых детей / Г. М. Дульнев. – М., АПН РСФСР, 1960. – 98 с.
3. Капустина Г. М. Формирование элементарных математических знаний и представлений у детей дошкольного возраста : [с задержкой псих, развития] / Г. М. Капустина // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 22–29.
4. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – С. 214–229.
6. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі : курс лекційю Частина 2 / Упорядники О. В. Гаврилов, О. М. Ляшенко, Н.І. Королько. – К.-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. – 432 с.

УДК 376.3-056.264

Олефіренко Тетяна Василівна
вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії,
старший вчитель Новопразької спеціальної
загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступенів

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті визначено значення комунікаційної функції у соціалізації особистості з інтелектуальними порушеннями. Представлені теоретичні основи досліджуваної проблеми комунікаційного розвитку учнів спеціальної школи. Описані пріоритетні напрямки корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовані поняття «комунікація», її особливості та значення у розвитку учня з інтелектуальними порушеннями. Зазначені перспективи у комунікаційному розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями.

***Ключові слова**: комунікація, розвиток, комунікаційна навичка, мовлення, навчально-виховний процес, учень з інтелектуальними порушеннями.*

Постановка проблеми: Метою сучасного корекційно-розвивального навчання дітей з інтелектуальними порушеннями стає не тільки засвоєння знань

із загальноосвітніх предметів, скільки здатність до засвоєння будь-яких, доступних дитині, соціально і особистісно значущих навичок життєвої компетенції, зокрема комунікативної, що забезпечують її адаптацію в навколишньому середовищі і сприяють самостійній і незалежній життєдіяльності.

Результати психологічних і дидактичних досліджень (Л. Виготського, О. Лурія, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших) дали підстави стверджувати, що методика розвитку мовлення враховує комплексний та багатоаспектний характер процесу «комунікація».

Теоретичні позиції досліджуваної проблеми комунікаційного розвитку учнів спеціальної школи були пов’язані із психологічними концепціями, які розкривають взаємопов'язаний та взаємозумовлений розвиток мисленнєвої та мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, К. Ушинський та інші). На цих теоретичних позиціях базувалися дослідження сучасних науковців (М. Вашуленко, В. Тарасун, М. Шеремет та інші), які розглядають вплив стимулювання пізнавальної діяльності на загальний та мовленнєвий розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями [1, с. 13].

Актуальність: У наш час пріоритетними напрямками корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями є: зміцнення та охорона здоров’я, фізичний розвиток дитини; формування і розвиток комунікаційної і когнітивної функції мови; формування і розвиток продуктивних видів діяльності, соціальної поведінки, комунікаційних умінь; включення учнів в самообслуговування, господарсько-побутову та суспільно-корисну працю; розширення соціальних контактів з метою формування навичок соціального життя, моральної поведінки, знань про себе, про інших людей, про навколишній соціум [3, с. 6].

У цьому зв’язку, формуванню комунікаційних навичок, які відіграють надзвичайно важливу роль у житті людини, слід приділити належну увагу в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Мета статті – проаналізувати особливості комунікаційного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Термін «комунікація», що з’явився в науковій літературі на початку ХХ століття, використовується для позначення засобів зв’язку будь-яких об’єктів матеріального і духовного світу, процесу передачі інформації від людини до людини (обмін уявленнями, ідеями, установками, настроями, почуттями, тощо), а також передачі та обміну інформацією в суспільстві з метою впливу на соціальні процеси. В англомовній

літературі термін «комунікація» розуміється як обмін думками та інформацією у формі речових або письмових сигналів [3, с. 219].

Г. Зак зазначає, що поняття «комунікація» досить часто співвідносять з поняттям «спілкування». Існує точка зору, що базовою категорією є комунікація, яка між людьми відбувається у формі спілкування як обмін знаковими утвореннями (повідомленнями). Але існує і протилежне трактування співвідношення понять «спілкування» і «комунікація», в якій основною категорією вважається спілкування, а в структурі останнього виділяються комунікація (обмін інформацією), інтеракція (організація взаємодії і впливу), перцепція (чуттєве сприйняття як основа взаєморозуміння). При цьому комунікація виступає свого роду посередником між індивідуальною та суспільно значущою інформацією. В обох випадках, незважаючи на зовнішні відмінності, основний упор робиться на механізм, який переводить індивідуальний процес передачі і сприйняття інформації в соціально значущий процес персонального і масового впливу [3, с. 220].

За комунікацією закріплюється додаткове значення – інформаційний обмін у суспільстві. У більшості джерел комунікація розглядається як соціально обумовлений процес передачі і сприйняття інформації, як в міжособистісному, так і в масовому спілкуванні по різних каналах за допомогою різних вербальних і невербальних комунікативних засобів [6, с. 42].

Багато авторів відзначають, що оволодіння елементарними способами комунікації у дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається в більш пізні терміни, ніж у дітей із нормативним розвитком, а в окремих випадках без спеціального навчання не відбувається взагалі. І. Бгажнокова наголошує на тому, що діти з інтелектуальними порушеннями, як правило, не ігнорують контактів, але самостійно пред’являти ті чи інші способи комунікації не можуть. У них відсутня самостійна ініціатива до спілкування, не проявляється інтерес до спілкування або обмежується коло контактів тільки з добре знайомими людьми. У спілкуванні діти з інтелектуальними порушеннями, зокрема молодшого віку, можуть вести себе неадекватно: кидають іграшки, хочуть на руки до дорослого, не реагують на пропоновані предмети, звернення, дії [2, с. 114].

Формування комунікаційних навичок не припускає опору на власне мовлення дитини, тому поява у цієї категорії дітей мовлення, як правило, значно запізнюється. Дуже часто мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями з’являється до 6-7 років, а у деяких дітей воно не виникає і майже не розвивається протягом більш тривалого часу. У дітей повільно розвиваються

розуміння і використання мовлення, а остаточне його формування обмежено. Розвиток мовлення зазвичай відповідає ступеню інтелектуального порушення. При цьому дитина розуміє мовлення співрозмовника дуже обмежено, задовільно вловлюючи інтонації, жести і мімічні рухи.

Надалі, особливо під впливом навчання, відбувається розвиток мовлення, проте його розуміння в кінцевому підсумку визначається особистим досвідом. Експресивне мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями обмежується окремими словами або короткими реченнями. Словниковий запас бідний, він складається з найбільш часто вживаних в побуті слів і виразів. Після декількох років навчання вони засвоюють позначення предметів побуту і тощо. У 20% дітей з інтелектуальними порушеннями мовлення не з'являється зовсім. Відсутність мовлення може компенсуватися жестами, нечленороздільними звуками, своєрідними словами, в які діти вкладають цілком певний сенс. А. Маллер та Г. Цикото відмічають, що у деяких дітей зазначеної категорії з уявним багатим мовленням можна спостерігати потік безглуздих штампових фраз із збереженням почутих раніше інтонацій [5, с. 23].

Із метою оптимізації корекційного навчально-виховного процесу, здійснення якісного індивідуального навчання школярів з інтелектуальними порушеннями, підвищення мотивації, зацікавленості до навчання, розвитку комунікаційної сфери, та, зокрема, розвитку комунікаційних навичок, є значні можливості для застосування технологій із використанням комп'ютера, спеціальних комп'ютерних корекційних і розвивальних програм.

Як висновок, констатуємо, що розвиток комунікаційних навичок учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає необхідність включення дітей у ширшу систему комунікаційних зв'язків за допомогою використання інноваційних методів і прийомів навчальної діяльності. Робота з формування комунікаційних навичок повинна включатися в усі види діяльності з використанням мовлення: самообслуговування, гру, навчання та інші.

Висновки. Таким чином, формування комунікаційних умінь не припускає опору на власне мовлення дитини, адже поява у дитячої особистості з інтелектуальними порушеннями мовлення, як правило, значно запізнюється. Тому дитина з інтелектуальними порушеннями розуміє мовлення співрозмовника дуже обмежено, задовільно вловлюючи інтонації, жести і мімічні рухи. Надалі, у навчально-виховному процесі, відбувається розвиток комунікації, проте його розуміння в кінцевому підсумку визначається особистим досвідом індивіда.

Відповідно до цього формуванню і розвитку комунікаційних навичок, які відіграють надзвичайно важливу роль у житті кожної людини, слід приділяти належну увагу в навчально-виховному процесі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Перспектива дослідження. У перспективах плануємо здійснити теоретичний аналіз інноваційних засобів комунікаційного розвитку особистості з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василенко О. М. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл / О. М. Василенко. // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2009. – № 1. – С. 13–15.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. И. М. Бгажноковой. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 239 с.
3. Єжова Т. Є. Наукові підходи до навчання компютерної грамоти / Т. Є. Єжова. // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2010. – № 7. – С. 218-225.
4. Засенко В.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями / В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Б. С. Мороз, В. П. Овсяник. – Київ, 2011. – 12 с.
5. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – Москва : Академия, 2003. – 208 с.
6. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту / С. Миронова. // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 41–45.

УДК 376.42

Панасюк Оксана Павлівна
Студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ В ОСІБ З ВАЖКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті представлено матеріал присвячений специфіці формування навичок самообслуговування в осіб з важкими інтелектуальними порушеннями, наголошено на актуальності цих ключових навичок у процесі соціалізації дітей цієї категорії, описано покрокове навчання навичкам самообслуговування осіб з важкими порушеннями інтелекту, охарактеризовано найбільш важливі принципи, способи та форми роботи педагогів з такими особами.

Ключові слова: *навички самообслуговування, особи з важкими інтелектуальними порушеннями.*

Постановка проблеми. Однією з найбільш важливих цілей національної освіти є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої

самореалізації кожного, формування життєвої компетентності, розвитку ціннісного ставлення до світу природи, культури, людей, самого себе. Протягом останнього десятиліття в Україні значна увага приділяється процесу формування ключових компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Певну частину осіб цієї категорії займають діти з важкими порушеннями інтелекту. Одним із важливих компонентів ключових компетентностей у осіб з важкими порушеннями інтелекту є самообслуговування. У спеціальній педагогіці, самообслуговування розглядається як одне з важливих завдань навчально-виховного процесу, оскільки оволодіння життєво необхідними навичками та вміннями сприяє проявам самостійності та успішної соціальної адаптації особи. Стає очевидною важливість піднятої науково-педагогічної проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. У наукових працях В. Бондаря, О. Єкжанової, А. Катаєвої, Л. Кузнєцової, С. Миронової, Н. Соколової, В. Синьова, О. Стребелєвої, М. Суруна, Л. Тищенко, Л. Шипіциної та інших висвітлено психолого-педагогічну характеристику дітей з порушеннями інтелектуального розвитку різних вікових груп і ступенів порушень. Автори наголошують на значній інертності мислення у осіб з важкими порушеннями інтелекту, відсутності в них інтересу до оточуючого світу, порушенні емоційного контакту з дорослими і однолітками. Словниковий запас у означеної категорії дітей дуже бідний, в їхньому мовленні немає необхідних слів для позначення звичайних предметів та дій. Тому такі діти потребують спонукання, заохочення до контакту й постійного контролю з боку дорослих.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки формування навичок самообслуговування в осіб з важкими інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Формування навичок самообслуговування – це вміння одягатися і роздягатися, доглядати за собою, користуватися туалетом, самостійно приймати їжу, купатися, вмиватися тощо. Сформованість згаданих навичок позитивно впливає на самооцінку дитини з важкими порушеннями інтелекту та є важливим кроком на шляху до її соціалізації.

У дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку формування навичок самообслуговування не відбувається спонтанно. Навчання таким умінням складає цілий напрямок роботи фахівців і батьків, в основі якого лежить спеціальна програма, що враховує можливості дитини з порушеннями інтелекту на даний момент і яка орієнтує на найближчі завдання.

На переконання О. Гаврилушкіної та Н. Соколової, тільки через наслідування та засвоєння зразка – навички у таких дітей не формуються. Причин може бути декілька. Це – рухові порушення, порушення слухового і зорового сприйняття, особливості емоційно-вольової сфери, низький рівень розвитку функцій контролю та важкі порушення інтелектуального розвитку [1].

На думку Л. Носкової, в основу цієї роботи входить покрокове навчання навичкам самообслуговування. Перевага покрокової системи полягає в тому, що вона дозволяє швидко і ефективно навчити дитину з важкими порушеннями інтелекту певної навички саме в тому віці і в тому обсязі, в якому ця навичка формується в разі нормального розвитку. Для цього визначається рівень, на якому дитина може самостійно здійснити будь-яку дію всередині даної навички, і наступний маленький крок, якому треба дитину навчати. Використовується система заохочень (увага, харчове підкріплення – улюблена їжа або пиття, улюблені заняття тощо). Допомога дорослого в міру освоєння дій всередині навички зменшується в об'ємі, згортається від фізичної допомоги до жесту, а потім – до інструкції [2]. За Л. Носковою, особливість формування навичок самообслуговування в осіб з важкими порушеннями інтелектуального розвитку полягає у завданнях навчання, а саме: визначенні поточного рівня розвитку певної навички, визначенні найближчих кроків, відпрацювання навички всередині кожного кроку, розробка системи заохочень і контролю та обговорення результатів з батьками.

Важливе значення відіграють форми роботи з особами цієї категорії з формування навичок самообслуговування. Їх дві. Перша – це індивідуальна (відпрацьовуються окремі операції), а друга – групова (створюються об'єктивні умови необхідності реалізації даної навички: поведінка особи підпорядковується загальним для всієї групи дітей правилам; крім того, працює механізм наслідування). У роботі з групою осіб з важкими інтелектуальними порушеннями необхідно враховувати в них інертність психічних процесів, великий латентний період між пропонованою інформацією і відповідною реакцією дитини, часто виражені рухові проблеми. У зв'язку з цим, процес формування навичок самообслуговування необхідно проводити в повільному темпі, з великою кількістю повторів одних і тих же дій. Важливо правильно підбирати позу, наприклад, для одягання, прийому їжі тощо.

З особами, які мають важкі інтелектуальні порушення навички самообслуговування формуються протягом великого часового відрізку, часто

методом «рука в руку» з педагогом, з максимальним залученням уваги до подій: педагог допомагає дитині фізично здійснити дію, направляє рух дитини і координує їх. Наприклад, при навчанні самостійно їсти ложкою дорослий своєю рукою охоплює руку дитини і організовує правильний рух. Поступово фізична допомога зменшується [5].

Особливості формування навичок самообслуговування в дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку полягають у спеціальній методиці формування зазначених навичок. На думку Е. Лапошиної, методи формування навичок самообслуговування є початковим етапом в роботі з трудового виховання осіб цієї категорії. Процес навчання культурно-гігієнічних навичок таких дітей повинен здійснюватися з урахуванням особистісно-орієнтованих моделей виховання і бути направленим на створення реальних можливостей в їх самообслуговуванні. Дитина, досягаючи під впливом дорослого успіху в оволодінні навичками самообслуговування, стає більш умілою, більш незалежною від дорослого, впевненою у своїх можливостях. Результат створює основу для корекції (як в психічному, так і в особистісному плані) наявних відхилень у дитини і забезпечує подальшу її соціалізацію [3].

У період перебування дитини з важкими інтелектуальними порушеннями в спеціальному навчальному закладі, в будинку-інтернаті чи корекційно-реабілітаційному центрі, педагоги працюють над прищепленням своїм вихованцям культурно-гігієнічних навичок. Вихователі вчать дітей охайності і правильному користуванню туалетом. Вони стежать за тим, щоб діти були постійно чистими, охайними та доглянутими. Особи з важкими інтелектуальними порушеннями повинні навчитися звертати увагу на свій зовнішній вигляд, оволодівати способами приведення його в порядок, засвоювати конкретну послідовність дій для виконання тієї або іншої навички.

В. Мачихіна наголошує на важливості дотримання дидактичних принципів у зазначеному процесі. Зокрема, при навчанні культурно-гігієнічних навичок самообслуговування дослідниця наголошує на необхідно здійснювати наступні принципи:

– принцип послідовності. Цей принцип полягає в тому, що дорослі прищеплюють дітям навичку виконання тих чи інших дій в певному порядку. Наприклад, при одяганні або роздяганні; при митті рук; при переході від одного режимного моменту до іншого (після прогулянки необхідно вимити руки і тільки після цього сідати за стіл);

– принцип поступовості. Цей принцип здійснюється в поступовому залученні дітей до виконання того чи іншого режимного процесу. Це обумовлено особливостями дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку і допомагає педагогу приділяти максимум уваги кожній дитині, уникаючи скупченості. Даний принцип сприяє здійсненню планомірної роботи з дітьми.

Для успішного формування навичок самообслуговування необхідна організація привабливої та зручної для виконання дій обстановки в груповому приміщенні (меблі, обладнання, іграшки, навчальне приладдя, настільні ігри тощо), що відповідають віку, росту, психофізіологічним особливостям дітей, постійні місця зберігання речей, доступні для користування і естетично привабливі.

За В. Мачихіною, освоювані дії поділяються на низку операцій:

– багаторазові вправи дітей в діях з виділенням способу і порядку їх виконання. При цьому характер дій незмінний, а форми різні;

– індивідуальна робота з кожною дитиною, враховуючи рівень її розвитку;

– активна допомога дорослого дітям в здійсненні дій (на початковому етапі), тобто дорослий практично виконує дії за дитину, в деяких випадках його руками, ногами, або дитина просто присутня;

– бездоганне виконання дорослими всіх гігієнічних і культурних вимог;

– організація ситуацій, що забезпечують контроль за виконанням освоюваних дітьми навичок самообслуговування в незвичній обстановці [4].

Висновки. Таким чином, у формуванні навичок самообслуговування в осіб з важкими порушеннями інтелектуального розвитку необхідно враховувати рівень розвитку дитини, а саме її інтелектуальні, мовленнєві, емоційні та фізичні показники; дотримання індивідуальної та групової форм роботи; тісна співпраця з батьками в закріпленні та розвитку засвоєних в навчальному (корекційно-освітньому) закладі навичок самообслуговування; покрокове навчання навичкам самообслуговування; допомога дорослого в міру засвоєння дитиною з важкими порушеннями інтелекту певної навички самообслуговування та інше.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Книга для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.

2. Дошкольное воспитание аномальных детей / под. ред. Л. П. Носковой. – М. : Просвещение, 1993. – 224 с.

3. Лапошина Э. В. Особенности ознакомления умственно отсталых дошкольников с некоторыми предметами ближайшего окружения / Э. В. Лапошина // Дефектология. – 1991. – № 6.– С.72–77.

4. Мачихина В. Ф. Организационно-педагогические аспекты обучения и воспитания умственно отсталых детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / В. Ф. Мачихина // Дефектология. – 1992. – №4 – С.19–24.

5. Хайртдинова Л. Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушением интеллекта / Л. Ф. Хайртдинова // Дефектология. – 2001. – №1. С. 22–25.

УДК 376.1

Пашковець Наталія Олександрівна
вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії,
старший вчитель Новопразької спеціальної
загальноосвітньої школи-інтернату І-ІІ ступенів

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті визначено поняття та специфіку методів навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. Розкрито зміст методів навчання учнів з особливими освітніми потребами на основі науково-педагогічних досліджень науковців. Проаналізовано групи методів у навчально-виховному процесі спеціальної школи. Подано особливості застосування методів у навчально-виховній роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано корекційно-розвивальну спрямованість методів навчання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: *метод, прийом, учні з інтелектуальними порушеннями, навчально-виховний процес, спеціальна школа.*

Постановка проблеми: Методи навчання учнів з інтелектуальними порушеннями – це способи озброєння їх системою знань, умінь і навичок, потрібних для самостійного життя, трудової діяльності, способу корекції вад; їх психічного, зокрема пізнавального розвитку, формування особистості, громадянського світогляду і соціальної поведінки. Так, наприклад, наочні методи навчання – група до якої можна віднести методи, за допомогою яких учні отримують знання, сприймаючи натуральні об’єкти та явища або їх зображення; до цієї групи методів належать демонстрація (картин, ілюстрацій, екранних засобів, дослідів), безпосередні спостереження навколишньої дійсності [5, с. 19].

Б. Меннель виступав за різноманітність у використанні методів і прийомів роботи з учнями спеціальної школи, зв’язок викладання з життям, із дитячим досвідом, максимальною конкретизацією матеріалу, що вивчається. Для дитини важлива не кількість знань, а вміння їх використовувати [1, с. 46].

У спеціальній освіті є багато досліджень, присвячених розробці змісту і методів навчання різних категорій дітей з особливими освітніми потребами зокрема, праці Р. Боскіс, А. Гонєєва, А. Захарова, Т. Ілляшенко, Г. Кумаріної, В. Синьова, Є. Синьової, М. Матвєєвої, В. Петрової, В. Ремажевської та інших. Усі вчені одностайні щодо необхідності корекційної спрямованості навчання дітей з особливими освітніми потребами незалежно від типу закладу, і наголошують, що зміст та засоби корекції обумовлюються специфікою наявного порушення, а не формами організації навчання [2].

Актуальність: В умовах навчально-виховного процесу спеціальної школи вагомого значення набуває правильне і правомірне використання різноманітних методів і прийомів, що дають змогу не лише проводити корекційну роботу, а й впливати на загальний розвиток дитини з особливими освітніми потребами.

Залежно від джерела знань методи поділяють на три основні групи: словесні (бесіда, розповідь учителя), наочні (демонстрація, спостереження), практичні (вправи, графічні роботи). Методи складаються з прийомів. Одні і ті ж прийоми за різних умов можуть складати різні методи. Прийомами в дидактиці називають дії, з яких складаються методи. У спеціальній школі використовуються усі три основні групи методів: словесні, наочні і практичні.

Ефективність навчання і корекційної роботи з учнями з особливими освітніми потребами залежить від органічного поєднання усіх груп методів. Так, наприклад, відомо, що учні з інтелектуальними порушеннями не завжди правильно висловлюють свої спостереження і враження. Образи навколишніх предметів і явищ, а пізніше уявлення, що пов’язані з власними практичними діями у дітей зазначеної категорії, як правило, потребують уточнення, чому сприяє встановлення міцного зв’язку між образом предмета, його ознаками і словесними позначеннями. І навпаки, словесний матеріал, що є в активному словнику учня з інтелектуальними порушеннями, розширюється під впливом практичного, конкретного ознайомлення з предметами і явищами навколишньої дійсності.

Основною метою навчання та виховання дітей з порушенням інтелектуального розвитку у спеціальній школі є становлення всебічно розвинутої гармонійної особистості учня, здатної не лише ефективно засвоювати необхідні знання, вміння та навички протягом навчання, але і ефективно застосовувати їх у подальшому житті. У навчально-виховному процесі спеціальної школи.

Мета статті – визначити особливості застосування методів у навчально-виховній роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, відмічає С. Миронова, використовують ті ж методи, що й для навчання дітей з нормативним інтелектом проте особливості психофізичного розвитку учнів спеціальної школи обумовлюють інакші способи застосування цих методів [3].

У роботі вчителів спеціальних шкіл, визначає В. Синьов, окремі методи в чистому вигляді майже не зустрічаються. Дидактичні методи існують в нероздільному зв'язку, доповнюють один одного. Жоден з методів навчання (або жодна з груп методів) не можуть бути визнаними універсальними [4].

Методи навчання визначаються дидактичною метою, основним завданням уроку або окремих його етапів. В. Синьов відмічає, якщо на уроці переважно вивчається новий матеріал і його метою є створення в учнів початкових уявлень і понять, більш широко використовують такі методи, як демонстрація наочних посібників, пояснення, в старших класах – розповідь. На уроках закріплення матеріалу доцільно ширше застосовувати відтворюючу бесіду, різноманітні практичні вправи тощо. Вибір методів залежить від конкретного змісту навчального матеріалу. Наприклад, під час вивчення матеріалу природничого і географічного змісту можуть бути використані самостійні спостереження учнями явищ природи, досліди, а конкретний зміст арифметичного або історичного матеріалу потребує використання інших методів [4].

Вибираючи методи, застерігає В. Синьов, варто враховувати рівень знань учнів, міру ознайомлення їх з навчальним матеріалом, а також рівень розвитку у них самостійності. Якщо на матеріалі, що вивчається, учні можуть зробити самостійні висновки за аналогією з відомим, вивченим, доцільно використати евристичну бесіду. Нові відомості учні з інтелектуальними порушеннями краще засвоюють сприймаючи розповідь учителя, ніж працюючи з підручником. У цьому треба врахувати індивідуальні особливості школярів, диференціювати умови навчання, щоб забезпечити оптимальний вплив на всіх учнів [4].

Важливо забезпечувати відповідність методів навчання, варіантів їх поєднання рівню актуального розвиту пізнавальних можливостей учнів і особливостям зони їх найближчого розвитку – це є необхідною умовою для корекційного розвиткового впливу навчання на розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями.

У початкових класах спеціальної школи, констатує В. Синьов, коли в дітей ще малий запас конкретних уявлень, низький рівень розвитку абстрактного

мислення, уваги, що перешкоджає сприйманню і використанню словесної мови, дещо більша питома вага наочних методів серед усіх інших. Такий варіант поєднання методів можна рекомендувати і на подальших етапах навчання, коли починається вивчення нової теми чи розділу, до усвідомлення яких варто сформувати в учнів систему нових уявлень [4].

Якщо школярі спроможні усвідомлювати словесну інформацію, здійснювати певні словесно-логічні операції (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, встановлення зв'язків) можна ширше використовувати словесні методи навчання, ніж наочні. Особливо це треба враховувати в старших класах. Практичні методи навчання використовуються в міру розвитку в учнів самостійності, довільних форм діяльності, навичок її виконання, коли поступово зменшуються словесні втручання педагога (пояснення, бесіда).

Отже, поєднання словесних, наочних і практичних методів на різних етапах навчання, уроках в спеціальній школі зумовлене рядом причин, серед яких основна – особливості розвитку учнів на даному етапі їхньої освіти і завдання його корекції [4].

Корекційно-розвивальна спрямованість методів навчання, відмічає С. Миронова означає, що будь-який метод чи прийом окрім дидактичної мети має розв’язувати і корекційну, спрямовану на розвиток учнів. На перших етапах навчання така спрямованість є «пристосуванням до дефекту» дитини, проте дуже скоро вона трансформується у переведення учня на якісно новий щабель розвитку. Необхідність пристосування до порушення обумовлена тим, що процес корекції здійснюється одночасно з навчанням дітей. На перших порах для того, щоб навчання було можливим та ефективним, необхідно створити такі умови, за яких наявність дефекту не перешкоджає засвоєнню знань, практичній роботі учня на уроці [3].

В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка в*томлюваност*і, обсяг пам’яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів дитини. Це передбачає: відбір для кожного уроку певної невеликої за обсягом кількості навчального матеріалу; максимальну розгорнутість і поділ складних понять і дій; уповільненість навчання; повторюваність дій; наявність пропедевтичних періодів у навчанні; опору на чуттєвий досвід учнів; керівництво діями учнів тощо.

Гармонійність у поєднанні методів навчання означає, на думку С. Миронової, не рівномірний розподіл методів на уроці, а поєднання їх

у оптимальних пропорціях в залежності від певного критерію. Так, за аспектом передачі та сприймання навчальної інформації узгоджуються словесні, наочні та практичні методи; за логічним – індуктивні та дедуктивні; за аспектом мислення і розв'язання корекційних завдань – репродуктивні та проблемно-пошукові; за аспектом керування навчанням – методи самостійної роботи і роботи під керівництвом вчителя; за аспектом мотивації – методи стимулювання інтересу до навчання і відповідальності за нього тощо [3].

Включення в процес навчання методів, які викликають інтерес до учіння передбачає, відмічає С. Миронова, використання різних видів ігор, створення ігрових моментів, моделювання реальних ситуацій тощо. Ця особливість такого значення в загальноосвітній школі не набуває, а в спеціальній вона пов'язана із пасивністю дітей, зниженням їхнього інтересу до навчання і нерозумінням його необхідності, негативними наслідками перебування дітей в загальноосвітній школі.

Обумовленість вибору дидактичних методів навчальним предметом. Засвоєння основ окремих наук вимагає специфічного добору методів, оскільки в спеціальній школі спрямовується не тільки на формування певного світогляду, а й є корекційно обумовленим [3].

Висновки. Таким чином, формування знань, умінь і навичок в учнів спеціальної школи спрямоване, в першу чергу, на забезпечення корекції їхнього інтелектуального розвитку. Найефективніше корекційні процеси проходять в ході організації активної й усвідомленої навчальної діяльності школярів. Така діяльність учнів можлива у ході оволодіння ними визначеною системою методів і прийомів навчальної роботи.

Перспектива дослідження. У продовженні дослідження пропонуємо проаналізувати різні класифікаційні підходи до визначення методів, що застосовуються у навчально-виховній роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Груленко Є. В. Вимоги і методичні рекомендації, щодо використання наочних методів навчання у корекційно-розвитковій роботі навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелекту / Є.В. Груленко. // Молодий вчений. – 2015. – 09 квітня. – С. 46–49.

2. Миронова С. П. Корекційна спрямованість індивідуального навчання дітей з вадами психофізичного розвитку / С. П. Миронова. // Збірник наукових праць Камянець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 76–81.

3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навч. пос. / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 204 с.

4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підр. / В. М. Синьов. – Ч. 2. – Київ, 2009. – 224 с.

5. Стадненко Н.М. Развитие мышления учащихся во вспомогательной школе в процесс обучения / Н. М. Стадненко. // Дефектология. – 1984. – № 5. – С. 18–20.

УДК 376.4

Рилушко Ірина Олександрівна
вчитель-дефектолог
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

РОЛЬ ЛЯЛЬКОВОГО ТЕАТРУ В КОМУНІКАТИВНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У представленій публікації визначено роль лялькового театру в комунікативному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Визначено переваги лялькового театру у розвитку комунікативних навичок учнів зазначеної категорії. Виділено ляльку як засіб корекційного впливу на комунікативний розвиток дитини з особливими освітніми потребами. Описано етапи розвитку комунікативної особистості учнів з інтелектуальними порушеннями за допомогою лялькового театру. Розкрито значення театральної діяльності у розвитку особистості учнів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: *комунікація, розвиток, комунікативний, учні з інтелектуальними порушеннями, лялька, театралізоване мистецтво.*

Постановка проблеми: На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні гостро порушується питання всебічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями з метою їх подальшої успішної соціалізації. У зв'язку з цим необхідним є створення сприятливих умов для особистісного становлення дітей зазначеної категорії, важливим компонентом якого є комунікативний розвиток.

Тому пошуку засобів активізації і розвитку процесу комунікації учнів з інтелектуальними порушеннями завжди приділялась достатня увага вчених-дефектологів (А. Аксьонова, Н. Барська, Л. Вавіна, В. Воронкова, М. Гнєзділов, Г. Дульнєв, Н. Кравець, В. Левицький, Л. Логвінова, В. Петрова, Г. Піонтківська, З. Смирнова, Т. Ульянова, М. Феофанов та інші).

Актуальність: Розвиток комунікативних умінь учнів з інтелектуальними порушеннями розглядається як одне з найважливіших завдань формування мовленнєвої діяльності як в спеціальних школах, так і в загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з інтелектуальними порушеннями. У Державному

стандарті спеціальної освіти, зазначено, що важливим компонентом життєвої компетентності учнів є реалізація комунікативного принципу, який є провідним та передбачає розвиток уміння користуватися мовою, як засобом спілкування [1, с. 118].

Виходячи з концепцій модернізації змісту освіти в Україні, науковці та практики в галузі спеціальної освіти в пошуках ефективних засобів корекції все більше орієнтуються на використання новітніх, зокрема й творчо-пошукових, технологій у навчально-виховному процесі дітей з інтелектуальними порушеннями. Відповідно до цього застосування засобів театральної діяльності з метою розвитку комунікативних умінь дітей з інтелектуальними порушеннями є досить продуктивним і може бути використано в процесі навчання та виховання учнів зазначеної категорії, зокрема на уроках мови та читання.

Мета статті – теоретично обґрунтувати роль лялькового театру в комунікативному розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Творчий підхід, а саме театралізоване мистецтво, до комунікативного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями є найдієвішим та найдоцільнішим, адже сприяє повноцінному розвитку особистості учня з інтелектуальними порушеннями не лише у комунікативному, а й у соціальному плані. Так, ляльковий театр – засіб не тільки корекційного впливу на дитину з інтелектуальними порушеннями, а й форма дозвілля. Дитина на заняттях лялькового театру набуває досвіду конструктивного проведення вільного часу [2, с. 271].

Якщо визначити переваги використання ляльок у театральних постановках учнів з інтелектуальними порушеннями, то вирізняємо, по-перше, вирішення питання гальмування пізнавальних процесів, яке є значною перешкодою, щоб самому, без допомоги ляльки зіграти найпростішу роль, навіть у постановці елементарного сюжету (казки «Ріпка», «Колобок» тощо).

Через ляльку дитина з інтелектуальними порушеннями несвідомо асоціює себе з персонажем, за її допомогою може емоційно довести, що її турбує, говорячи при цьому від імені свого персонажа, ляльки. Саме тому доцільно використовувати ляльки в психокорекцій та розвиваючій роботі з учнями, що мають проблеми з інтелектуальним розвитком.

По-друге, лялька містить певний емоційний досвід. Лялька – весела або сумна, ввічлива або груба може зображувати позитивний чи негативний образ персонажа. Через ляльку можна позбавитися страху й агресії, опанувати

комунікативну культуру, норми і правила поведінки, розвинути емпатичні здібності, навчитися адекватно реагувати на зауваження, набути комунікативної компетентності. Полярні герої (добрі – злі, довірливі – підозрілі, правдиві – брехливі, сміливі – боязкуваті, відкриті – замкнені, спокійні, витримані – дратівливі) допоможуть дитині оцінювати їх поведінку, за допомогою спеціалістів і оточуючих дітей визначитися з доцільним зразком поведінки. За допомогою ляльки або самостійно зображуючи персонажа учні психологічно «переживають» роль, отже, набувають емоційного досвіду полярних станів.

По-третє, перевага лялькових вистав ще й у тому, що вони ґрунтуються на відомих дитячих казках. Казка впливає на людську свідомість і вчить загальнолюдських цінностей. Отже, для кожної дитини казка – можливість навчитися розмірковувати й оцінювати вчинки героїв, засвоювати етичні норми, розвивати пам'ять й мовлення [2, с. 273].

Стосовно комунікативного розвитку й формування комунікативної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями на першому етапі відбувається сприйняття явища оточуючого середовища, на другому – осмислення явища, на третьому – обробка і закріплення, на четвертому – практичне застосування набутих навичок і вмінь, на п'ятому – соціальна інтеграція [3].

На першому етапі формування комунікативної особистості в учнів з інтелектуальними порушеннями засобами театрального мистецтва проводяться заняття та репетиції спільно з викладачами естетичного циклу та психологом, тому що необхідно впливати на всі модальності організму, опора на органи чуття активізує сприйняття.

На другому етапі цілеспрямовано впливають на розвиток мислення, опанування моральних норм через аналіз різних прикладів зі сценічних дій.

На третьому етапі за допомогою ляльок учні з інтелектуальними порушеннями на репетиціях відпрацьовують комунікативні ситуації, конфлікти, вчаться їх конструктивно вирішувати. Педагогам на цьому етапі слід максимально наближувати театралізовані дії до ситуацій, які можуть бути в реальному житті.

Основним завданням четвертого етапу є розвиток комунікативної культури і творчого потенціалу учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Якщо попередні етапи спрямовувалися на надання дітям необхідної інформації щодо моральних норм і правил через художні образи лялькових героїв, яку діти

повинні засвоїти у формі знань, умінь, навичок поведінки та їх діяльність була репродуктивного характеру, то на четвертому етапі організовується творча діяльність залежно від потреб учнів.

Рекомендується так конструювати репетиції і заняття, щоб розвивати продуктивну діяльність, мову, скріплювати зв'язок між словом і дією. На цьому етапі важливі саме партнерські стосунки між спеціалістами й учнями. Якщо на попередніх етапах у більшості випадків репетиції (навіть з участю ляльок) з учнями з інтелектуальними порушеннями проводяться в індивідуальній формі, то на четвертому вони здійснюються в груповій формі, тобто програються ситуації взаємодії з оточуючими, формується комунікативна компетентність, долаються комунікативні проблеми [2, с. 274].

П'ятий етап формування комунікативних умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями найважливіший. Після всіх репетицій, лялькових вистав, занять у театральній секції дитина має застосовувати набуті комунікативні навички: у школі, поза навчальним закладом, із дорослими й однолітками, у незнайомих ситуаціях. Ритмічна, повна повторів мова («зайчик-побігайчик», «лисичка-сестричка», «жили – були») поліпшує сприйняття сюжету, тренує мовленнєвий апарат дитини при театралізованих виставах.

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спочатку слід проводити індивідуальні репетиції, на яких, спільно зі спеціалістом, слід розібрати роль, проаналізувати дії персонажа, визначитися з образом героя, вивчити свою роль та ознайомитися зі сценарієм у цілому.

Якщо це сценарій, написаний індивідуально, щоб вирішити комунікативні проблеми, сприяти формуванню комунікативної культури окремих учнів або групи, то ролі мають відбивати доцільну поведінку, вчити грамотно вирішувати конфліктні ситуації тощо.

Унаслідок виконання ролей розвиваються активні процеси: по-перше учні повторюють фрази, рухи, ситуації, відстежуючи при цьому реакцію оточуючих. Отже, через наслідування дитина вчиться самовизначення. По-друге, під час театралізації сюжетів розвиваються творчі здібності, тобто надається можливість для вільного пізнання дійсності. Слід заохочувати учнів з інтелектуальними порушеннями не тільки до того, щоб вони вивчили роль та «правильно» її зіграли, але, по-можливості, придумували власні сюжети, або у виконанні ролей могли реалізовувати власні фантазії, що сприяє розвиткові творчого сприйняття. Саме такі можливості надають лялькові вистави [1, с. 120].

Діти люблять не тільки дивитися дитячі вистави у виконанні професійних акторів на великій сцені у театрі, але мають бажання самі стати акторами. Безумовно, для формування культурного досвіду необхідно відвідувати театри. Театр – це завжди свято. Куліси, певне освітлення, атмосфера – усе це сприяє святковому настрою. Відвідуючи театр, діти також ознайомлюються з правилами поведінки в ньому, навчаються поважати тишу, не заважати оточуючим тощо.

Отже, комунікативний розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями доцільно розвивати за допомогою театралізованого мистецтва, зокрема лялькового театру. На предметних уроках, зокрема української мови та читання, за програмою спеціальної школи для учнів 5-6 класів найпродуктивніше використати елементи лялькового театру на уроках розвитку зв’язного мовлення.

Висновки. Таким чином, застосування театрального мистецтва (лялькових вистав) у процесі формування комунікативної особистості та розвитку комунікативних навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями: допомагає скорегувати поведінку (нейтралізувати агресивну, розкріпачити сором’язливу); сприяє адекватній поведінці з оточуючими і підвищенню самооцінки; розвиває пізнавальні процеси: пам'ять, увагу, мислення, мову; допомагає дітям вирішити існуючі складнощі в комунікативній сфері, гармонізувати стосунки з оточуючими; забезпечує набуття комунікативних навичок, опанування правил поведінки в соціумі через творчий розвиток; залучає дітей до процесу інтеграції, оптимізує інклюзивне навчання.

Перспектива дослідження. У перспективах розробки окресленої теми маємо на меті розробку системи уроків з використанням елементів лялькового театру для розвитку комунікативних умінь учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зелінська К. О. Розвиток комунікативних навичок і вмінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами театральної діяльності / К. О. Зелінська. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 26. – С. 117-121.

2. Проскурняк О. І. Театральне мистецтво як засіб формування комунікативної культури учнів зі зниженим інтелектуальним розвитком / О. І. Проскурняк. // Вісник Харківської державної академії культури. – 2011. – Вип. 32. – С. 270-279.

3. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.

УДК 376.4

Рябіченко Олександра Іванівна
вчитель початкових класів
КЗ «Харківська спеціальна школа № 2»,
Харківської обласної ради, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті визначено особливості розвитку дрібної моторики рук у дітей із порушеннями інтелектуальної сфери. Визначено, що розвиток дрібної моторики має позитивний вплив на становлення підростаючої особистості з інтелектуальними порушеннями в цілому. Обґрунтовано, що особливості розвитку дрібної моторики рук у дітей з інтелектуальними порушеннями визначають успіх її навчальної діяльності та майбутньої соціалізації. Розкрито особливості організації корекційної роботи з розвитку дрібної моторики дітей зазначеної категорії. Окреслено специфіку впливу корекційної роботи щодо розвитку дрібної моторики рук дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: *дрібна моторика, учні з інтелектуальними порушеннями, розвиток, корекційна робота, особливості, завдання.*

Постановка проблеми: Сучасна спеціальна та інклюзивна освіта в Україні акцентує увагу на всебічному розвитку дітей із порушеннями інтелектуальної сфери в аспекті їхнього залучення в освітній простір. Відповідно, необхідним є створення належних умов для соціального розвитку дітей, важливим компонентом якого є мовленнєва діяльність.

У повсякденному житті більшість дітей з інтелектуальними порушеннями зазнають труднощів у здійсненні тонких рухів рук. Найхарактерніші з них такі: порушення регуляції довільних рухів, недостатня координація та чіткість виконання, труднощі переключення з одного руху на інший та автоматизація нового руху, наявність супутніх рухів, таких як зволікання, хаотичність, неузгодженість, не володіння одночасним виконанням рухів пальців обох рук. Усі ці порушення в моторній сфері обумовлюють труднощі в оволодінні життєво необхідними уміннями і навиками самообслуговування та комунікації. Реалії сьогодення показують, що сучасні діти роблять щось своїми руками дуже мало, тому що їхні іграшки та речі влаштовані максимально зручно, але не ефективно для розвитку моторики (одяг і взуття з липучками замість шнурків і ґудзиків, книжки та посібники з наклейками замість картинок для вирізання тощо). На жаль, про проблеми з координацією рухів і дрібною моторикою у дитини більшість

батьків дізнаються тільки перед школою, що викликає труднощі в навчальній діяльності та додаткові навантаження на школяра початкових класів.

Багатьма вченими (І. Павлов, О. Лурія, А. Леонтьєв, Н. Жукова, Е. Мастюкова, Т. Філічева, В. Бехтерев, Н. Кузьміна, Л. Белякова, Л. Лопатіна) був встановлений і доведений взаємозв'язок загальної, дрібної і мовленнєвої моторики з формуванням мовлення. В Україні особливості розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушенням досліджувалися Л. Вавіною, Н. Пахомовою, В. Синьовим, М. Шеремет, В. Тарасун, О. Ревуцькою, Є. Соботович та іншими. Науковці дотримуються думки про те, що розвиток мовлення починається саме тоді, коли рухи пальців рук досягають достатньої тонкості. Відповідно до цього є актуальним дослідження особливостей розвитку дрібної моторики рук у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Актуальність: Дослідження науково-методичної, педагогічної, спеціальної, психологічної літератури доводять, що витоки здібностей і обдарування дітей – на кінчиках їхніх пальців. Упевненість і винахідливість у рухах дитячої руки дає можливість більш точно взаємодіяти руками зі знаряддям праці (ручкою, олівцем), виконувати складніші рухи необхідні для цієї взаємодії, розвивати творчість і креативність, формувати майстерність в дитячій руці, впливати на інтелектуальний розвиток дитини молодшого шкільного віку.

З'ясовано, що рухи пальців рук історично, у ході розвитку людства тісно пов'язані з мовленнєвою функцією. Першою формою спілкування первісних людей були жести, вагомого значення набувала роль руки. Відповідно до цього за допомогою рук виникла можливість розвивати шляхом жестів первинну комунікацію, у такий спосіб проходило спілкування первісних людей. Так, розвиток функцій рук і мовлення відбувався паралельно.

Визначено, що показниками розвитку моторики рук є перш за все володіння навичками зорово-моторної координації, рівнем довільність рухів, розвиток рухових якостей: точності, сили, спритності, плавності; координованість дії та інші. У більшості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку пальці малорухливі, їх рухи відрізняються неточністю або неузгодженістю тощо. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку часто відчувають себе неспроможними в елементарних діях, доступних однолітками. Із плином часу рівень розвитку складно координованих рухів руки у дітей зазначеної категорії виявляється недостатнім для засвоєння навичок письма, що формує додаткові

труднощі під час навчання у школі. Саме тому важливо максимально впливати на розвиток дрібної моторики рук у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку дрібної моторики рук дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Практично у всіх груп дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається недорозвинення дрібної моторики рук. Виразність і причини моторного недорозвинення різні. Так, порушення розвитку підростаючого покоління можуть поширюватися як на загальну, так і на дрібну моторику. У свою чергу це призводить до уповільнення темпів формування різноманітних рухових навичок, автоматизація яких вимагає більше часу і зусиль. Крім того, сформовані навички характеризуються неміцністю і тенденцією до швидкого розпаду. Порушення у розвитку моторної сфери дуже часто виявляються в різноманітних стереотипно повторюваних рухах.

У дітей з інтелектуальними порушеннями, зазначає Т. Філічева, недорозвинена моторика в цілому. Рухи їх погано координовані, уповільнені, незграбні, у них виявляється явно виражене недорозвинення складних форм руху, відзначається важке переключення з одного руху на інший, невміння виконати рух за словесною інструкцією [4].

На думку Т. Власової, М. Певзнер, як правило, порушення інтелектуального розвитку пов’язані з невмінням координувати роботу обох рук, поєднувати їх рух з рухами корпусу, управляти складними рухами тощо. Труднощі викликає диференціація, швидкість, плавність включення в рух, перемикання з одного руху на інший.

Дослідники зазначають, що дітям з інтелектуальними порушеннями важко обрати оптимальний темп робочих рухів. Одні починають роботу в прискореному темпі, що призводить до зниження її якості, до закріплення неправильних рухів; інші ж після тривалого тренування працюють повільно. У дослідженнях педагогів було відзначено, що багато учнів з інтелектуальними порушеннями не можуть виконувати такі рухи, які поєднуються з просторовими уявленнями і орієнтацією [1].

Деякі дослідники не без підстав вважають, що моторне недорозвинення звужує можливості взаємодії дитини з навколишнім світом, збіднюючи запас знань про нього. Редукується також коло емоційних стимулів, які впливають на

дитину завдяки її руховій активності. Можливо, саме рухова недостатність є причиною порушень в інтелектуальному розвитку і перш за все у формуванні наочно-дієвого мислення.

Порушення у розвитку дрібної моторики рук дітей з порушеннями інтелектуальної сфери виражаються в сповільненості рухів, незграбності, а також в нерівномірному характері рухів, обумовленому нестійкістю уваги. У них вкрай нерозвинені рухові образи. Це тягне за собою і недорозвинення кінестетичного самоконтролю. Порушення рухів пальців у дітей зазначеної категорії не можуть не вплинути на контроль і регуляцію рухів при формуванні рухової навички [5].

Отже, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вирізняють порушення у розвитку дрібної моторики, а саме порушення точності рухів кистей рук у просторі, координації рухів пальців, ритму рухів, диференціювання м'язових зусиль, просторового орієнтування, точності рухів у часі, відсутність плавності рухів, зайва скутість і напруженість.

Відповідно до цього розвиток дрібної моторики є складовою частиною корекційно-розвиткової роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Ця робота забезпечує формування необхідних функціональних передумов, пов'язаних із загальним розвитком дитини зазначеної категорії [5]. Основними напрямками корекційної роботи з розвитку дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями є: розвиток диференційованих рухів пальців рук; нормалізація м'язового тонусу кистей; розвиток вміння зберігати положення пальців рук протягом деякого часу; переключення з одного рух на інший; поступове ускладнення точних, координованих рухів; мовленнєвий розвиток в процесі ігор та вправ.

Крім того у сучасній педагогіці існує величезна кількість розвиваючих ігор, що використовуються у корекційній роботі з розвитку сенсорних, рухових, інтелектуальних здібностей дитини. У грі дитина пізнає навколишній світ, розвиваються її мислення, почуття, воля, формуються взаємовідносини з однолітками, відбувається становлення самооцінки і самосвідомості.

Зараз у кожному кабінеті корекційного педагога є куточки з іграми, матеріалами, спрямованими на розвиток дрібної моторики рук дітей з інтелектуальними порушеннями. Але часто педагоги використовують у своїй роботі такі види діяльності, в яких задіяні тільки перші три пальці – великий вказівний і середній. Це – плетіння, нанизування намистин і кілець, мозаїка,

вирізання з паперу, малювання-штрихування, обведення по контуру тощо. Перші три пальці, а також суміжна з ними частину долоні і відповідне їм поле визначаються як соціальна зона руки. Два останніх пальця – безіменний і мізинець – знаходяться поза соціальною зоною і в повсякденній діяльності зазвичай пасивні. Не використовуючи ці пальці у вправах, на третину знижується ефективність всієї роботи з розвитку дрібної моторики [3].

Дуже корисно на корекційних заняттях проводити вправи з піском, водою, з різними природними матеріалами (шишками, каштанами, камінчиками, мушлями, жолудями), з ґудзиками, працювати з пластиліном, папером, бісером, тощо.

Висновки. Таким чином, є всі підстави розглядати кисть руки дитини як орган, що активізує і стимулює діяльність кори головного мозку, підвищує працездатність усіх її відділів, позитивно впливає на формування у дітей з інтелектуальними порушеннями вищих пізнавальних функцій, особливо мислення й мовлення. А для того, щоб дрібна моторика рук виконала свою функцію у розвитку підростаючого покоління, необхідно організувати належну корекційну роботу, спрямовану не лише на її формування і розвиток, але й на підвищення функціонального потенціалу у майбутньому. Тільки сприяючи розвитку рухів рук дитини регулярно, всебічно, методично та грамотно, можна досягти найбільшого ефекту від всієї проведеної корекційної роботи у зазначеному напрямку.

Перспектива дослідження. У майбутніх дослідженнях плануємо теоретично опрацювати напрямки з розвитку дрібної моторики рук дітей з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
2. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – С. 126–148.
3. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008.
4. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Союзиздант, 2009. – С. 237–239.
5. Фомина Л. В. Роль движения руки моторной речи ребенка. [Электронный ресурс] / Л. В. Фомина. – Режим доступа: http://studopedia.ru/7_5719_rol-dvigatelnogo-analizat61.

УДК 376.42

Сільченко Олена Олегівна
Студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено особливості розвитку дрібної моторики в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, описано специфіку формування рухів у дошкільників цієї категорії, розкрито взаємозв'язок дрібної моторики дитини з іншими сферами, зазначено напрямки розвитку моторики, наведено приклади занять та ігор з розвитку дрібної моторики в дітей з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: *діти дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, дрібна моторика.*

Постановка проблеми. До дрібної моторики відноситься багато різноманітних рухів: від примітивних жестів, таких як захоплення об'єктів, до значно дрібніших рухів, від яких, наприклад, залежить почерк людини. За даними вчених, дрібна моторика безпосередньо пов'язана з повноцінним розвитком мовлення. Центри мозку, що відповідають за моторику і мовлення, знаходяться поруч і тісно взаємодіють один з одним. Розвиваючи дрібну моторику рук, ми активізуємо й сусідні відділи мозку.

Окрім зв'язку з мовленнєвою діяльністю дитини, науковці довели взаємодію дрібної моторики з такими психічними процесами, як увага, мислення, координація в просторі, уява, спостережливість, зорова і рухова пам'ять тощо. Систематична робота з розвитку дрібної моторики в дошкільників з порушеннями інтелекту сприятиме всебічному її розвитку й успішній підготовці до школи.

Аналіз досліджень і публікацій. Методологічною і теоретичною основою дослідження стали положення загальної та спеціальної педагогіки про єдність основних закономірностей розвитку дітей у нормі та з порушеннями в розвитку (Л. Виготський, А. Лурія, Т. Власова), положення про корекційну спрямованість навчально-виховного процесу в спеціальних закладах дошкільної та середньої освіти (М. Певзнер, Т. Власова).

Л. Парамонова зазначала, що недоліки розвитку дрібної моторики в дітей з порушеннями інтелекту можуть бути різноманітні і проявляються у вигляді

недорозвинення здатності до більш тонких і точних елементарних рухів. Дослідниця наголошувала на ролі дрібної моторики в оволодінні навчальними навичками дітей з порушеннями інтелекту дошкільного та молодшого шкільного віку. За автором, регулярне застосування спеціальних вправ сприяє розвитку координації рухів кисті рук. Зазначений вид діяльності є актуальним для різних категорій дошкільників з порушеннями інтелекту, як для індивідуальних і групових занять в дошкільному закладі, так і для використання цих вправ вдома.

Метою статті є висвітлення особливостей розвитку дрібної моторики в дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Розвиток дитини з порушеннями інтелекту з перших днів життя суттєво відрізняється від розвитку дітей із нормо-типовим розвитком. У багатьох дітей із порушеннями інтелекту затримується розвиток прямостояння. Вони починають значно пізніше тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка у багатьох дітей буває досить значною і може тривати не тільки весь перший рік життя дитини, але і другий рік.

Як правило, в усіх дошкільників із порушеннями інтелекту спостерігається відсутність або значне зниження інтересу до навколишнього, загальна патологічна інертність (що, не виключає крикливості, занепокоєння й дратівливості). Потім у них не виникає інтересу до іграшок, які підвішені над ліжечком чи знаходяться в руках дорослого. Також у дітей з порушеннями інтелекту не відбувається своєчасного переходу до спілкування з дорослими на основі спільних дій з іграшками, не виникає жестова форма спілкування, яка властива дітям в нормі.

Це позначається на розвитку перших дій з предметами – хапанні та сприйнятті, яке тісно пов'язане в цей період з хапанням [4]. На думку А. Катаевої та О. Стребелєвої у дітей з відхиленнями у розвитку хапання без спеціального впливу дорослого не виникає, що в поєднанні з фізіологічної незрілістю веде до не сформованості ручних умінь [3].

Значна кількість дітей з порушеннями інтелекту до пізнього дошкільного віку відрізняються істотними відхиленнями у розвитку моторики. Вони набагато пізніше своїх однолітків починають тягнутися до іграшок, пізніше починають сидіти, стояти, пересуватися в просторі поповзом, ходити. Уповільнений розвиток рухової сфери істотно знижує можливості дитини знайомитися з навколишнім світом, орієнтуватися в просторі.

Рухи дошкільників з порушеннями інтелекту відрізняються незручністю, поганою координацією, надмірною повільністю або імпульсивністю. Це часто є причиною пізнього оволодіння життєво необхідними вміннями та навичками самообслуговування. Такі діти довго не вміють користуватися чашкою і ложкою, розливають їх вміст, забруднюють стіл і свій одяг.

У дошкільному віці багато дітей з порушеннями інтелекту, з якими спеціально не проводилася тривала, цілеспрямована робота, не можуть самостійно одягатися і роздягатися, правильно складати свої речі тощо. Особливу складність представляють для них дії з ґудзиками та шнурками [1].

При правильній організації життя дитини, що вимагає максимально раннього включення спеціального навчання, багато дефектів розвитку можуть бути скориговані і навіть попереджені. На думку вчених, саме на ранніх етапах навчання важливо сформувати у дітей з порушеннями інтелекту різні типи хапання, навчити їх діяти кожною рукою, кистями рук, виробити узгодженість дій обох рук, а також сформувати уміння виділяти кожен палець і діяти ним.

У молодшому дошкільному віці діти в основному оволодівають специфічними маніпуляціями, які стають основою формування зорово-рухової координації та виділення властивостей і відносин предметів. Однак процес оволодіння специфічними маніпуляціями без спеціального навчання йде повільно, так як у дітей з порушеннями інтелекту не виникає справжнього інтересу до оточуючого їх предметного світу. Інтерес дітей до предметів, зокрема до іграшок, виявляється короткочасним, так як збуджується лише їх зовнішнім виглядом. Поряд з неспецифічними маніпуляціями у дітей четвертого року життя спостерігається велика кількість неадекватних дій з предметами. Кількість їх різко зменшується лише на шостому році, поступаючись місцем специфічним маніпуляціям, провідним до ознайомлення з властивостями і відносинами об'єктів.

Рухи дітей з порушеннями інтелекту в молодшому дошкільному віці мало координовані, неточні, багато хто з них погано утримує предмети, часто діють однією рукою. Деякі діти не здатні до швидкої зміни моторних установок. У окремих дошкільників відзначається недостатність м'язової сили, ритму довільних рухів, темпу. У них виявляється порушення словесної регуляції дій, яка проявляється в труднощах при виконанні завдань за словесною інструкцією.

Виправлення недоліків дрібної моторики у дітей відбувається через виконання дітьми великої кількості вправ, спрямованих на розвиток спритності, точності, одночасності (синхронності) рухів пальців. Дуже важливо навчити дітей виконувати диференційовані рухи кистями і пальцями рук: згинати й розгинати, відводити в сторони пальці, називати кожен палець на руці, виконувати узгоджені дії пальцями обох рук. Підвищувати ефективність цієї роботи можуть пальчикові ігри з голосовим супроводом «Братики», «Гості» та інші.

До четвертого року життя дітей основна увага приділяється розвитку функціональних можливостей кисті й пальців рук. З дошкільниками організовують різноманітні пальчикові ігри, які супроводжуються промовками. Паралельно з вправами на розвиток пальців діти вчаться виконувати специфічні прийоми захоплення предметів (пучкою і пінцетно). Для цього вони відтворюють дії дорослого («виклади доріжку з квасолі», «нанизай ягоди на нитку» та інше). У роботі з розвитку тонкої ручної моторики можна використовувати дидактичні ігри та ігрові завдання «Одягнемо ляльку на прогулянку», «Збери зайчика», пазли, мозаїки тощо.

Формуванню тонкої ручної моторики у дітей з порушеннями інтелекту дошкільного віку сприяють заняття продуктивною діяльністю, на яких діти вчаться правильно використовувати предмети-знаряддя і допоміжні засоби (крейду, фломастери, пензлики, ручки, олівці, аркуші паперу, дошки) для малювання і письма. На заняттях з ліплення діти вчаться розривати пластилін на дрібні шматочки; розмазувати його пальцями по дощечці і на картоні.

Діти виконують аплікації за зразком і за вербальною інструкцією. Виконавши завдання за вербальною інструкцією, діти порівнюють свої роботи із зразком, уточнюють просторове розташування на аркуші паперу предметів і об'єктів.

На заняттях з малювання діти вчаться виконувати різні рухи кистями рук. Спочатку вони вчаться проводити горизонтальні прямі лінії справа наліво. Пальцями на великому аркуші паперу вони проводять фарбою прямі лінії (по наслідуванню і самостійно), також пальцями малюють доріжки різної ширини від одного краю аркуша паперу до іншого, олівцями проводять безперервні лінії від початку до кінця доріжок чітко по середині (при цьому лінія не повинна виходити за межі доріжок).

Після того як діти навчаться проводити прямі безперервні горизонтальні лінії справа наліво, можна приступати до формування у них вміння проводити лінії в різних напрямках: по вертикалі зверху вниз, по горизонталі зліва направо, хвилясті лінії безперервні та з проміжками, прямі лінії по пунктирах до певної точки («дощик», «парканчик», «світить сонечко» та інші).

Для вдосконалення графічних навичок, дітей з порушеннями інтелекту потрібно вчити проводити безперервні лінії між двома ламаними лініями, повторюючи їх вигини. Дітям необхідно пропонувати обвести по контуру прості предмети, заштрихувати в одному напрямку (зверху вниз) об'єкти (яблуко, повітряну кульку тощо).

При розфарбовуванні контурних сюжетних малюнків кольоровими олівцями у дітей формуються індивідуальні переваги при виборі кольору. У дошкільників п'ятого, шостого та сьомого року життя тонка ручна моторика продовжує вдосконалюватися. Науковці рекомендують здійснювати цю діяльність в наступних напрямках:

- виконання вправ, що мають образно-смислову спрямованість (за зразком і за вербальною інструкцією) в статичному режимі;
- виконання завдань з дрібними предметами і сипучим матеріалом;
- організація рухового навантаження в динамічному режимі;
- виконання вправ в заданому ритмі (з вербальним супроводом і без нього);
- графічні вправи в альбомах і в зошитах тощо.

Висновки. Таким чином, розвиток дрібної моторики впливає на формування особистості дитини з порушеннями інтелекту в цілому. Робота в цьому напрямку повинна проводитися фахівцями-дефектологами із залученням батьків. Заняття з розвитку дрібної моторики повинні бути систематичними й враховувати стан кожного дошкільника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вайзман Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н. П. Вайзман – М. : Аграф, 1997. – 128с.
2. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973г. – 175с.
3. Катаева А. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2004г. – 224с.
4. Лапшин В.А. Основы дефектологии / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1991. – 143с.

УДК 376.42

Стерлянко Дар'я Сергіївна
Студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

РОЛЬ СІМ'Ї У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті представлено аналіз досліджень присвячених проблемі впливу сім'ї на соціалізацію дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Наголошено на позитивному та негативному впливі родини на процес соціалізації осіб з порушеннями інтелекту. Виділено найбільш розповсюджені лінії поведінки в сім'ї з дитиною, яка має порушення інтелектуального розвитку. Описано три критерії оцінки батьківських позицій (адекватність, динамічність, прогностичність). Охарактеризовано чотири можливі моделі соціалізації дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в сім'ї.

Ключові слова: *сім'я, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, соціалізація.*

Постановка проблеми. Серед різних соціальних факторів, які впливають на соціалізацію дитини та її особистісний розвиток, найважливішим є сім'я. Традиційно – це один із основних інститутів виховання. Те, що людина набуває в родині, вона зберігає протягом всього подальшого життя. Важливість сім'ї обумовлена тим, що особа з порушеннями інтелектуального розвитку знаходиться в ній протягом значної частини свого життя. У родині закладаються основи особистості, їй належить провідна роль у формуванні моральних рис і якостей, життєвих принципів тощо.

Сім'я в якій виховується дитина з порушеннями інтелектуального розвитку має певні відмінності від родин з дітьми, що мають нормо-типовий розвиток. Шлях до соціалізації зазначеної категорії дітей відбувається значно довше й за допомогою багатьох соціальних інститутів, таких як лікарні, школи, інклюзивно-ресурсні центри та інші. Сім'ї, де виховуються діти з порушеннями інтелекту бувають різними, стилі виховання – різними, рівень інтелектуального розвитку дітей – різний, рівень вимог, матеріального й фінансового забезпечення кожної родини – різний, тому піднята педагогічна проблема, на нашу думку є актуальною.

Аналіз досліджень і публікацій. У роботах С. Бондирєва, Н. Бушмаріна, Н. Клименка зазначається, що порушення інтелектуального розвитку дітей

призводять до ослаблення адаптивних можливостей і тим самим обмежують їх соціалізацію та життєдіяльність в суспільстві [3].

О. Юлдашева додає, що сімейна соціалізація дітей зазначеної категорії є певним відхиленням цього процесу, тому, що особистісний розвиток індивіда спочатку не відповідає стандартам, встановленим в суспільстві. Багато дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями адаптуються частково, або мають певну особливість, що перешкоджає їх соціальній інтеграції в освіті, суспільному житті тощо [4]. Науковець відстоює позицію, що в таких дітей необхідно формувати готовність і здатність до відносно незалежного життя, а також попереджати прояви соціальної недостатності. І тут, на думку, О. Юлдашевої, головним засобом і необхідним фактором успішної соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку стає сім'я.

Іншу точку зору зустрічаємо у В. Скворцової, яка відмічає, як позитивний, так і негативний вплив сім'ї на соціалізацію дітей з порушеннями інтелекту. За її даними, більшість сімей, які виховують дітей із порушеннями інтелекту, є неблагополучними, неповними. У цих сім'ях відхилення в розвитку дитини виявляється часто при вступі до школи. Діти в сім'ях «групи ризику» надані самі собі і позбавлені турботи й уваги дорослих. Дослідниця відзначає часту неадекватність батьківських позицій у таких родинах. Ці позиції спрямовані до сьогоднішніх проблем життя дитини, на противагу батьківським позиціям у сім'ях зі здоровими дітьми, які характеризуються адекватністю і прогностичність, тобто адресовані до завтрашнього дня, до майбутнього дитини. За даними В. Скворцової, такі батьки допускають грубі помилки у вихованні, що травмує дітей або порушує їхню психіку, несвідомо використовують неправильні моделі виховання, що закладають основу невротизації дітей.

Аналіз робіт з проблеми дослідження показав, що своєрідність типів ставлення батьків до дітей, батьківсько-дитячі взаємини, особливо неправильний стиль спілкування батьків, впливає на дітей і може негативно впливати на наявне відхилення у них і, отже, на їх соціалізацію.

Мета статті полягає у висвітленні ролі сім’ї в процесі соціалізації дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація – це сукупність всіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює і відтворює систему знань, норм і

цінностей, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства, освоюючи соціальні ролі і культурні норми. Процес соціалізації здійснюється протягом усього життя людини в діяльності, в спілкуванні і самосвідомості.

Соціалізуючий потенціал сім'ї багато в чому залежить від того, яку позицію займає сама родина та батьки в першу чергу. Існує чотири можливі лінії поведінки сім'ї з дитиною з порушеннями інтелектуального розвитку:

– втеча або пасивна автаркія (спроба уникнути прямих контактів з суспільством);

– боротьба або агресивна автаркія (суспільні норми і цінності сприймаються неадекватно, критикуються);

– відділення або фільтрація (сім'я приймає тільки ті цінності суспільства, які відповідають власним уявленням);

– гнучкість або флексибільність (сім'я усвідомлює необхідність прийняття суспільних норм і формування власних, адекватних повсякденним уявленням і цінностям, під впливом громадських) [1].

На думку Т. Кожанової існує три критерії оцінки батьківських позицій:

– адекватність;

– динамічність;

– прогностичність.

Батьки розуміють особливості дитини при адекватній оцінці. При динамічній оцінці характерна мінливість батьківської позиції, мінливість форм і способів спілкування з дитиною. Прогностична оцінка позиції батьків відображає їх здатність до перебудови взаємодії з дітьми, сприйняття подальших життєвих перспектив [2].

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки виокремлюють чотири можливі моделі соціалізації дитини з порушеннями інтелектуального розвитку:

– перша модель відноситься до індивідів з вродженою стигмою (тавром, знаком), які вживаються, привикають, призвичаюються до своєї неповноцінності і засвоюють її стандарти;

– друга модель соціалізації побудована на можливості сім'ї створити захисну оболонку для своєї дитини, дистанціюватися від суспільства і його стандартів;

– третя модель соціалізації характерна для індивіда, який придбав стигму пізніше або дізнався, що вона у нього була завжди. Для такого індивіда буде важко сприймати себе таким, яким він звик себе вважати, а для оточуючих проявляти до нього звичайну дружню участь;

– четверта модель описує індивідів, готових навчитися новим способам життя, справжнім і правильним для людей, які їх оточують [4].

Дуже часто в сім'ях, які виховують дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, можна спостерігати форми поведінки батьків в сім'ї, які порушують адекватний хід соціалізації дітей. Прикладом подібного є підсвідоме «відкидання» дитини. «Заперечення» виражається у:

– відсутності інтересу до дитини;
– недостатності взаємодії з ним;
– грубому поводженні;
– фізичному покаранні.

Особливу увагу потрібно приділяти психологічному відкиданню, яке змушує дитину із порушеннями інтелектуального розвитку думати, що вона «погана», «не гідна батьківської любові та уваги» тощо. У результаті у дітей цієї категорії формується знижене тло настрою, занижена самооцінка, невпевненість у собі, пасивність тощо.

Негативний вплив на розвиток психіки дитини із порушеннями інтелектуального розвитку надає і надмірна опіка її батьків. Більшість батьків відчувають неусвідомлене почуття провини перед дитиною, жаліють її, намагаються все зробити за неї, виконують кожне бажання. У цих випадках діти ростуть пасивними, несамостійними, невпевненими в собі, егоцентричним. Для них характерною є психічна і соціальна незрілість, яка перешкоджає соціальній адаптації.

Для сімей, у яких виховуються діти з порушеннями інтелектуального розвитку, притаманні як загальні риси, так і специфічні, в залежності від характеру функціонального порушення в дитини (порушення інтелекту, аутистичні розлади, комплексні порушення тощо).

Для прикладу, сім'я, яка має дитину з помірною формою розумової відсталості, переживає критичні стани, які обумовлені суб'єктивними і об'єктивними причинами. Відомі ситуації, коли у батьків формуються «рентні установки», при яких батьки не тільки не зацікавлені в перегляді діагнозу, але і

вимагають погіршити діагноз дитини, чекаючи від суспільства тільки матеріальної підтримки.

Сучасні дослідження (Л. Шипіцина) показали наступні міжособистісні відносини в таких родинах:

1) домінування авторитарної гіперсоціалізації дітей батьками;

2) приписування батьками своїй дитині особистої і соціальної неспроможності.

Багато дослідників, відзначають наявність сильно виражених передумов для встановлення комунікативного бар'єру з можливим настанням відчуженості і відгородженості у взаєминах. Можливості соціального спілкування дитини в силу проблем мовленнєвого розвитку дитини надзвичайно зменшуються. У деяких сім'ях батьки схильні розглядати таких дітей, як менш перспективних у соціальному плані в майбутньому.

Зазначені вище особливості батьківсько-дитячих відносин у сім'ях, які мають дітей з різними порушеннями інтелектуального розвитку, характеризуються наявністю різного роду порушень у стосунках батьків і дітей, що істотно ускладнює соціалізацію останніх. На думку дослідників, вкрай необхідно проводити діагностичну, корекційну і профілактичну роботу з сім'ями дітей зазначеної категорії з метою формування конструктивних батьківсько-дитячих взаємин.

Висновки. Роль сім’ї у процесі соціалізації дитини з порушеннями інтелекту значна. Сім'я є важливим фактором соціалізації дитини, яка включена до великої різноманітності соціальних зв'язків в соціальній структурі суспільства й може як сприяти соціальній інтеграції індивіда, так і перешкоджати їй. Від того, наскільки правильні і гармонійні будуть взаємини в родині, залежить успішність соціалізації та соціальної активності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кожанова Т. М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. М. Кожанова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 23–28.

2. Мудрик А. В. Социализация человека. / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 236 с.

3. Социализация личности : хрестоматия / составители: С. К. Бондырева, Н. Н. Бушмарина, Н. И. Клименко. – М. : Просвещение, 2015. – 542 с.

4. Юлдашева О. Н. Семейная социализация детей с ограниченными физическими возможностями: условия и факторы / О. Н. Юлдашева. – М. : Социо, 2010. – 214 с.

УДК 376.42

Тішкова Вікторія Валентинівна
студентка IV курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка.
Науковий керівник: д-р пед. наук,
проф. **Дегтяренко Т.М**.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті розкрито особливості розвитку пізнавальної активності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках математики. Визначено специфіку розвитку пізнавальної активності у дітей з порушеннями інтелекту. Подано розробку методичних рекомендації ефективного застосування дидактичних ігор у роботі з учнями з порушеннями інтелекту на уроках математики. Проаналізовано використання дидактичної гри як засобу розвитку пізнавальної активності в школярів з порушеннями психофізичного розвитку. З'ясовано особливості використання педагогом дидактичної гри під час викладання математики в допоміжній школі.

Ключові слова: *пізнавальна активність, виховання, навчання, розвиток, учні з інтелектуальними порушеннями, особистість.*

Постановка проблеми. Пізнавальна активність, яка є складовою гармонійного розвитку особистості, лишається на сьогодні предметом особливої уваги, адже саме вона забезпечує загальний розвиток особистості, виховує не тільки творчу, всебічно розвинену особистість, але й особистість, яка гнучко орієнтується в постійно мінливій дійсності, готову освоювати принципово нові галузі знань та види діяльності.

Розвиток пізнавальної активності учнів завжди був ключовою проблемою теорії й практики навчання. Подальший пошук шляхів та засобів залучення учнів до активної пізнавальної діяльності пов'язаний з соціальними процесами, що відбуваються в суспільстві, з розвитком науково-технічного прогресу, а в зв'язку з цим із новим ставленням до пошуку інформації та здобування нових знань. Перед сучасною школою постають нові проблеми виховання соціально активної людини, яка може вільно орієнтуватися в потоках різноманітної інформації, вміє вчасно знайти потрібні інформацію та знання, тобто людини, в якій пізнавальна активність є стійкою рисою особистості.

Пізнавальна активність є однією з важливих рис учня, оскільки вона є основою розвитку самостійності, творчої навчально-пізнавальної діяльності, розкриття нахилів і здібностей учнів.

Актуальність проблеми. Новітній етап реформування і модернізації спеціальної освіти в Україні характеризується поглибленим і всебічним дослідженням особливостей розвитку дітей із психофізичними порушеннями з метою створення максимально ефективних умов для успішної соціалізації у суспільство. Особливого значення набуває ця проблема для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, адже серед усіх видів дитячих порушень психофізичного розвитку розумова відсталість найбільш поширена.

У дітей цієї категорії вченими виявлені якісні особливості розвитку пізнавальних процесів, відзначено, що у таких осіб яскраво проявляються порушення в пізнавальної сфері (В. Бондар, О. Гаврилушкіна, І. Єременко, Х. Замський, Л. Занкова, В. Синьов, О. Стребелєва та інші). На перший план виступають порушення мислення, уваги, пам'яті. У цих дітей до кінця дошкільного віку не формуються довільні форми психічної діяльності: увага, пам’ять, поведінка тощо.

Школярі з порушеннями інтелекту не можуть перенести свої знання в нові умови. При виконанні завдань учні часто не можуть переключитися з одного виду діяльності на інший. У дітей із інтелектуальними порушеннями порушені вольові процеси. Для них характерні безпосередні, імпульсивні реакції на зовнішні враження, необдумані дії і вчинки, невміння протистояти волі іншої людини, підвищена сугестивність.

Виникає необхідність використання в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями особливого педагогічного інструментарію, який би дозволив розвивати пізнавальну активність і пізнавальні процеси в учнів цієї категорії, надавав процесу навчання привабливості та значимості в очах дітей.

Проведені раніше окремі наукові дослідження, в основному, були направлені на вивчення особливостей засвоєння математичних уявлень і понять, геометричного матеріалу, математичних операцій учнями з порушеннями інтелекту. Вони свідчать про те, що навчання може бути ефективнішим за умови організації навчального процесу спрямованого на розвиток пізнавальної активності у школярів з порушеннями інтелекту.

Мета статті – висвітити особливості розвитку пізнавальної активності в учнів з порушенням інтелекту на уроках математики засобом дидактичної гри.

Виклад основного матеріалу. Використання гри з навчальною метою було предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень у вітчизняній

дидактиці. Гра у процесі навчання відрізняється від дитячих ігор. У старшому дошкільному віці вона виступає як усвідомлена діяльність, у якій відбувається формування всіх сторін психіки дитини.

У словникових джерелах поняття «дидактична гра» розглядається як різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. Їх головна особливість – наявність, крім ігрової (для вихованців), чітко визначеної дидактичної мети (для педагога), регламентація ігрової діяльності спеціально визначеними правилами. Ігровий задум та ігрові дії допомагають зберегти високу активність і самостійність дітей, наповнити навчання радісними позитивними інтелектуальними емоціями.

Схожі погляди знаходимо у М. Кларіна, який вважав суттєвою ознакою дидактичної гри наявність чітко поставленої мети і відповідного їй педагогічного результату. Під результатом автор убачав не тільки передачу нових знань, їх повторення чи закріплення, а й формування вмінь спілкування, пошукової діяльності, які є для учнів емоційно та особистісно значущими [16].

Л. Борзова під поняттям «дидактична гра» розуміє цікаву для суб’єкта навчальну діяльність в умовній ситуації. Вчена наголошувала, що оскільки навчання – це цілеспрямований процес передачі суспільно-історичного досвіду, то дидактична гра – це умовна цікава для суб’єкта діяльність, яка направлена на формування знань, умінь і навичок. Сутність цього явища полягає у цікавій умовній діяльності. При цьому діяльність у грі виступає засобом, цікавість – метою, а умовність направлена на навчання і тренування різноманітних умінь і навичок [5].

Як бачимо, дидактична гра має багато спільного з дитячою грою, але й має суттєві ознаки, зокрема, регламентацію дитячої діяльності педагогом через спеціально створені правила та умови гри, чітко сформульовану мету навчання і відповідно до неї очікуваний педагогічний результат, що характеризується навчально-пізнавальною і виховною спрямованістю.

Мотиви, які спонукають учнів активно брати участь у дидактичних іграх, досліджувалися Ф. Фрадкіною, яка зазначала, що з процесу діяльності, що є типовим для дитячої гри, мотивація переміщується на її результат – перемогу у змаганні. Вчена виокремлювала наступні мотиви: реалізація власних здібностей

і потенційних можливостей, які не знаходять застосування в інших видах навчальної діяльності.

Вивчення загальної, спеціальної, наукової та методичної літератури дали можливість виділити такі способи використання дидактичних ігор на уроках математики:

- весь урок будується як дидактична гра;
- застосовується під час уроку як його структурний елемент;
- під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажу, іграшки тощо).

Надзвичайно важливо, враховуючи особливості психічного розвитку школярів із порушеннями інтелекту, використовувати дидактичні ігри на уроках математики не тільки початкової, але й середньої ланки навчання.

Зміст дидактичних ігор потрібно добирати відповідно до навчальної програми з математики. Так, наприклад, у 5 класі за допомогою дидактичних ігор на уроках математики можна навчати дітей виконувати різні математичні дії, розв'язувати завдання, робити узагальнення. Доцільною залишається вимога, щоб під час цієї діяльності учень бачив реальний предмет, включаючи у його сприймання якомога більше аналізаторів.

Керівництво дидактичною грою потребує такту і майстерності. Об'єднуючи дві форми діяльності – гру та навчання, педагог повинен зберегти самостійний характер гри, ту радість і задоволення, які вона дає учням і одночасно досягати того, щоб у школярів формувалися заплановані знання, вміння та навички, здійснювався розвиток пізнавальних здібностей, рухової активності, моральних якостей.

Відповідальним моментом є відбір програмового змісту для дидактичних ігор, чітке визначення ігрових і дидактичних завдань на основі принципу комплексного підходу до розвитку особистості.

Під час проведення дидактичних ігор педагог повинен продемонструвати вміння залучити всіх дітей, знайти спосіб зацікавити недостатньо активних, у разі необхідності допомогти підтримати інтерес, зняти психічну напругу.

Добираючи ту чи іншу дидактичну гру, доцільно враховувати етапи її створення:

а) вибір теми гри (повинна містити у своєму змісті завдання або ситуацію, для вивчення яких доцільно використовувати гру);

б) визначення мети й завдань гри (визначення виду, мети гри та її критеріїв оцінювання розв’язання);

в) передбачення функції учасників гри й критерії оцінок їх діяльності (розподіл ролей між учнями необхідно проводити з урахуванням їх особистих даних, знань і здібностей);

г) підготовка і проведення гри (повідомлення учням теми гри, підготовка наочних посібників, проведення гри, підбиття підсумків).

До проведення кожної дидактичної гри слід старанно готуватися: продумати її організацію й методику проведення, намітити засоби, що дадуть змогу пояснити учням її правила, зацікавити їх, а також визначити свою участь у ході самої гри та керівництво поведінкою учнів. До конкретної дидактичної гри повинні бути підготовлені й діти. Вони повинні мати певні знання, якими оперуватимуть у грі.

Якщо в грі учні вперше зустрічаються з певними відомостями, відповідно, вони не зможуть самостійно розв’язати ігрове завдання і будуть змушені діяти за підказкою вчителя. У такому випадку гра стає для дітей нецікавою і перетворюється на вправу.

Велике значення у грі має створення ігрової ситуації та правильне визначення ігрових дій.

Успіх проведення гри залежить від дотримання наступних вимог:

а) ігри повинні відповідати навчальній програмі;

б) ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;

в) відповідність гри віковим та інтелектуальним особливостям учнів із порушеннями інтелектуального розвитку;

г) різноманітність ігор;

д) залучення до ігор учнів усього класу.

Керівництво грою маю бути спрямовуючим, воно ефективне, коли педагог стає ініціатором і учасником гри.

На уроці математики доцільно використовувати такі ігри, організація яких не потребує від учителя багато часу для приготування відповідного обладнання, а від учнів запам’ятовування правил. Крім того, перевагу слід віддавати таким дидактичним іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидку відповідь, зосередженість довільної уваги.

На уроках математики це, зокрема, ігри «Магазин», «Кругові приклади», «Мовчанка», «Відгадай задумане число», «Хто швидше?», «Геометрична мозаїка», «Що потім?», «Закінчи приклад», «Де місце числа?». Для того щоб активізувати мовчазних учнів, можна провести гру «Відгадай».

Головними умовами ефективності застосування дидактичних ігор на уроках математики є:

- органічне включення у навчальний процес;
- захоплюючі назви;
- наявність справді ігрових елементів (зачинів, римування);
- обов'язковість правил, які не можна порушувати;
- включення лічильника (будь яке змагання передбачає боротьбу, результат, тому рахунок у грі виступає стимулом для активізації учасників до ігрових дій);
- емоційне ставлення самого вчителя до ігрової дії.

Учителю важливо вміло розпочату гру, щоб відразу організувати дітей, викликати у них бажання гратися. Велике значення при цьому має ставлення самого педагога до гри, його зацікавленість, емоційність, уміння залучати до гри всіх дітей. На початку гри вчитель розкриває перед дітьми ігровий задум, не аби яке значення має образність його мовлення, загадкова інтонація, теплий тембр голосу, скупий але виразний жест, уважне ставлення до всіх учнів, бажання об'єднати їх. Пояснення гри повинно бути емоційним, коротким, логічним, зрозумілим. Воно має бути таким, щоб викликати в дітей інтерес до гри й одночасно розкрити перед ними завдання. За допомогою словесних пояснень, вказівок, створення образних уявлень педагог спрямовує увагу дітей, впорядковує, уточнює їхні уявлення, розширює досвід.

Варто зауважити, що вчитель може й зруйнувати гру зауваженнями, вказівками на помилки, прагненням педагога довести їх до свідомості школярів, його бажання «виправити гру», вплинути на хід гри тощо.

На наступному етапі завдання вчителя полягає в розвитку темпу гри, ритму, збереженні емоційного настрою учнів, підтриманні їхнього інтересу до поставленої мети. При цьому не потрібно поспішати з підказкою, треба вміти вчасно запропоновувати інтригуюче запитання, використовувати гумор і т.п. Надто повільний темп стомлює дітей, до того ж їм доводиться довгий час чекати своєї черги. Але занадто швидкий темп збуджує школярів, що веде до

метушливості, штучності ігрових дій, інколи викликає суперечки між учасниками гри.

У ході гри вчителю краще виступати в якості її ведучого (іноді – учасника, судді тощо), але весь час пам’ятати про функції педагога: спрямовувати гру репліками, питаннями, непомітно підтримувати окремих дітей, створювати умови для виявлення ініціативи, давати оцінку неправильним відповідям і вчинкам учнів або запобігати їм.

Серйозну увагу слід приділяти й тому, як учні з порушеннями інтелекту виконують правила гри, адже тим самим педагог навчає дітей дотримуватися норм поведінки в колективі. Від виконання умов гри – певних правил – залежить і її виховна цінність.

Саме завдяки правилам, дидактична гра відкриває великі можливості для виховання в учнів уміння жити й діяти в колективі, підпорядкувати свою поведінку нормам спілкування з іншими людьми.

Зміст правил чітко визначає спосіб дій і поведінки учнів у процесі виконання ігрового завдання. Правила гри, виражаючи вимоги педагога до поведінки гравців, стають моральними нормами, що регулюють взаємини учнів. Необхідність дотримуватися правил в умовах дидактичної гри спонукає кожну дитину співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців, сприяє виникненню спільних інтересів і тому є важливою умовою формування суспільних рис у поведінці школярів.

У дидактичній грі правила обов’язкові для всіх учнів. Інколи діти, щоб швидше впоратись із ігровим завданням, порушують правила гри. Вони легко досягають успіху, оскільки полегшують собі умови виконання завдання. А їхні товариші, що виконують всі правила, опиняються в складніших умовах і не завжди успішно справляються с завданнями. Це породжує незадоволення, а іноді конфлікти між учнями. Отже, дотримання правил гри гравцями та норм поведінки в колективі вимагає вмілого керівництва дорослим.

Ставлення педагога до ведення гри, до виконання ігрового завдання, до застосування правил визначає сприйняття й реалізацію завдання самими дітьми. Якщо вчитель розглядає виконання ігрового завдання як відпрацьований результат зусиль дітей, досконалої гри, дотримання правил, а значить і норм спілкування в колективі, то й школяр привчається бачити в грі не тільки особисту

мету, а живе інтересами, спільними з усіма гравцями. Він відчуває тоді відповідальність перед товаришами, намагається виконувати завдання згідно з правилами, прагне успішно справитись з цим.

Якщо ж недооцінювати виховне значення гри, а зосереджувати увагу лише на ігрових дидактичних моментах, то учні бачать тільки кінцевий результат – за будь-яку ціну виграти. Бажаючи будь що випередити товаришів, діти починають домагатися успіху нечесним шляхом, інколи навіть обманюють партнерів. Коли ж хтось із дітей часто вдається до нечесних дій, товариші не бажають з ними грати.

Для учнів з порушеннями інтелекту доцільно спочатку пояснити ігрове завдання, а потім спосіб його виконання – правила гри. Тоді вони зрозуміють, чому необхідно їх дотримуватися. Після пояснення варто запитати школярів про те, як потрібно грати, щоб перевірити, чи зрозуміли вони мету і правила гри.

Під час розв’язання ігрових завдань учні мають можливість самостійно приймати рішення, самостійно розвивати необхідні вміння і навички. Щодо ролі вчителя як рівноправного учасника цілісної взаємодії навчально-ігрової діяльності, то він виступає організатором і координатором процесу, гарантом рівноправного партнерства між педагогом і учнями та школярами всередині учнівського колективу.

Висновки. Отже, дидактична гра має корекційно-розвивальне значення у навчально-пізнавальній діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку включно до старших класів, впливаючи на їх розумовий, психічний та емоційно-вольовий розвиток. На думку багатьох науковців, дидактична гра є дієвим засобом розвитку пізнавальної активності у школярів зазначеної категорії, сприяє розвитку в них мотивації до навчання та інтересу пізнання окремих навчальних предметів і тем.

Таким чином, дотримання розроблених науковцями й методистами рекомендацій застосування дидактичних ігор у роботі з учнями з порушеннями інтелекту на уроках математики сприятиме розвитку пізнавальної активності у дітей цієї категорії та забезпечуватиме ефективне засвоєння навчального матеріалу з математики. У дидактичній грі учні виступають суб’єктами учіння, їх роль у порівнянні з традиційними способами більш активна, посилюється мотивація на основі інтересу та співпраці з учителем та іншими учнями, враховуються індивідуальні особливості

школярів, відбувається орієнтація на збільшення долі самостійної роботи, поєднуються різноманітні види діяльності тощо.

Перспектива дослідження. У перспективі за окресленою тематикою маємо на меті проаналізувати науково-педагогічні джерела та розробити низку рекомендацій щодо розвитку пізнавальної активності в учнів з порушеннями інтелекту на уроках математики шляхом використання дидактичної гри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко Н. П. Взаємодія ігрової та навчальної діяльності / Н. П. Андрющенко // Дефектологія. – 2007. – № 1. – С. 38 – 40.
2. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М. : Просвещение, 2008. – 212 с.
3. Борзова Л. П. Игры на уроке : метод. пособие для учителей Л. П. Борзова. – М. : Владос-Пресс, 2001. – 160 с.
4. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
5. Гаськова А. В. Развитие познавательной активности у детей с лёгкой умственной отсталостью на уроках ручного труда / А. В. Гаськова // Сборник статей по материалах XLVIII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск. – 2018. – № 13 (48). – С. 28–32.
6. Гільбух Ю. З. Інноваційний експеримент у школі: на допомогу молодому дослідникові / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К. : Вища школа, 1994. – 90 с.
7. Данилова Л. Розвивати пізнавальну активність учнів / Р. Данилова // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 18–20.
8. Ігнатова Р. Розвиток пізнавальної активності учнів як педагогічна проблема / Р. Ігнатова // Львівський вісник. – 2004. – №18. – С. 73–80.
9. Катеруша О. В. Шляхи активізації пізнавальної діяльності / О. В. Катеруша // Педагогіка вищої школи та середніх шкіл. – Кривий Ріг, 2009. – № 24. – С. 288 – 294.
10. Кларин М. В. Игра в учебном процессе / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1985. – № 6. – С. 57 – 61.
11. Кравцова І. А. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності учнів / І. А. Кравцова // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2010. – № 27. – С. 290–295
12. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ОВС, 2000. – 164 с.
13. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Пітер, 2006. – 326 с.
14. Перова М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике во вспомогательной школе / М. П. Перова. – М. : Просвещение, 1976. – 127 с.
15. Пулінець Т. Корекційно-розвивальні ігри як метод навчання у спеціальній педагогіці / Т. Пулінець // Дефектолог. – 2010. – № 2. – С. 26 – 27.
16. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учебное пособие / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

УДК 376.1

Худолій Ірина Сергіївна
магістрант І курсу ОР Магістр спеціальності
016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – д-р психол. наук, ст. співроб.
В. В. Кобильченко

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано особливості розвитку емоційно-вольової сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Визначено, що емоційно-вольова сфера має вагомий вплив на розвиток підростаючої особистості в цілому. Обґрунтовано, що за період дитинства особливості емоційно-вольової сфери змінюються в зв'язку зі змінами загального характеру провідної діяльності дитини і її мотивів. Розкрито основні причини незрілості емоційно-вольової сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями. Окреслено специфіку розвитку емоційно-вольової сфери зазначеної категорії дітей.

Ключові слова: *корекційна робота, емоційно-вольова сфера, особистість, учні з інтелектуальними порушеннями, розвиток, особливості.*

Постановка проблеми: Емоційно-вольовий розвиток дитини відбувається поступово в спілкуванні з оточуючими людьми і в процесі різних видів діяльності – гри, навчання, праці. Постійне розширення емоційно-вольового досвіду дитини, зокрема з інтелектуальними порушеннями, глибини і модальності переживань в значній мірі визначають спрямованість особистості, що формується.

На думку В. Лубовського, сучасна дитина характеризується частими порушеннями в емоційно-вольовій сфері особистості, підвищенням рівня неврівноваженості, невротизації, агресивності. Емоційна рівновага є необхідною засадою, тим базовим станом, на основі якого можливе гармонійне функціонування особистості. Емоційно врівноважена особистість набагато легше адаптується до складних життєвих умов. Вона, як правило, не схильна до стресів та фрустрації, а якщо і потрапляє в психотравмуючу ситуацію, то не втрачає рівноваги і здатна самостійно собі зарадити, однак це не стосується особистості з інтелектуальними порушеннями, якій необхідна корекційна робота і допомога [2, с. 60]

Питання корекції емоційно-вольової сфери розглядали у своїх дослідженнях такі відомі дефектологи, як Н. Бастун, І. Бех, В. Бондар, Т. Висковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединський, В. Лубовський,

І. Марковська, В. Мачихина, М. Певзнер, М. Рождественська, С. Тарасюк, У. Ульянкова та інші.

Актуальність: Емоційно-вольова сфера бере участь у створенні особистості, визначенні її життєвого шляху, допомагає розкрити внутрішній світ людини. Особи самовизначають себе через свої емоції, сутність яких складають такі їх властивості, що характеризують ставлення людини до подій, людей, самої себе. Характер емоційно-вольової сфери дитини говорить оточуючим про особистість, що формується. Емоції дітей і підлітків є для вчителя, батьків своєрідними індикаторами, які вказують на те, наскільки успішно формується спрямованість особистості.

За період дитинства, як зазначає В. Лубовський, особливості емоційно-вольової сфери змінюються в зв'язку зі змінами загального характеру провідної діяльності дитини і її мотивів, а також у зв'язку з ускладненням стосунків дитини з навколишнім світом. Разом із переживанням задоволення чи незадоволення, пов'язаних зі здійсненням безпосередніх бажань, у дитини виникають більш складні відчуття, викликані тим, наскільки добре вона виконала свої обов'язки, яке значення мають їхні дії для других людей і в якій мірі дотримуються нею і навколишніми нормами і правилами поведінки [2, с. 61].

У підростаючого покоління з порушеннями інтелектуального розвитку процеси формування і розвитку емоційно-вольової сфери мають свої особливості, з'ясування яких має першочергове значення для становлення особистості дитини та успіху її майбутньої соціалізації.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку емоційно-вольової сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. У психології емоції розглядаються, як зазначає О. Вовчик-Блакитна, як процес відображення ставлення індивіда до різноманітних подразників, як сигнал про задоволення або незадоволення його потреб. Виділяють притаманні тільки людині вищі емоції або почуття, які переживаються у ситуації задоволення-незадоволення соціальних потреб, зокрема таких, як інтелектуальні, естетичні тощо. Розвиток емоційної сфери в онтогенезі здійснюється в напрямку посилення диференційованості переживань, підпорядкування їх інтелекту, а також формування та поглиблення почуттів [1, с. 2].

До основних причин незрілості емоційно-вольової сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями, за думками С. Рубінштейна, можна віднести:

недостатність інтелектуальної діяльності, ускладнений процес формування соціальних потреб та несприятливі умови виховання. Недостатність інтелектуальної діяльності призводить, по-перше, *до* неадекватного емоційного реагування на ситуації, недоступні розумінню дитини, а, по-друге, до неспроможності усвідомлювати власні емоційні прояви та стани і керувати ними. Не сформованість або поверховість соціальних потреб, характерні для порушень інтелектуальної сфери, ускладнюють процес розвитку почуттів [4, с. 127].

На думку О. Вовчик-Блакитної, розвиток емоційної сфери в учнів з інтелектуальними порушеннями значною мірою визначається зовнішніми умовами, до числа яких належить спеціальне навчання і правильна організація всього способу життя. Науковець стверджував, що молодшим школярам з особливостями інтелектуального розвитку властиві імпульсивні прояви злості, образи, радості та інші, які можуть поступово згладжуватися шляхом цілеспрямованої корекційної роботи, сприяючи появі у неї осмислення своїх вчинків і дій, що допомагає формуванню позитивних звичок і навичок правильної поведінки [1, с. 3].

Крім емоційної незрілості, під якою розуміється невідповідність афективних реакцій індивіда його віку, в учнів спеціальної школи спостерігається також порушення формування емоцій. Найчастіше це зустрічається у дітей з інтелектуальними порушеннями важкої форми і зазвичай зумовлено глибинними локальними пошкодженнями відповідних ділянок головного мозку. Ступінь порушення емоційно-вольової сфери залежить також від глибини пошкодження мозку.

Емоційно-вольова сфера учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями, за визначенням В. Синьова, характеризується незрілістю. Діти зазначеної категорії схильні до недостатньо диференційованих, позбавлених відтінків емоцій. У цьому відношенні вони дещо нагадують малюків, їхні переживання примітивні, полюсні, вони відчувають тільки або задоволення, або незадоволення, а диференційовані тонкі відтінки переживань у них майже не проявляються. Їхні емоції поверхові, нестійкі. У деяких учнів спеціальної школи спостерігається інертність, реактивність емоційних реакцій, які часто мають виразний егоцентричний характер. Іноді виникаючі у дитини емоції неадекватні, непропорційні зовнішнім впливам за своєю динамікою. У одних дітей можна спостерігати надвірну легкість та поверховість переживань серйозних життєвих

подій, швидкі переходи від одного настрою до іншого, в інших дітей (такі зустрічаються набагато частіше) спостерігається надмірна сила та інертність переживань, що виникають через неістотні причини [5, с. 220].

Переживання дитини з інтелектуальними порушеннями можна назвати спрощеними, примітивними, проте в неї досить чітко виражені позитивні або негативні емоції. При цьому вони не завжди вмотивовані. Дитина зазначеної категорії може безпричинно сміятись, радіти дрібницям. Відповідно до цього негативні емоції виникають несподівано, носять стійкий характер.

Проявом незрілості особистості дитини з інтелектуальними порушеннями визначають великий вияв егоцентричних емоцій на відповідні оціночні судження. Найвище дитина оцінює тих, хто їй приємний, найближчий до неї. Таким чином вона оцінює не тільки людей, а й події оточуючого життя. Найвищу емоційну оцінку у дітей з інтелектуальними порушеннями знаходить тільки те, що їм приємно [5, с. 221].

Учні спеціальної школи погано контролюють свої емоційні прояви, часто навіть не намагаються це робити. Слабкість інтелектуальної регуляції емоцій виявляється у тому, що діти зазначеної категорії нічим не коригують своїх переживань відповідно до ситуації, не можуть знайти задоволення будь-якої своєї потреби в іншій дії, яка заміщує первинно задумане. Слабкість регуляції почуттів є причиною того, що діти молодшого шкільного віку з особливостями інтелектуального розвитку із запізненням формуються духовно. У них із запізненням і труднощами формуються так звані вищі духовні почуття: совість, обов’язок, відповідальність, самовідданість тощо. Такі почуття можуть бути виховані у дітей з інтелектуальними порушеннями, однак для цього повинна бути проведена спеціальна корекційна робота.

За дослідженнями І. Бгажнікової, В. Петрової, С. Рубінштейна більшість учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями вкрай безініціативні, не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, підпорядковувати її певним цілям, не завжди можуть зосередити зусилля на подоланні навіть незначних перешкод. Їм властиві безпосередні, імпульсивні реакції на зовнішні враження, необдумані дії та вчинки, невміння протистояти волі іншої людини. Діти зазначеної категорії не вміють контролювати свої бажання та вчинки, підкоряти свою *поведінку висунутим вимогам.*

Учням молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями характерна несамостійність, безініціативність, невміння керувати своїми діями, невміння долати щонайменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам чи впливам, які поєднуються з ознаками протилежного характеру [4, с. 132].

Так, наприклад, виявляється, якщо дитині з інтелектуальними порушеннями дуже захотілось чогось «*всупереч»* порядку, то вона проявляє достатню наполегливість та цілеспрямованість, виявляє вміння подолати певні труднощі і навіть деяку опосередкованість, поміркованість поведінки. Така ж поміркованість, навіть, несподівана для вихователя, хитрість, тобто опосередкованість поведінки, може проявитись за необхідності приховати вчинок або домогтись задоволення якихось егоїстичних інтересів. Багатьом педагогам відомо, як констатує В. Синьов, що учні спеціальних шкіл нерідко проявляють достатню цілеспрямованість дій та непогано орієнтуються і діють у конкретних побутових умовах. Отже, слабкість волі виявляється у зазначеної категорії дітей не завжди і не в усьому. Вона чітко виступає лише у тих випадках, коли діти знають, як потрібно діяти, але при цьому не відчувають у тому потреби [5, с. 214].

Такі ж різкі контрасти спостерігаються й тоді, коли йдеться про інші показники волі. Так, наприклад, за звичайної млявості та безініціативності поведінки можна спостерігати зовні протилежні їм – нестриманість, непереборність окремих бажань. Дитина з інтелектуальними порушеннями часто не в змозі відмовитись від чогось безпосередньо бажаного навіть заради більш важливого та захоплюючого, але далекого.

І нарешті, ті ж контрасти спостерігаються у дитини з інтелектуальними порушеннями в її ставленні до впливів із боку оточуючих людей. На перший план, за поглядами В. Синьова, виходить навіюваність, некритичне сприймання вказівок та порад оточуючих людей, відсутність спроби перевірити, зіставити ці вказівки та поради з власними інтересами та нахилами. Дитину з інтелектуальними порушеннями легко намовити образити свою улюблену меншу сестричку, зіпсувати, зламати якусь потрібну вдома річ. Нерідко її налаштовують сказати якусь дурницю або зухвалість вчителю, розсмішити клас під час уроку тощо. І поряд з цим ці ж діти щодо окремих вказівок з боку оточуючих можуть проявити неабияку впертість, тривалий недоцільний опір

розумним міркуванням, непоборне прагнення зробити щось всупереч тому, про що їх просять [5, с. 216].

У ході проведеного теоретичного дослідження особливостей розвитку емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями виявлено, що ця сфера зазначеної категорії дітей характеризується незрілістю, схильністю до недостатньо диференційованих, позбавлених відтінків емоцій. Сутністю цієї незрілості є недорозвиток духовних потреб. Усі ті вимоги, які суспільство висуває до окремої дитини, не перетворюються у її власні потреби, інтереси, прагнення тощо. Тому вони виконуються без напруження та вольових зусиль. Незрілість особистості, недорозвиненість самовладання та розумного опрацювання зовнішніх вражень призводять до численних примітивних безпосередніх реакцій.

Висновки. Таким чином, емоційно-вольова сфера дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку характеризується незрілістю, схильністю до недостатньо диференційованих, позбавлених відтінків емоцій. Незрілість особистості, недорозвиненість самовладання та розумного опрацювання зовнішніх вражень призводять до численних примітивних безпосередніх реакцій. Процес корекції емоційно-вольових порушень у дітей з особливостями інтелектуального розвитку потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу не тільки під час уроків, а й під час всього навчально-виховного процесу в навчальному закладі.

Перспектива дослідження. У продовженні теоретичного дослідження окресленої теми плануємо розробити систему корекційної роботи для розвитку емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовчик-Блакитна О. О. Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: стратегії педагогічного супроводу / О. О. Вовчик-Блакитна // Практична психологія. – 2006. – № 4. – С. 1–3.
2. Лубовський В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовський – М., 1999. – С. 59–66.
3. Петрова В. Г. Психология умственно отсталого школьника (олигофренопсихология) / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : РОУ, 1996. – С. 33–48.
4. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – С. 126–148.
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – С. 214–229.

УДК 316.6-371.3

Хупавка Надія Миколаївна
учитель початкових класів, вихователь
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті проаналізовано особливості морального виховання дітей з інтелектуальними порушеннями підліткового віку. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури щодо особливостей розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями підліткового віку. Визначено специфіку морально-етичного виховання зазначеної категорії учнів. Описано вікові особливості зазначеного періоду розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, що впливають на формування і розвиток морального виховання особистості. Окреслено завдання морально-етичного виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: *громадянський, особистість, моральний, виховання, морально-етична норма, переконання.*

Постановка проблеми: Громадянська особистість починає формуватися в дитячому, підлітковому, юнацькому віці на основі досвіду, що здобувається в сім'ї, школі, соціальному середовищі, і надалі – протягом усього життя людини. Навчальний заклад як відкрита соціальна система повинна надавати соціальний досвід, формувати систему поглядів і уявлень, норм і оцінок, які регулюють поведінку людей. Тому одним із пріоритетних напрямків навчально-виховного процесу закладу освіти є формування морально вихованої особистості.

Основні програмні орієнтири щодо виховання громадянина України визначені в законі України «Про освіту». Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції національного, громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепції громадянської освіти в середній школі, Державному стандарті спеціальної освіти.

Актуальність: Набагато складнішою для спеціальної освіти є проблема виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема підліткового віку. Складність цієї проблеми полягає в тому, що, окрім порушення розвитку пізнавальних можливостей, учням спеціальної школи притаманні порушення особистісних якостей та емоційно-вольової сфери (інтересів, потреб, мотивів, емоцій, волі, характеру, почуттів, переживань). Відповідно, у цієї категорії учнів відбувається формування стійких психічних процесів, які визначають дії, вчинки,

поведінку в цілому. Такі риси характеру, як чесність, правдивість, дисциплінованість, активність, чуйність, працьовитість, старанність та інші, дозрівають у дітей з інтелектуальними порушеннями повільно. Характерними для більшості з них є відсутність потреби у спілкуванні, у налагодженні стосунків з іншими людьми. Прагнення до самовираження часто набуває форми неадекватних вимог, особливого ставлення й уваги до себе [2, с. 42].

Наявність у підлітків з інтелектуальними порушеннями особливостей психічного розвитку та порушень у сфері емоційно-афективних проявів не звільняє спеціальну школу від розв'язання виховних завдань і зокрема, виховання морально-етичних норм поведінки.

Мета статті – проаналізувати особливості морального виховання дітей з інтелектуальними порушеннями підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Формування моральної свідомості починається із засвоєння елементарних етичних норм та уявлень про оточуюче середовище, уміння правильно оцінювати явища довкілля, усвідомлювати етичні норми поведінки й застосовувати їх у процесі практичної діяльності. Формування моральних почуттів являє собою переживання особистістю свого ставлення, вимог моралі, вчинків і дій, виховання високих моральних почуттів, таких, як товаришування, патріотизм. Процес виховання вимагає не лише виховання моральної свідомості, моральних почуттів, а й навичок та звичок суспільної поведінки, що є загальним завданням морального виховання спеціальних шкіл. На шляху розв'язання цих завдань виступає багато труднощів, обумовлених особливостями інтелектуального розвитку дітей з особливими освітніми потребами, серед яких можна назвати відповідну слабкість процесів збудження і гальмування, здатності до негативного впливу [1].

Як зазначив Г. Дульнєв, загальна спрямованість у вихованні учнів спеціальної школи залишається такою ж, як і для звичайної загальноосвітньої школи. Однак особливості розвитку дітей зазначеної категорії не можуть не враховуватись у процесі розв'язання школою виховних завдань. Рівень розв'язання виховних завдань у спеціальній школі буде іншим, елементарнішим, ніж у звичайній загальноосвітній школі. У спеціальній освіті давно сформувалося позитивне ставлення до перспектив розвитку пізнавальних можливостей і виховання морально-етичних норм поведінки в учнів спеціальної школи [1, с. 128].

Проте досвід переконливо доводить, що не завжди у навчально-виховному процесі автоматично формуються такі якості особистості, як

гуманізм, дисциплінованість, працьовитість, чуйність, ввічливість, повага до людей. Цьому передує кропітка тривала виховна робота, яка не обмежується рамками традиційної пари «учитель – учень» і стінами школи. Її результативність визначається тим, якою мірою учень залучений до соціальних контактів із навколишнім середовищем, наскільки широке коло його спілкування з ровесниками, які його позиції в колективі, наскільки успішно він засвоює соціальний досвід, опановує предметну діяльність, звички, форми поведінки, норми моралі й етики. Виховання морально-етичних норм в підлітків з інтелектуальними порушеннями найефективніше відбувається у процесі систематично організованої індивідуальної, групової та колективної практичної діяльності.

Як зазначає О. Кононенко, дієвість моральної норми залежить від ступеня збігу зовнішніх соціальних настанов і приписів з індивідуальною системою поглядів, знань, почуттів і прагнень дитини. Показником дієвості тієї чи іншої моральної норми є збіг моральної свідомості (знань, уявлень про необхідне і бажане) і моральної поведінки (реалізації знань на практиці). Виховання дитини, зокрема підлітка з інтелектуальними порушеннями, базується на тому, що водночас із порушенням виникають і компенсаторні можливості для подолання його наслідків [2, с. 43].

До морального-етичного виховання входить формування в учнів чесності, правдивості. У своїй більшості учні старших класів спеціальної школи приховують мотиви своєї поведінки. Вони не довіряють батькам і вчителю свої радощі і засмучення, важко зближуються і бувають закриті в своїх бажаннях. Нерідко в цьому віці підлітки з інтелектуальними порушеннями можуть говорити неправду, не підозрюючи цього. Так, вони намагаються виправдатися за поганого виконання навчального завдання тим, що хтось на них дивився в цей час, привласнити річ однокласника чи друга тільки тому, що знайшов її на підлозі в класі [4, с. 41].

Підлітки з інтелектуальними порушеннями легко піддаються навіюванню і можуть повторювати неправильне твердження. Нечіткість сприйняття та запам’ятовування у підлітка зазначеної категорії може привести його до неправильних тверджень про те, коли і що він бачив, спостерігав. Всі ці особливості учнів з інтелектуальними порушеннями у міру корекції його процесів сприйняття, запам’ятовування і відтворення значною мірою знімаються. Дитина вчиться давати адекватний словесний звіт про свої дії, про

свої спостереження і враження. Проте цим самим створюються тільки передумови до того, щоб виховати у підлітка правдивість в словесному звіті про свої дії і спостереження. Істотнішим є формування у дітей правдивості з певною мотивацією, яка ускладнюється у міру розвитку учня. Так, якщо маленькому школяреві буде цілком достатньою така мотивація, як наприклад, «батькам треба говорити правду», старші учні повинні засвоїти, що правдивість, чесність – якості людини, гарних учнів, і що правдивість, чесність допомагають людям краще працювати в колективі, краще вчитися, соціалізуватися в майбутньому [4, с. 45].

Робота з формування морально-етичних норм у підлітків з інтелектуальними порушеннями має супроводжуватися усвідомленням мотивів власної поведінки, а також правил і вимог до неї, дотриманням їх у різних (переважно спрощених, конкретних) видах діяльності. За цих умов формування моральної вихованості виявлятиметься як в реальних діях вихованців, вчинках, так і в формуванні свідомості, розумінні значення колективної праці, колективних взаємин, стосунків.

Водночас, як зазначає І. Єременко, сформовані у дітей з інтелектуальними порушеннями моральні переконання охоплюють недостатньо широке коло основоположних етичних установок і норм. Певна, часом суттєва, частина етичних вимог залишається поза свідомістю учня чи виявляється особистісно індиферентною, емоційно неприйнятною. Це надає їх переконанням розрізненого, локального характеру. Завдання полягає в тому, щоб шляхом системи корекційних засобів полегшити процес об’єднання в свідомості учня поглядів і переконань у єдину цілісну систему.

Виховання морально-вольових рис характеру як сукупність істотних властивостей особистості підлітка з інтелектуальними порушеннями. Характер проявляється у всіх сферах життєдіяльності людини, у праці, навчанні, у грі, стосунках із сторонніми, у трудовій діяльності. Провідною стороною характеру є вольова сфера особистості дитини з інтелектуальними порушеннями, що відрізняється слабкістю волі, яка заважає постійно слідувати власним переконанням, здійснювати власні плани, бажання. Дитина з інтелектуальними порушеннями не здатна самостійно долати труднощі і перешкоди на своєму шляху і, як правило, стає рабом власних почуттів, або попадає під вплив людей сильнішого характеру і волі. Як загальмованим, так і збудливим дітям властиве відставання від віку, в розвитку волі і характер. Це знаходить своє відображення

у відсутності рішучості, твердості, в настирливості, доведенні до кінця розпочатої справи, не критичному оцінюванні своїх і чужих вчинків. А тому слід створювати такі ситуації, в яких підлітки з інтелектуальними порушеннями змогли проявити рішучість і волю до моральних зусиль, зокрема формування гуманізму, і при цьому отримати схвалення [3, с. 6].

Усунути зазначену особливість цілком можливо, якщо раніше засвоєні правила й норми закріплюються в різних життєвих ситуаціях, у стосунках з різними групами підлітків і дорослих. При цьому має забезпечуватися поступовий перехід від елементарних форм зовнішнього управління вчинками й діями до мотивації необхідності їх вибору, що й є механізмом їх усвідомлення. Отже, морально-етичні норми поведінки підлітків спеціальної школи, так само як і пізнавальні можливості, формуються, змінюються у процесі навчання і виховання.

Визначаємо, що найважче завдання у вихованні морально-етичних почуттів підлітків з інтелектуальними порушеннями полягає у вмінні правильно оцінювати свої вчинки, свідомо діяти у різних соціальних ситуаціях тощо. Для цього необхідно розвивати їх етичні переконання, як шляхом гальмування всього негативного, так і шляхом розвитку моральності, позитивного.

Висновки. Таким чином, підлітковий вік є найсприятливішим у становленні характеру людини, розкриття її як гуманної особистості. Цей віковий період характеризується відкриттям морально-духовного «я», пошуком свого місця у житті, можливістю оцінювати мотиви власних рішень і вчинків. Загострена емоційність, пошук себе у житті і утвердження морально цілісної особистості характерні для підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Перспектива дослідження. У перспективах дослідження маємо на меті теоретично опрацювати систему засобів для формування і розвитку морального виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе / Н. И. Болдырев – М.: Просвещение, 1974. – 236 с.

2. Вержиховська О. Вивчення моральних знань у дітей з вадами розумового розвитку / О. Вержиховська // Дефектологія. – 2000. – №2. – С. 42-46.

3. Гулак В. А. Актуальные проблемы теории и практики коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе // Введение в историю олигофренопедагогики / Под ред. А. И. Капустина. – Донецьк, ТОВ «Лебідь», 1996. – С. 6–9.

4. Кот М. З. Теорія і методика виховної робота в допоміжній школі / М. З. Кот. – Київ. – 1991. – С. 40–45.

РОЗДІЛ ІІІ
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ

УДК 376.42

Білан Ірина Олексіївна
Студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ АРТ-ТЕРАПІЇ НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено можливості арт-терапевтичних технологій у розвитку комунікативної сфери в дітей з мовленнєвими порушеннями. Зазначено мету арт-терапевтичних заходів у роботі зі школярами цієї категорії. Описано такі арт-терапевтичні методи, як образотворча діяльність, музикотерапія, казкотерапія, танцювальна терапія, лялько терапія та психологічні етюди. Зазначено корекційний потенціал вказаних методів.

Ключові слова: *арт-терапія, комунікативна сфера, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку.*

Постановка проблеми. Серед глобальних проблем XXI століття однією із актуальних залишається соціальна інтеграція осіб з порушеннями мовленнєвого розвитку. Залучення дорослих і дітей цієї категорії до вирішення питань суспільного значення, їх прийняття як повноправних членів соціуму не можливо уявити без комунікації. Численні підходи до вирішення проблеми розвитку комунікативної сфери дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку найчастіше ґрунтуються на удосконаленні педагогічних методів, прийомів і засобів навчання, вивченні внутрішньої атмосфери в родині, медичному обслуговуванні, оптимізації відношень дитини з однолітками й дорослими тощо.

Одним із дієвих методів комунікативного розвитку таких школярів може бути арт-терапія. Цей спосіб використовується як комплекс різноманітних форм творчого самовираження з метою розвитку дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку як суб'єктів спілкування, їх саморозкриття і комунікативного самовдосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій. Використання арт-терапії є предметом поліфундаментальних досліджень у таких науках, як педагогіка, психологія,

філософія, соціологія тощо. На сучасному етапі відбувається теоретичне осмислення головних концептуальних ліній проблеми, а також апробуються універсальні арт-терапевтичні технології з метою емпіричного дослідження цього феномену (І. Бех, С. Болтівець, Г. Бондаренко, Т. Ілляшенко, О. Хохліна та інші). В Україні питання впливу арт-терапії на розвиток комунікативної сфери дітей досліджували науковці та практики (Г. Батищева, О. Вознесенська, Н. Волкова, В. Газолішин, Н. Єщенко, О. Пилипенко, Н. Полякова, Н. Простакова, О. Пінчук, А. Чуприков, Т. Яценко та інші). Дослідниками було узагальнено основні принципи і робочі прийоми використання арт-терапії в роботі з дітьми, як засобу розвитку певних особистісних якостей і вмінь, запропоновано підходи до діагностики і корекції комунікативної сфери у дітей та підлітків із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Аналіз досліджень Т. Добровольської, М. Кисельової, Л. Комісарової, А. Копитіна, Л. Лебедєвої, І. Левченко, Е. Медведєва, А. Сізової та інших свідчать про високі потенційні можливості використання арт-терапії в освіті як ефективного розвиваючого засобу.

Мета статті полягає у висвітленні арт-терапії як методу подолання комунікаційних труднощів у школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Арт-терапія є напрямом у психотерапії, педагогічній і психологічної корекції, що заснована на мистецтві і творчості. М. Султанова під арт-терапією розуміє терапію образотворчою творчістю, що має на меті вплив на психоемоційний стан дитини [3].

На думку І. Левченко, О. Медведєвої та Л. Комісарової основна мета арт-терапії полягає в гармонізації розвитку особистості:

- через розвиток здатності самовираження і самопізнання;
- через надання соціально прийнятного виходу агресивності та інших негативних почуттів;
- через полегшення процесу лікування;
- через отримання матеріалів для інтерпретації і діагностичних висновків;
- через опрацювання думок і почуттів, які клієнт звик придушувати;
- через розвиток почуття внутрішнього контролю;
- через концентрацію уваги на відчуттях і почуттях;
- через розвиток художніх здібностей і підвищення самооцінки [1; 2].

З точки зору К. Тісдейл, завданням арт-терапевтичної роботи є спонукання учасників групи вчитися за допомогою такого досвіду, який раніше не був ними усвідомлений. Чим більше дитина стане зрозумілою сама для себе, тим більше вона буде здатною до осмислення можливих відхилень у своїй поведінці.

На переконання М. Султанової, розвиваючі можливості арт-терапії обумовлені наданням суб'єкту, що відчуває певні комунікативні труднощі, умов для самопізнання, самовираження і саморозвитку. Арт-терапія є важливим фактором художнього розвитку, має великий психотерапевтичний вплив на дитину з порушеннями мовленнєвого розвитку, при цьому виконує комунікативну та регулятивну функції. Участь проблемної дитини в художній діяльності з однолітками і дорослими розширює її соціальний досвід, вчить адекватній взаємодії і спілкуванню в спільній діяльності, забезпечує корекцію комунікативної сфери тощо [3].

Арт-терапевтична робота з дітьми має широкий спектр показань, в тому числі:

– негативна «Я-концепція», низький ступінь самоприйняття;

– труднощі емоційного розвитку, підвищена тривожність, страхи, агресивність;

– неадекватна поведінка, порушення відносин з оточуючими, проблеми в міжособистісних відносинах, ворожість до оточуючих, труднощі в комунікативній сфері;

– труднощі емоційного розвитку, актуальний стрес, депресія, зниження емоційного тонусу, лабільність, імпульсивність, емоційна депривація дитини, переживання відкидання, почуття самотності, наявність конфліктів в міжособистісних відносинах;

– низький рівень розвитку самосвідомості і рефлексії дитини, проблемна соціальна адаптація, не сформованість позиції учнів як суб'єктів навчання, неадекватна самооцінка, емоційна нестабільність та інше.

Арт-терапевтична допомога дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку в подоланні актуальних комунікативних труднощів може включати різноманітні форми (пасивну-активну, структуровану-неструктуровану) і такі методи, як образотворча діяльність, музикотерапія, казкотерапія, танцювальна терапія, лялькотерапія, психологічні етюди тощо.

Образотворча діяльність – це метод, який використовує процес малювання (ліплення, аплікації) як спосіб впливу на особистість дитини. Малювання є

творчим актом, що дозволяє дитині з мовленнєвими порушеннями відчути і зрозуміти саму себе, вільно мріяти, фантазувати, висловлювати свої думки і почуття, допомагає позбутися негативних емоційних станів.

Дієвим арт-терапевтичним методом розвитку комунікативної сфери в дітей з порушеннями мовлення є музикотерапія. Цей метод використовує музику в якості засобу корекції. Можливе самостійне використання музики в якості фактора впливу (прослуховування музичних творів, музикування та інше), а також і музичний супровід інших корекційних прийомів (малювання, лялькотерапія) для посилення ефекту впливу.

Ефективним способом корекції комунікативним навичок є казкотерапія (бібліотерапія). Сутність цього методу полягає в читанні спеціально підібраної літератури. Літературні образи і пов'язані з ними почуття, потяги, бажання, думки заповнюють недолік образів і уявлень дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку, замінюють тривожні думки і почуття та направляють їх до нових цілей.

Сутність танцювальної терапії полягає у використанні танцю, як засобу впливу, що поєднує в собі танцювальні рухи, фізичний контакт і інтенсивну міжособистісну взаємодію дітей цієї категорії.

У роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями молодшого шкільного віку актуальним є використання методу лялькотерапії. Цей спосіб впливу, заснований на процесі ідентифікації дитини з улюбленим героєм казки, фільму, іграшкою. В якості основного засобу впливу використовується лялька як проміжний об'єкт взаємодії дитини і педагога.

Дієвим корекційним методом арт-терапії є психологічний етюд. Зазначений метод передбачає включення дитини в акторську діяльність, в рамках якої створюються умови для зняття існуючих травмуючих станів і вироблення ефективних способів вирішення актуальної проблеми.

Арт-терапевтичні технології сприяють саморозкриттю дітей з мовленнєвими порушеннями в міжособистісному спілкуванні, усвідомленні й подоланні власних комунікативних труднощів. Найбільш типовими комунікативними труднощами в учнів цієї категорії є труднощі, пов'язані з високим рівнем їх агресивності, ворожості, цинізму, нетерпимості до людей, завуальованій жорстокості та прагненні максимально контролювати відносини з партнерами.

На нашу думку, методи образотворчої діяльності і казкотерапія є ефективними засобами у подоланні агресивності, цинізму, ворожості, нетерпимості, негативних установок по відношенню до комунікативного партнера через розвиток емпатії, чуйності, контактності, самоконтролю в спілкуванні. Формується готовність брати і надавати допомогу і моральну підтримку партнерам по спілкуванню.

Щодо методів танцювальної терапії та психологічних етюдів, вони сприяють зниженню у підлітків з мовленнєвими порушеннями рівня фізичної, непрямої агресії, підозрілості, вербальної агресії, почуття провини; знижують ступінь внутрішньої напруженості і дискомфорту підлітка. Сприяють розвитку комунікативного планування і самоконтролю в спілкуванні.

Ефективним методом подолання деструктивних комунікативних установок пов'язаних з різними формами агресивної поведінки в спілкуванні є музикотерапія, яка знижує ступінь вираженості егоїстичних установок в міжособистісних відносинах, зменшує агресивність у відношенні до інших, послаблює аутоагресію, задоволення від агресії, розплату за агресію тощо.

Значні корекційні можливості має арт-терапія в роботі з дітьми, в яких є труднощі у вираженні та вербалізації своїх почуттів і думок, наприклад в силу мовних, емоційних або комунікативних порушень, а також складнощі самих переживань і наявності значних внутрішніх бар'єрів для їх вираження. Заняття арт-терапією надають унікальну можливість досвіду колективних взаємодій, що сприяє подоланню комунікативних проблем у дітей і їх батьків.

Висновки. Таким чином, застосування арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями сприяє корекції їхньої комунікативної сфери, зменшує агресію по відношенню до оточуючих і самих себе, формує впевненість у власних силах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Левченко И. Ю. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / И. Ю. Левченко, Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 212 с.

2. Медведева Е. А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Институт консультирования и системных решений, 2009. – 146 с.

3. Султанова М. С. Арт-терапия как метод преодоления коммуникативных трудностей подростков / М. С. Султанова // Молодой ученый. – 2017. – № 10. – С. 451–453.

УДК 376.42

Васильєва Марина Павлівна
Студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено характерні особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, описано показниками розвитку зв'язного мовлення, висвітлено стан розвитку мовлення на основі лексико-смислових відношень і причинно-наслідкових залежностей, вміння дітей цієї категорії робити закінчення зв'язних висловлювань, складати зв'язні сюжетні розповіді на основі наочного матеріалу, відтворювати невеликі за обсягом і прості за змістом і структурою літературні тексти.

Ключові слова: *діти з порушеннями інтелектуального розвитку, молодший шкільний вік, зв'язне мовлення.*

Постановка проблеми. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) близько 20 % дітей та підлітків у всьому світі страждають на психічні розлади. Ця кількість постійно зростає. Психічні розлади зумовлюють питому частину дитячої інвалідності. У структурі показників первинної інвалідності дітей переважає розумова відсталість – 66,2 %, психічні розлади внаслідок органічного ураження мозку – 16,7 %, шизофренія та інші психози, становлять менше 1%.

Порушення інтелектуального розвитку є досить складною та одночасно недостатньо розкритою педагогічною проблемою. За розумової відсталості дитина не має достатньо розвинених здібностей до контролю та самоконтролю за власною поведінкою, що є наслідком порушення взаємозв'язку між пізнавальними та емоційними процесами або мисленням та емоціями. У дитини спостерігається низький рівень активності й пізнання, її безпосередні потреби та емоційні вияви не підпорядковуються мисленню й, отже, не усвідомлюються і не регулюються самою дитиною.

Важливою проблемою для корекційної психопедагогіки залишається розвиток мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, який має значний вплив на ступінь соціалізації осіб зазначеної категорії.

Аналіз досліджень і публікацій. Розвиток зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту залишається для вітчизняної спеціальної педагогіки однією з найгостріших проблем (О. Боряк, О. Гаврилов, Е. Данілавічютє, Л. Журавльова, О. Качуровська, Н. Кравець, С. Конопляста,

Н. Лопатинська, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Г. Плешканівська, Н. Савінова, А. Савицький, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та інші).

За даними дослідників порушення розвитку зв'язного мовлення в учнів зазначеної категорії мають свою специфіку. Це, насамперед, пов'язано з особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку, до яких належать: слабкість замикальної функції кори головного мозку, слабкість процесів внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем, зниження регулюючої функції мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у розвитку дитини. На думку Н. Баль, Л. Баряєвої, В. Баудіш,Б. Брьозе, С. Геращенко, А. Єгорової, С. Ільїної, Г. Каше, Н. Кравець, В. Ліпакової, В. Лубовськиого, О. Мамічевої, С. Миронової, Г. Піонтківської, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тищенко та інших, названі особливості є основними чинниками недорозвитку зв'язного мовлення цієї категорії дітей.

О. Боряк вважає, що порушення мовленнєвої діяльності в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту мають системний характер. Їм притаманний недорозвиток зв'язного мовлення як цілісної функціональної системи, спостерігаються наявні порушення всіх його компонентів: фонетико-фонематичного, лексико-семантичного, логіко-граматичного, характерні порушення як імпресивного, так і експресивного, як усного, так і писемного зв'язного мовлення [1].

А. Аксьонова, Л. Вавіна, В. Воронкова, І. Єременко, Н. Кравець, В. Петрова, В. Синьов, Т. Ульянова та інші переконані, що в обраної категорії дітей несформовані всі операції мовленнєвої діяльності: має місце слабкість мотивації, зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні, грубо порушене програмування мовленнєвої діяльності, створення внутрішньої програми мовленнєвих дій, її реалізація та контроль за мовленням тощо.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей розвитку зв'язного мовлення у школярів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні під розумовою відсталістю (інтелектуальною недостатністю) вважатиметься стійке порушення пізнавальної діяльності внаслідок ураження головного мозку. Розвиток комунікативних умінь відіграє значний вплив у соціальній інтеграції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, адже мовлення є засобом пізнання та спілкування. Чим повніше засвоюється багатство мови, чим вільніше людина користується ними, тим краще вона пізнає складні зв'язки в природі і суспільстві.

Особливо важливо прищеплювати її дітям в шкільному віці, і зокрема, дітям з інтелектуальними порушеннями.

В. Глухов і Г. Савельєв вважають, що важливими показниками розвитку зв’язного мовлення в школярів з порушеннями інтелекту є:

– вміння дітей встановлювати лексико-смислові відносини і причинно-наслідкові залежності та перенесення їх у вигляді закінчених зв'язних висловлювань;

– вміння складати зв'язні сюжетні розповіді на основі наочного змісту послідовних фрагментів-епізодів і на основі особистого досвіду;

– вміння виявляти можливості учнів відтворювати невеликий за обсягом і простий за змістом і структурою літературний текст [2; 4].

Аналіз роботи Д. Кудрявської свідчить, що учні з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку зазнають значних труднощів у самостійному складанні висловлювань на рівні простої закінченої фрази. У більшості школярів при цьому відзначаються помилки на вживання словоформ, порушений зв'язок слів у реченні, фіксуються тривалі паузи з пошуком потрібного слова, відзначаються помилки закінчень або відсутність відповідей тощо. Вміння причинно-наслідкові зв’язки й залежності поступово покращуються від класу до класу [3].

Щодо вміння дітей з порушеннями інтелекту встановлювати лексико-смислові відносини зауважимо, що учням цієї категорії достатньо складно встановлювати такі відносини і переносити їх в закінчену фразу-висловлювання.

Певні складності виникають у школярів початкової ланки з відтворенням достатньо простих за структурою і невеликих за обсягом текстів розповідей. У дітей з легкою формою розумової відсталості ці показники покращуються поступово і в 4-х класах значна частина учнів демонструють добре сформоване вміння відтворювати невеликі за обсягом літературні тексти. Важливу роль у цій роботі відіграє попередня робота вчителя, яка пов’язана з поясненням нових слів і незнайомих термінів, темп читання тексту, виразність читання, змістове наповнення тексту тощо.

Науковцями (В. Глухов, Г. Савельєв) встановлено, що труднощі у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку найчастіше виникають на початку переказу, при відтворенні імен та дій персонажів. У більшості дітей спостерігаються порушення в смисловому та синтаксичному зв'язках між реченнями, частинами розповіді, повноті передачі змісту тексту. Також відмічається наявність смислових пропусків, повторів, недотримання логічної послідовності викладу тощо [2; 4].

Дослідження Д. Кудрявської виявило низький рівень фразового мовлення, яке використовується школярами цієї категорії та віку. На думку вченої, в учнів з порушеннями інтелекту 3-4 класів труднощі в складанні переказу носять різко виражений характер [3].

Низка специфічних особливостей прояву монологічного мовлення фіксується науковцями в складанні дітьми невеликого оповідання за серією сюжетних картинок. Складання зв'язної самостійної розповіді є недоступним для більшості школярів молодших класів з порушеннями інтелекту. Навіть у 3-4 класах такі діти потребують допомоги у вигляді навідних запитань, вказівок на відповідні картинки або конкретні деталі. Фактично кожна дитина відчуває труднощі при переході від одного зображення до іншого.

Крім цього в учнів достатньо часто виявляються порушення в смисловій відповідності змісту розповіді до зображень на картинці, а також недотримання логічних зв'язків між картинками-епізодами. У багатьох дітей в оповіданнях відзначаються пропуски певних моментів дії, представлених на картинках або таких, які випливають із зображених ситуацій, що свідчить про недостатню організацію уваги в процесі мовленнєвої діяльності. Вище викладене свідчить про відсутність сформованих навичок в даному виді мовлення.

Необхідно зауважити, що при складанні оповідань діти використовують переважно короткі фрази в 2-4 слова. Складні речення такі школярі, як правило, не використовують, що підкреслює низький рівень застосування фразового мовлення.

Висновки. Таким чином, основним проявом порушення зв'язного мовлення у школярів молодших класів з порушеннями інтелекту є затримка формування всіх етапів мовленнєвої діяльності. У них порушені процеси формування зв'язного висловлювання без стимуляції з боку дорослого, зв'язні висловлювання фрагментарні, бідні, не поширені, відсутня логічна послідовність між окремими частинами в оповіданні.

Діти не розуміють причинно-наслідкових зв'язків, просторових і часових відношень, їх мовлення бідне і маловиразне. Граматична структура мовлення таких учнів недостатньо розвинена і розгорнута. Речення, що вживаються ними в мовленні, найчастіше прості, без наявності складних синтаксичних залежностей, що вказує на місце, час або причину. Структура самих речень порушена відсутністю зв'язку між словами і узгодженнями в роді, числі, відмінку. Цьому сприяє недостатність засвоєння семантичної сторони мовлення.

Труднощі формування зв'язного мовлення в учнів цієї категорії пов'язані з перерахованими вище особливостями формування мовленнєвих процесів, а також інтелектуальними порушеннями, невмінням підбирати оптимальні для кожного випадку формули і конструкції, в результаті чого настає швидке забування і втрата отриманих навичок.

Для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку зв'язне мовлення зберігає своє значення як необхідна умова всебічного розвитку, комунікації та соціалізації особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В. Діагностика, формування та корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку : теорія і практика : [монографія] / О. В. Боряк. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. – 508 с.
2. Глухов В. П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : Просвещение, 1987 – 185 с.
3. Кудрявская Д. П. Специфические особенности связной речи школьников с интеллектуальными нарушениями / Д. П. Кудрявская // Символ науки. – 2016. – № 12. – С. 208–213.
4. Савельева Г. В. Методическое обеспечение коммуникативного подхода к формированию речевых учений школьников с нарушениями интеллекта / Г. В. Савельева // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – Белгород : И П Петрова М. Г., 2014. – С. 46–52.

УДК 376.37

Галієва Ольга Михайлівна
канд. психол. н., старший викладач кафедри спеціальної освіти комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

Маслак Альона Олександрівна
студентка 3 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ СЛУХОВОГО ГНОЗИСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз наукової літератури щодо визначення особливостей слухового ґнозису у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. З'ясовано, що дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку слухового ґнозису. Від рівня його розвитку залежить формування всієї фонематичної системи дитини, а в подальшому і процес оволодіння усним та письмовим мовленням Визначено, що слуховий ґнозис у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня характеризується несформованістю процесів диференціації звуків; недостатньою

сформованістю операції звуко-складового аналізу і синтезу; порушенням здатності сприймати локалізації звуків в просторі, нестійкості сприйняття звуків однакової висоти і гучності; порушенням сприйняття інтонаційних характеристик; труднощами формування уявлень про ритм. Отримані результати дозволять підібрати діагностичні методики та визначити методи розвитку слухового ґнозису у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Ключові слова: *слуховий ґнозис, дошкільний вік, загальне недорозвинення мовлення, порушення мовлення.*

Постановка проблеми. Дошкільний вік є сензитивним періодом становлення та розвитку мовленнєвої функціональної системи. Разом із тим, навіть незначні відхилення у психофізичному розвитку можуть викривити цей процес як в кількісному, так і в якісному плані, спровокувати виникнення вторинних відхилень у пізнавальній, комунікативній та навчальній діяльності [9]. Згідно М. Лемещук теоретичні та практичні основи мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку розкриті в дослідженнях українських вчених: А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбунової, К. Крутій, Л. Калмикової, М. Лісіної, Н. Луцан, І. Луценко, Т. Піроженко, Г. Ніколайчук, М. Шеремет та ін. [6].

Як вказують Т. Дубровіна [5], І. Левченко [5], Г. Юсупова [13] однією з найпоширеніших форм мовленнєвого недорозвитку серед дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення. Вивченню особливостей загального недорозвинення мовлення дітей, як зазначає М. Лемещук, присвячено низку фундаментальних досліджень таких вчених, як М. Новотворцева, Т. Філічєва, Г. Чіркіна та ін. [6].

Згідно із думкою Л. Назарової, порушення слухового аналізатора сприяє суттєвим системним відхиленням у формуванні усного мовлення [7].

Фахівці у галузі психології та педагогіки підкреслюють, що від розвитку слухового ґнозису залежить формування всієї фонематичної системи дитини, а в подальшому і процес оволодіння усним та письмовим мовленням [11]. Як зазначає Г. Жарєнкова, на залежність розвитку процесу вимови звуків від стану сформованості слухового ґнозису вказують дослідження з проблеми лінгвістики та психолінгвістики (В. Бельтюкова, О. Винарської, О. Гвоздєва, Д. Ельконіна, Л. Журової, Л. Калмикової, Р. Левіної, Є. Соботович, С. Цейтлін та ін.). Дослідниками встановлено, що при мовленнєвому недорозвиненні спостерігається порушення не тільки активного мовлення, але і розуміння зверненого мовлення, розрізнення його граматичних форм; розуміння залежить від стану мовлення [4].

Теоретичний аналіз літератури свідчить про недостатність цілісних уявлень науковців щодо вирішення проблеми сформованості слухового ґнозису у дітей

дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня, що підтверджує актуальність обраної проблеми.

Мета статті: визначення особливостей слухового ґнозису у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Виклад основаного матеріалу. В логопедії під поняттям «загальне недорозвинення мовлення» розуміють різні та чисельні мовленнєві розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової та смислової сторони. При загальному недорозвитку мовлення найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння й використання дітьми лексики та граматики рідної мови [1, с. 9; 12, с. 235].

Згідно І. Левченко, Т. Дубровиної, діти з недорозвитком мовлення складають неоднорідну групу. Р. Левіна відзначала, що загальне недорозвинення мовлення у дітей може проявлятися по-різному, і в 60-ті роки минулого століття описала три рівні мовленнєвого розвитку. У 2000 році Т. Філічєва описала четвертий рівень мовленнєвого розвитку [5]. Третій рівень загального недорозвинення мовлення, як зазначає М. Шеремет, характеризується наявністю розгорнутої фразової мови із частковим лексико-граматичним і фонетико-фонематичним недорозвиненням. Самостійне спілкування дітей ускладнено та обмежено знайомими ситуаціями [12].

Особливої уваги для нашого дослідження має вивчення особливостей слухового ґнозису у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Дослідження слухового сприйняття у даної категорії дітей виявили труднощі не мовленнєвого характеру, які полягають у: відсутності слухових предметних образів, порушенні слухової уваги, диференційованого сприйняття побутових шумів, мовленнєвих звуків, аналізу ритмічних структур. Виконання завдань на сприйняття та відтворення ритму дітьми із загальним недорозвиненням мовлення свідчить про труднощі слухового аналізу ритмічних структур [цит. за 2]. Цю думку підтверджують дослідження низки науковців (Л. Дідкової, Ю. Рібцун, Л. Трофименко, Т. Туманової, Т. Філічєвої).

Так, за даними Л. Дідкової, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення більшою чи меншою мірою порушена вимова і розрізнення звуків на слух, спостерігаються труднощі оволодіння системою морфем і, відповідно, засвоєння навички словозміни та словотвору, словниковий запас відстає від вікової норми, недорозвинене зв’язне мовлення (Р. Левіна, В. Воробйова, Т. Філічєва, Г. Чіркіна, Б. Гриншпун та ін.) [цит. за 3].

Недостатній розвиток слухового ґнозису, як зазначає Ю. Рібцун, призводить до того, що у дітей самостійно не формується готовність до звукового аналізу та синтезу слів, що згодом не дозволяє їм успішно оволодіти грамотою в школі без корекційної допомоги. Варто також зауважити, що механізм порушення фонематичної складової мовленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня є неоднорідним, про що свідчить неоднакова симптоматика проявів даного дизонтогенезу. Причиною цього є різна етіологія виникнення загального недорозвитку у дітей даної групи [8, с. 48].

За Л. Трофименко слуховий ґнозис у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня проявляється, зазвичай, у несформованості процесів диференціації звуків, які відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками, але іноді діти не розрізняють й більш контрастні звуки. Це зумовлює затримку розвитку процесів звукового аналізу та синтезу. Затримка проявляється в тому, що діти плутають певні звуки з близькими за звучанням. Рівень слухового ґнозису дітей знаходиться в певній залежності від вираженості лексико-граматичного недорозвинення мовлення [9].

Згідно із Т. Філічєвою, у дошкільників з недорозвиненням мовлення із первинно збереженим фізичним слухом, недостатність слухового ґнозису може проявлятися в порушенні здатності сприймати локалізації звуків в просторі, нестійкості сприйняття звуків однакової висоти і гучності; порушення сприйняття інтонаційних характеристик; труднощі формування уявлень про ритм; порушення процесів фонематичного сприймання, аналізу і синтезу мовленнєвих звуків (Г. Ванюхіна, А. Германовський, Н. Жукова, І. Колповський, Н. Сафонкіна, Т. Філічєва, С. Шаховська і ін.). У дітей із загальним недорозвиненням мовлення слухове розрізнення, вимова слів і фраз виникає значно пізніше, ніж у нормтотипових однолітків. Порушення слухового ґнозису викликають у дітей із загальним недорозвиненням мовлення проблеми з фонетичним аналізом, з сприйняттям словесних інструкцій. Порушення слухового ґнозису дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня проявляється у не сформованості процесів диференціації звуків: діти не виконують завдання на виділення першого і останнього звуку в слові, не підбирають картинки, в назві яких є заданий звук тощо [10].

Висновки. Розвиток слухового гнозису інтенсивно відбувається в дошкільному віці. Слуховий гнозис відіграє провідну роль в здійсненні спілкування дитини дошкільного віку з оточуючим світом, є одним з основних умов розвитку мовлення.

В процесі теоретичного аналізу наукової літератури нами було визначено, що слуховий гнозис дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня характеризується:

– несформованістю процесів диференціації звуків, що відзначається при виконанні елементарних дій звукового аналізу (при впізнаванні звуку, вигадуванні слова на заданий звук);

– недостатньою сформованістю операції звуко-складового аналізу і синтезу, що буде стояти на шляху оволодіння читанням і письмом;

– порушенням здатності сприймати локалізації звуків в просторі, нестійкості сприйняття звуків однакової висоти і гучності;

– порушенням сприйняття інтонаційних характеристик;

– труднощами формування уявлень про ритм.

Сукупність перерахованих проблем щодо формування слухового ґнозису у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня становить серйозну перешкоду для оволодіння програмою дошкільного закладу освіти, а в подальшому й середнього закладу освіти.

Перспектива дослідження. Отримані результати теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми вивчення особливостей слухового ґнозису у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня створюють підґрунтя для вирішення таких питань:

– підбір методів діагностування слухового ґнозису у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня;

– методи розвитку слухового ґнозису у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дарда С. М. Корекційні заняття з логопедії в ДНЗ : у 2 частинах. Частина 2 / С. М. Дарда. – Вид. 2-ге, без змін. – Тернопіль : Мандрівець, 2017. – 200 с.
2. Денисова О. А., Захарова Т. В., Поникарова В. Н. и др. Дошкольная логопсихология : учебное пособие для специальности О32000(050717) – специальная дошкольная педагогика и психология. – М. : 2003. – 153 с.
3. Дідкова Л. М. Теоретичне обґрунтування проблеми загального недорозвинення мовлення: історичний аспект / Л. М. Дідкова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 127–132.
4. Жаренкова Г. І. Розуміння граматичних відносин з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення // Школа для дітей з порушеннями мовлення / Під. ред. Р. Є. Львовіной. – М. : вид-во «АПН РРФСР», 1961. – С. 103–111.
5. Левченко И. Ю., Дубровина Т. И. Дети с общим недоразвитием речи : Развитие памяти. – Москва, 2016. – 144 с.

6. Лемещук М. А. Загальне недорозвинення мовлення у дошкільників як головна перешкода становленню повноцінної особистості / М. А. Лемещук // Інтелектуальний потенціал в умовах сучасного суспільства : матеріали Регіональної науково-практичної конференції молодих учених (м. Умань, 20 травня 2016 р.). – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. – С. 79–81.

7. Назарова Л. П. Системная характеристика роли слуха как основы моделирования специальной дидактической системы / Л. П. Назарова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 201–210.

8. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К. : Освіта України, 2011. – 292 с.

9. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : Програмно-методичний комплекс / Л. І. Трофименко. − 2013. – 108 с.

10. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учебно-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Гном-Пресс, 1999. – 128 с.

11. Хаева Р. Р. Формирование фонематического слуха у детей с общим недоразвитием речи. URL: http://emc21.ru/wp-content/uploads/2016/11/statya-Haeva.pdf (дата звернення: 15.04.2020 р.).

12. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене і доповнене / За ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 672 с.

13. Юсупова Г. Х. Особенности личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. – Н. Новгород, 2003. – 232 с.

УДК 376.3-056.264

Двойних Наталя Анатоліївна
вихователь дошкільного закладу
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті представлено теоретичні аспекти дослідження логокорекційної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями. Визначено наукові дослідження окресленої тематики у науково-педагогічній публіцистиці. Подано визначення, принципи та специфіку організації ефективної логокорекційної роботи. Визначено мету логокорекційної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями. Розкрито особливе значення логопедичного заняття, як основи логокорекційної роботи.

Ключові слова: *мовлення, логокорекційна робота, учні з інтелектуальними порушеннями, дослідження, заняття, діяльність.*

Постановка проблеми: Молодший шкільний вік – надзвичайно важливий період психофізичного розвитку дитини, коли відбувається інтенсивне формування вищих психічних функцій, розвиток складних видів діяльності

(гра, спілкування, трудова діяльність), виникнення ієрархії мотивів і потреб, становлення самооцінки, поява вольової регуляції та моральних форм поведінки. Це період активного засвоєння всіх складових мовленнєвої діяльності: фонетики та фонематики, лексики та граматики, зв'язного мовлення, формування нових форм (контекстної, пояснювальної) і вдосконалення функцій (регулювальної, планувальної) мовлення.

Мовлення, у свою чергу, це одна з найскладніших вищих психічних функцій та один із найпотужніших факторів і стимулів розвитку дитини зазначеного віку. На основі мовлення і його смислової одиниці – слова – формуються і розвиваються такі психічні процеси, як сприйняття, уява, пам'ять. Розвинути цю функцію – основне завдання логокорекційної роботи, зокрема у навчальному закладі. Достатній рівень розвитку мовлення дитини є основою її повноцінного психічного розвитку.

Реалізація завдань формування та корекції мовленнєвої діяльності здійснюється за допомогою ефективної логокорекційної роботи, яка має проводитися відповідно до загально-дидактичних і спеціальних принципів, зокрема, системного та комплексного підходу, концептуально-комунікативної спрямованості корекційно-розвивального процесу, діяльнісного та індивідуального підходів тощо.

Актуальність: У сучасній логопедії основний акцент зроблено на використанні у діагностичній та логокорекційній роботі психолінгвістичного підходу, що полягає у врахуванні загальнофункціональних і специфічних мовленнєвих механізмів, які у тісному взаємозв'язку дають змогу повноцінно оволодіти мовленням (Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко та інші) [5, с. 107].

Логокорекційний вплив передбачає розвиток загальної і мовної моторики, нормалізацію темпу і ритму подиху і мовлення, активізацію мовленнєвого спілкування (у разі потреби), розвиток слухової уваги і фонематичного сприйняття, корекцію порушень звуковимови, розширення пасивного й активного словника, удосконалювання граматичного оформлення фрази тощо.

Проблеми логокорекційної роботи широко представлені у дослідженнях вітчизняних та сучасних науковців, зокрема називаємо праці з вивчення особливостей розвитку мовлення дітей із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення (Л. Вавіна, Р. Левіна, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шевченко та інші), питання підготовки до опанування писемним мовленням, формування та удосконалення лексико-

граматичної сторони мовлення (Л. Бартєнєва, Л. Дідкова, Л. Журова, Н. Нікашина, Н. Орланова, Г. Чіркіна, М. Шеремет та інші); проблема виразності та плавності мовлення дітей із заїканням розглядалася в дослідженнях С. Асланової, Л. Бєлякової, Н. Власової, Г. Волкової, І. Вигодської, В. Кондратенко, Р. Левіної, С. Миронової, І. Поварової, В. Селіверстова, Н. Чевелевої та інших; ефективний вплив етнопедагогіки та її застосування для розвитку мовлення дошкільників (Г. Волкова, А. Гашимова, В. Афанасьєва, Г. Філонова, А. Ізмайлова, Г. Виноградова) тощо.

Мета статті – описати теоретичні аспекти дослідження логокорекційної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Логокорекційна робота, на основі поглядів Л. Журавльової, розглядається як система корекційно-педагогічних заходів, спрямованих на гармонічне формування особистості і мовлення дитини з урахуванням необхідності подолання чи компенсації його порушення. Завдання логокорекційної роботи полягає в тому, щоб шляхом систематичних планових занять корегувати мовлення дітей, зробити його плавним і виразним, усунути недоліки вимови і виховати чітку, правильну артикуляцію, поряд з цим впливати на виховання підростаючої особистості, її майбутню соціалізацію [2, с. 66].

На основі досліджень Л. Андронової, Л. Бєлякової, Л. Волкової, Є. Оганесян, констатуємо, що у дослідженні проблем ефективної логокорекційної роботи, зокрема для вироблення плавності мовлення в дітей використовуються різні методи, ритмізуючи мовлення: проказування слів, фраз під музику, спів, тренування мовлення в процесі логопедичної ритміки, синхронізація мовлення з рухами пальців ведучої руки тощо. Здійснюючи зазначену логокорекційну роботу в цьому напрямку, можна використовувати такі її вили, як спів календарно-обрядових пісень, колискових, народних пісень та інсценізацію народних ігор тощо.

Принципи, що використовуються у логокорекційній роботі з учнями з порушеннями психофізичного дослідження розкриває у наукових роботах О. Боряк, акцентуючи увагу на тому, що в сучасних практичних дослідженнях відсутня цілісна система логокорекційної роботи з розвитку мовлення, яка будувалася б з урахуванням диференційованого впливу, що має порушення інтелекту на формування лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності. Разом з тим на сучасному етапі існує лише дуже незначна кількість досліджень в логопедичній галузі, що відбивають сучасне уявлення про характер порушень мовлення та особливості їх корекції у дітей

з інтелектуальними порушеннями. На ці фактори, на думку науковця, під час організації ефективної виховної логокорекційної роботи доцільно звертати увагу у першу чергу [1, с. 121].

Дослідник зазначає, що специфіка логопедичної роботи в спеціальних закладах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку обумовлена, з одного боку, характером порушення вищої нервової діяльності, психопатологічними особливостями зазначеної категорії учнів, перш за все, зниженням рівня аналітико-синтетичної діяльності, з іншої – особливостями мовленнєвого розвитку і структурою мовленнєвого порушення.

У цьому аспекті, констатуємо, що дослідження логопедичної роботи з формування (для дітей початкового – низького рівнів мовленнєвого розвитку) та корекції порушень мовленнєвої діяльності може бути співставлено з особливостями логокорекційної роботи та має на меті: 1) подолання у дітей недоліків усного мовлення та цілеспрямований розвиток у них фонетико-фонематичної сторони, лексико-граматичної будови, навичок зв'язного мовлення; 2) розвиток психічних процесів: гностичних, мнестичних, мисленнєвих функцій, зорово-просторових та часових уявлень, уваги, уяви, моторних функцій, мотиваційної, емоційно-вольової сфери; 3) формування всіх компонентів мовленнєвої діяльності усного (підготовчий – перший), усно-писемного (другий – четвертий класи) мовлення; 4) формування всіх видів компетенції учнів: мовної, усно-мовленнєвої, писемно-мовленнєвої, комунікативної [1, с. 124].

На основі досліджень В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Голуб, констатує О. Боряк, мовленнєва діяльність, яку опановують молодші школярі є основою для формування навчально-пізнавальної діяльності, як провідної у шкільному віці. На цій підставі в логокорекційній роботі слід спиратися на принцип діяльнісного підходу, що враховує структуру мовленнєвої діяльності, а саме її мотиваційно-цільовий, організаційно-орієнтувальний, змістовно-процесуальний, регулювальний, контрольно-оцінювальний компоненти [1, с. 125].

Для оптимізації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями треба сприяти формуванню в них зазначених компонентів в їхній єдності та взаємодії. Оскільки порушення мовлення мають складну природу, відмічає дослідник, то індивідуалізація процесу логокорекційного впливу на учнів є однією з його ключових умов [1, с. 126].

Н. Чередніченко, в аспекті дослідження проблем ефективної логокорекційної роботи, констатує, що логопедичне заняття є провідною формою логокорекційної роботи з дітьми, що мають порушення писемного

мовлення. Саме тому їх правильна організація, відповідність змісту заняття програмі з української мови, а також урахування основних труднощів, що виникають у дітей, особливостей їхнього мовленнєвого та пізнавального розвитку, систематичність та послідовність у роботі має забезпечити якість засвоєння знань, умінь та навичок з рідної мови у молодших школярів [4, с. 81].

Дослідник відмічає, що логокорекційна робота є складовою частиною комплексної медико-психолого-педагогічної реабілітації й соціальної адаптації дітей і спрямована на виправлення або послаблення вад і компенсацію (при первинних і вторинних порушеннях), зокрема порушеннях засобів мовлення, мовленнєвої й комунікативної діяльності та соціальної поведінки. У процесі логокорекційної роботи передбачається розвиток сенсорних функцій, мовленнєвої моторики, інтелектуальної діяльності, формування особистості з одночасною регуляцією соціальних відносин спеціальними методами і прийомами.

Основною метою логокорекційного впливу є раннє виявлення, розвиток і корекція психофізіологічної бази мовлення; формування і закріплення навичок правильного мовлення (усного і писемного); всебічний розвиток особистості дитини, яка має порушення психофізичного розвитку [4, с. 83].

Н. Савінова відмічає, у логопедії форма роботи – це спеціально організована діяльність логопеда і дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, спрямована на корекцію вад мовлення, яка залежить від кількості дітей і відбувається відповідно до спеціально визначених норм та положень (програмових, санітарно-гігієнічних, профілактичних тощо) [3, с. 114].

Таким чином, досягнення ефективності в логокорекційній роботі можливо за рахунок, взаємодії усіх учасників педагогічного процесу, крім того ця діяльність має багато спільного і спрямована на вирішення освітніх, виховних та корекційних завдань тощо.

Висновки. Таким чином, логокорекційна робота є однією з провідних ланок у навчально-виховному процесі спеціального закладу освіти. Саме тому її правильна організація, відповідність змісту програмі, а також урахування основних труднощів, що виникають у дітей, особливостей їхнього мовленнєвого та пізнавального розвитку, систематичність і послідовність у роботі має забезпечити необхідний рівень розвитку комунікативної функції в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Перспектива дослідження. У наступних публікаціях плануємо розробити систему занять з логокорекційної роботи для учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В. Психолого-педагогіні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку / О. В. Боряк // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки – 2016. – Вип. 69 (1). – С. 121–126.
2. Журавльова Л. С. Логопедична робота з дітьми дошкільного віку засобами фольклору / Л. С. Журавльова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – № 6. – С. 64–72.
3. Савінова Н. Основні форми логопедичного впливу / Н. Савінова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – № 44. – С. 113–121.
4. Чередніченко Н. В. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення / Н. В. Чередніченко, Л. В. Тенцер // Логопедія. – 2013. – № 3. – С. 80–91.
5. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

УДК 376.4

Діденко Лілія Вікторівна
вихователь дошкільного закладу
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У публікації представлено опис науково-теоретичного підґрунтя методики (змісту, методів і прийомів) активізації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Визначено мету і завдання корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення. Представлено, що ігрова діяльність виступає необхідною умовою всебічного розвитку дошкільників з порушеннями мовлення. Проаналізовано особливості формування мовлення у зазначеної категорії дітей. Окреслено принципи організації корекційної роботи з дошкільниками з порушеннями мовлення.

Ключові слова: *корекційна робота, гра, мовлення, дошкільники, формування, розвиток.*

Постановка проблеми: Пріоритетність мовлення в становленні дошкільника як особистості є беззаперечною. Мовлення є однією з найскладніших форм вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші). Дитина дошкільного віку природно активно засвоює мовлення, оскільки це зумовлено її потребами у пізнанні, комунікації, самореалізації. Мовлення сприяє формуванню її інтелектуального потенціалу, збільшує пізнавальну активність, якісно розширює світогляд, стимулює і збагачує комунікативні навички.

Без мовлення життя в суспільстві стає обмеженим, неповноцінним. Ось чому проблема своєчасного виявлення, попередження та подолання порушення мовлення, особливо у дітей, є надзвичайно важливою для цілої низки наук – медицини, психології, педагогіки тощо. Порушення мовлення можуть не лише закріпитися, а й залишитися у дитини на все життя. Вони не лише ускладнюють спілкування дитини, негативно потім впливають на засвоєння читання та письма.

Актуальність: Виходячи з концепції модернізації змісту спеціальної освіти, логічно виникає необхідність по-новому розглянути проблематику ефективності корекції та оптималізації організації системи допомоги дітям із порушеннями мовлення. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вдосконалення існуючих і створення нових ефективних засобів на основі інноваційних технологій, методів і прийомів профілактики та корекції мовленнєвих порушень, що підвищують потенційні можливості гармонійного і цілісного розвитку особистості дитини з порушеннями мовлення.

Система корекційної роботи має будуватися на активному використанні збережених можливостей дитини, «пудів здоров'я, а не золотників хвороби» (за Л. Виготським). Корекційна робота з дітьми з порушеннями мовлення має бути комплексною і здійснюватися групою спеціалістів: невропатологом, логопедом, дефектологом, психологом, педагогом та іншими. Ефективність роботи значною мірою визначається своєчасністю вжитих заходів та вибором оптимального методу й темпу навчання [3, с. 175]. Тому дослідження змісту навчання і виховання дітей дошкільного віку з порушенням мовлення є актуальною проблемою для сучасного освітнього процесу.

Мета статті – розкрити специфіку корекційної роботи з дошкільниками з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Науково-теоретичним підґрунтям методики (змісту, методів і прийомів) активізації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку під час навчально-виховного процесу дошкільного закладу освіти є: фундаментальні положення про мову як суспільне явище, її сутність як засобу спілкування і пізнання, систему мовної організації (Л. Виготський, О. Лурія, Ж. Піаже та інші); вчення про мовлення як умовно-рефлекторну діяльність (І. Павлов, І. Сеченов та інші), концепція психології щодо взаємозв'язку вербального і невербального спілкування в комунікативній діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, С. Рубінштейн та інші); концепція про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня,

О. Леонтьєв та інші); психолінгвістичні підходи аналізу мовленнєвого розвитку дитини і його формування у процесі нормального та порушеного онтогенезу (М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Шахнарович та інші); методологічні основи розвитку мовленнєвої діяльності, що були опрацьовані нами у попередніх розділах представленого дослідження (Ю. Рібцун, Л. Бартєнєва, Л. Трофименко та інших).

Для дошкільників, що мають мовленнєві порушення, ігрова діяльність виступає необхідною умовою всебічного розвитку особистості та інтелекту. Але порушення загальної та мовленнєвої моторики сприяють швидкому стомленню дітей у грі, у них виникають труднощі швидкої зміни динамічного стереотипу. Тому в іграх вони не можуть одразу переключитися з одного виду діяльності на інший, частіше змінюють партнера для гри. Їх контакти здійснюються в основному на більш низькому рівні організації у порівнянні із дітьми, які взагалі не мають жодних мовленнєвих проблем. Такі діти втрачають можливість спільної діяльності з однолітками через неправильну звуковимову, невміння виразити свої думки, бояться виглядати смішними, хоча правила і зміст гри для них зрозумілі.

У ході ігрового спілкування переважають невербальні форми, в основному це безсюжетні рухливі ігри. В іграх та колективних завданнях вони частіше виступають глядачами або беруть на себе другорядні ролі. Із віком дошкільники стають все замкнутішими. Деякі діти у якості компенсації невпевненості проявляють в іграх недоречні фантазії, відмовляються визнавати помилки. Така поведінка пояснюється ослабленістю умовно-рефлекторної діяльності, повільним створенням диференціювання, нестійкістю немічних процесів, що утруднюють включення таких дітей у колективні ігри [1, с. 22].

Різні прояви порушеного розвитку по-різному піддаються коригуючій дії. Чим ближче вторинний симптом до першопричини, тим складніша його корекція. Теоретичними і експериментальними дослідженнями, які проведені відомим психологом Л. Виготським та його учнями, було встановлено, що педагогічна дія на вторинний дефект, який виник у дитини з порушеннями у розвитку, є ефективнішою, ніж робота, яка спрямована на повну або часткову корекцію первинного порушення. Тому спеціальне навчання передбачає перш за все корекцію відхилень, які обумовлені первинним дефектом [1, с. 59].

Розвиток мовлення у дитини починається з першим криком при її народженні, а основа мовленнєвої функціональної системи та її взаємодія з іншими функціями ЦНС формуються у віці до 3х років. Разом з тим система логопедичної допомоги дітям, що традиційно склалася в Україні, акцентує увагу

переважно на подоланні вже сформованої мовленнєвої патології у дітей віком 4-5 років і старших. Ранній період формування та закріплення порушень мовлення випадає з поля зору фахівців, і не в останню чергу через те, що лікарі не вважають за доцільне рекомендувати батькам звертатися до логопеда в домовленнєвий період розвитку дитини. Має місце і нерозуміння батьків: навіщо немовляті консультація логопеда? Серед батьків дітей з наслідками перинатальних уражень нервової системи досить поширеним є хибне уявлення про те, що дитині потрібне насамперед лікування, а розвиватися вона буде сама, що мовленнєві порушення з часом зникнуть самі собою без особливого втручання. На жаль, досвід показує, що це не так, і багато сімей безповоротно втрачають можливості раннього реабілітаційного потенціалу своїх дітей.

Часто на консультацію до логопеда, дефектолога, психіатра, психолога батьки приходять лише тоді, коли починають помічати, що їхня дитина затримується у розвитку, відстає від своїх однолітків. Внаслідок недооцінки проблеми педіатрами та батьками логопеди здебільшого мають справу лише з дітьми віком понад 3 роки, але у цьому віці порушення або недорозвиток мовлення вже набагато гірше піддаються корекції. Тому важливим є раннє спостереження дітей із групи ризику логопедами. Якщо у новонародженої дитини або немовляти відмічаються порушення смоктання, ковтання, слабкість крику або незвичний тембр голосу, особливо при анамнезі ускладненого перебігу вагітності, пологових травм центральної та периферичної нервової системи, нейроінфекцій, необхідно якомога раніше направляти таких дітей на консультацію логопеда для виключення або підтвердження порушень будови та функції артикуляційного апарату [2, с. 17].

Окрім того, часто недооцінюються психологічна та педагогічна складові корекційної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення. Враховуючи різноманітність причин, що можуть викликати затримку нервово-психічного та мовленнєвого розвитку дитини, проблему порушень мовлення слід вважати міждисциплінарною. У її вирішенні повинні брати участь лікарі, психологи, логопеди, дефектологи та інші фахівці. Рання діагностика психологічних проблем, неврологічних, психічних та мовленнєвих порушень, відповідна лікувальна та корекційна робота дають змогу запобігти розвитку важких ускладнень, суттєво розширити комунікативні та адаптаційні можливості дитини.

Важливим положенням під час організації корекційної роботи з дошкільниками з порушеннями мовлення є врахування теоретико-методологічної основи її організації: принцип формування мовлення

з врахуванням сучасних уявлень про процеси сприймання та породження мовленнєвого висловлювання (О. Леонтьєв, Є. Соботович, М. Шеремет та інших); принцип комплексного підходу до розвитку мовлення, який передбачає вирішення кількох мовленнєвих завдань у рамках одного заняття; принцип наступності і послідовності виявився у послідовності подання матеріалу та врахування зони найближчого розвитку; взаємозв'язку навчання і розвитку як опорних у корекційній роботі та, у відповідності з програмовими вимогами до рівня розвитку мовленнєвої та комунікативної компетентності дошкільника з порушеннями мовлення [4, с. 115].

Висновки. Отже, спираючись на думки Ю. Рібцун, визначаємо, що саме гра для дітей дошкільного віку, особливо з мовленнєвими порушеннями, є найефективнішим засобом їх навчання та виховання, провідною діяльністю, під час якої коригується та розвивається мовлення та особистість у цілому. Тільки завдяки триєдності в організації ігор (багатоваріативність, яскрава наочність, використання віршованих мініатюр), дозволяє досягти найкращих результатів за досить короткий проміжок часу.

Запорукою успіху корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, що мають порушення мовлення, є знання та врахування основних закономірностей психічного розвитку, безперервність та послідовність корекційної роботи, індивідуальна та поетапна корекція порушень мовлення у кожної дитини. Однак подальшої розробки потребує впровадження міждисциплінарного корекційного та пропедевтичного підходів в роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Перспектива дослідження. У перспективах дослідження плануємо розробити систему завдань для ефективного здійснення корекційної роботи з дошкільниками з порушеннями мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія: навч. пос. / А. М. Богуш – Част. І, ІІ. – К. :Видавничий Дім «Слово», 2005. – 720 с.
2. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. Навч.-метод. пос. / І. С. Марченко. – К: ВД «Слово», 2010. – 285 с.
3. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
4. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К., 2012. – 258 с.
5. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу [текст] / Ю. В. Рібцун. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 239 с.

УДК 37.025.7

Конарєва Світлана Сергіївна
Магістранта спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – док-р пед. наук, доцент **Боряк О.В.**

МОВЛЕННЄВО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРИ ТИПОВОМУ І ПОРУШЕНОМУ РОЗВИТКУ

У статті обґрунтовано вплив мовленнєво-ігрової діяльності на розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників при типовому і порушеному розвитку. Подано класифікаційні підходи до обґрунтування доцільності її використання. Визначено методичні вимоги до її впровадження у корекційно-розвивальний процес. Надано перелік ігор для розвитку лексико-граматичної сторони мовлення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

***Ключові слова**: мовленнєво-ігрова діяльність, старший дошкільник, типовий розвиток, діти з особливими освітніми потребами, інтелектуальні порушення.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку як спеціальної так і інклюзивної освіти гострою залишається проблема удосконалення змісту освіти, пошуку нових шляхів, прийомів, засобів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Підвищення результативності навчально-виховних, корекційно-розвивальних впливів на дітей різної вікової категорії стає пріоритетним напрямом сучасної системи освіти. Перед педагогами залишаються актуальними завдання модернізації змісту освіти. Особливо це стосується дітей з ООП, серед яких діти з інтелектуальними порушеннями – різним ступенем розумової відсталості складають багато чисельну групу.

Актуальність. У різні часи, на різних етапах становлення суспільства, розвиток зв'язного мовлення був і є актуальним, пріоритетним напрямом роботи з дітьми дошкільного віку.

За визначенням науковців зв'язне мовлення – це розгорнутий виклад певного змісту, який відбувається логічно, послідовно та точно, граматично правильно та образно. Воно організоване за законами логіки, граматики та композиції, є одним цілим, має тему, виконує визначену функцію (здебільшого комунікативну), відносно самостійне та завершене, розчленовується на більші чи менші значні структурні компонент [4].

Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами сьогодні в Україні залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених педагогічних проблем. На сучасному етапі розвитку інтеграційних процесів

у освіті проблема формування мовленнєвої діяльності, розвиток навичок мовленнєвого спілкування в дітей з ООП, адаптація їх до умов соціального середовища набула пріоритетного значення. Вирішення цієї проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного педагогічного впливу; з удосконаленням методичних систем, які мають ураховувати неоднорідність контингенту дітей із ООП і провідні тенденції оновлення змісту освіти [1, с. 6].

У різних галузях спеціальної освіти питанню вивчення порушень мовлення присвячені дослідження провідних науковців: при порушеннях слухового аналізатору, що призводять до цілого ряду вторинних відхилень, і, насамперед, до затримки мовленнєвого розвитку (Т. Зикова, В. Кондратенко, К. Коровін, С. Кульбіда, К. Луцько, О. Мартинчук, В. Назарина, О. Таранченко, Л. Тігранова, І. Тимошенко, Л. Фомічова, О. Черкасова, М. Шеремет, Ж. Шиф та ін.); при порушеннях зору – А. Арушанова, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, О. Жильцова, В. Кобильченко, Н. Крилова, Р. Левіна, Т. Пічугіна, Т. Свиридюк, Є. Синьова, С. Федоренко, В. Фєоктістова, М. Хватцев та ін.; при порушеннях опорно-рухового апарату (ДЦП) – Л. Данілова, Е. Данілавічютє, М. Іпполітова, О. Мастюкова, О. Приходько, К. Семенова, І. Смирнова, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.; при порушеннях поведінки та спілкування – у дітей з аутистичними порушеннями (О. Аршатська, Н. Базима, В. Башина, В. Каган, С. Конопляста, І. Логвінова, О. Нікольська, В. Тарасун, Т. Скрипник, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.); при затримці психічного розвитку – Н. Борякова, Т. Вісковатова, Т. Датешидзе, Т. Ілляшенко, Н. Королько, І. Мартиненко, І. Марченко, А. Обухівська, І. Омельченко, Т. Сак та ін.; при тяжких порушеннях мовлення – Н. Базима, Н. Гаврилова, Н. Голуб, О. Качуровська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Н. Манько, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, А. Савицький, Н. Січкарчук, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін.

Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями (ДІП) не є виключенням. У контексті проблеми психокорекційної педагогіки дослідники А. Аксьонова, Л. Баряєва, В. Воронкова, С. Геращенко, М. Гнєзділов, І. Дмитрієва, С. Ільїна, Н. Кравець, В. Ліпакова, С. Миронова, Д. Орлова, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, В. Синьов, З. Смирнова, Н. Сорокіна, Н. Тарасенко, Т. Ульянова та ін. зазначають, що мовленнєвий розвиток цієї категорії дітей передбачає збагачення й активізацію словника,

удосконалення граматичної будови, розвиток комунікативних умінь у різних формах зв'язного мовлення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати вплив мовленнєвих ігор на розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників з типовим і порушеним розвитком.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є ігрова. Завдяки ігровій діяльності дитина набуває відомості про оточуючий світ, опановує практичним досвідом взаємодіяти з дорослими і однолітками.

Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дошкільників посідає гра. Її вилив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (Я. Каменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), психологів (Ю. Аркін, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Н. Виноградов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.), сучасних педагогів (Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, В. Захарченко, Т. Маркова, Д. Менджерицька, О. Сорокіна, О. Усова, Г. Швайко, К. Щербакова та ін.). Проблема використання гри завжди була в центрі уваги педагогічної науки, однак її лінгвістичний аспект щодо розвитку мовлення розглядався лише у зв'язку з дослідженням сюжетно-рольової гри (В. Захарченко).

Мовленнєво-ігрова діяльність – це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь і навичок у нових зв'язках і обставинах. У ході цієї діяльності діти, на основі набутих уявлень про предмети, уточнюють і поглиблюють свої знання. Основою для мовленнєво-ігрової діяльності є сформовані уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами, засвоєні мовленнєві вміння і навички [4].

Як форма навчання дітей, мовленнєво-ігрова діяльність виконує пізнавальну і розважальну функції. Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним, так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження (Л. Березовська).

Як самостійний вид діяльності, мовленнєво-ігрова діяльність – це процес, що ґрунтується на інтересі дитини до гри, її правил і дій. У кінцевому результаті

мовленнєво-ігрова діяльність спрямована на розвиток і вдосконалення мовлення дітей.

Недорозвиток пізнавальної й емоційно-вольової сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями виявляється не тільки у відставанні від норми, але й у глибокій своєрідності. Вони здатні до розвитку, хоча він і здійснюється уповільнено, іноді з різкими відхиленнями. Сприйняття ДІП характеризується відсутністю здатності до диференціювання, вузькістю. У цієї категорії дітей відзначається неповноцінність уявлень, що безсумнівно негативно позначається на розвитку їхнього мовлення. Найчастіше наявні в них зорові образи не співвідносяться зі словесними позначеннями. Слово, наповнене однобічним змістом, розуміється лише у визначених умовах. У всіх ДІП спостерігаються відхилення в мовленнєвій діяльності, що більш-менш піддаються корекції [5].

Для ДІП характерна затримка розвитку мовлення, що виявляється в більш пізньому (порівняно з нормою) розумінні зверненого до них мовлення та в порушеннях самостійного користування ним. У деяких дітей цієї категорії спостерігається відсутність мовлення навіть у 4-5-річному віці [2].

Висновки. У ході проведеного дослідження нами було визначено своєрідність розвитку ігрової діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку. Одночасно, ми вважаємо, що мовленнєво-ігрова діяльність може бути ефективним засобом розвитку зв’язного мовлення цієї категорії дітей.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в обґрунтуванні та експериментальній перевірці впливу мовленнєво-ігрової діяльності на розвиток провідних компонентів зв’язного мовлення у дітей з помірним ступенем розумової відсталості старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В. Діагностика, формування та корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика : [монографія] / О. В. Боряк. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. – 508 с.
2. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
3. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: кн. для учителя. М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. 191 с.
4. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1975. – 72 с.
5. Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. М.: Академия, 2002. 312 с.

РОЗДІЛ IV
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ТИФЛОПЕДАГОГІКИ, СУРДОПЕДАГОГІКИ, ОРТОПЕДАГОГІКИ

УДК 376.353: 37.057

Блонова Тетяна Миколаївна
Магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті висвітлено особливості процесу формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів молодших класів зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти. Констатується, що особливостями процесу формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів означеної нозології є формування пізнавального інтересу до вивчення проблеми здоров'язбереження через призму різних наук, що базується на підтримці домінанти вчителя і домінанти учнів, які активізують адаптивні і резервні можливості учнів зі зниженим слухом і сприяють формуванню у них здоров'язбережувальної компетентності.

***Ключові слова**: формування, здоров'язбережувальна компетентність, учні зі зниженим слухом, спеціальний заклад освіти.*

Постановка проблеми. Головним завданням сучасної системи спеціальної освіти є створення належних умов для розвитку і самореалізації кожної особистості з обмеженими можливостями як громадянина держави, формування громадянської свідомості підростаючого покоління. У складних соціально-економічних умовах сьогодення найбільш важким завданням є проблема інтеграції цих дітей у суспільство. Розв'язання вищезазначених завдань неможливе без забезпечення належного рівня здоров'я дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Втрата слуху, особливо в ранньому віці, негативно позначається на формуванні індивідуальності людини, розвитку функціональних систем і гальмує її соціальну, побутову і психологічну адаптацію (Н. Байкіна, Р. Боскіс, О. Гозова, А. Дьячков, В. Засенко, Т. Розанова, Б. Сермеєв, Л. Фомічова, М. Ярмаченко), тому забезпечення умов для розвитку здорової особистості, формування в учнів зі зниженим слухом ціннісного ставлення до власного життя, оволодіння

вміннями і навичками здорового способу життя є актуальним в умовах сучасного освітнього простору [1; 4].

Аналіз досліджень і публікацій. Формуванню окремих аспектів здорового способу життя у дітей з порушеннями психофізичного розвитку присвячені праці І. Беха, І. Єременка, М. Козленка, О. Мастюкової, В. Синьова, Л. Співак, Є. Черник та ін. [2; 5]. Проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності учнів різних нозологічних груп у спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л. Дробот, О. Колишкін, В. Липа, Г. Мерсіянова, І. Піскунова, І. Шишова та ін. Освітнє середовище з позицій здоров'язбереження учнів та різних суб'єктів навчально-виховного процесу розглядали Н. Міллер, О. Підгірна, М. Степанова [2; 3].

Виявлено, що кризові явища в суспільстві сприяли зміні мотивації освітньої діяльності учнів зі зниженим слухом, зниженню їх творчої активності, сповільненню і без того слабкого фізичного і психічного розвитку. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на покращення рівня фізичного і психічного здоров'я учнів означеної нозології в умовах спеціального закладу освіти.

Мета статті – висвітлити сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів молодших класів зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Збереження фізичного і психічного здоров'я підростаючого покоління – одне із найважливіших завдань нашого суспільства в цілому і, насамперед, системи освіти. Це пов'язано перш за все з тим, що контингент учнів, який навчається у закладах освіти, часто характеризується тими чи іншими порушеннями здоров'я. Тому пошук концептуально нових, науково обґрунтованих шляхів збереження, а по можливості й покращення психічного і фізичного здоров'я дітей та підлітків є вкрай важливим [2].

Останнім часом через різноманітність форм навчання, навчальних програм виникає необхідність вивчення їх впливу на фізичне та психічне здоров'я учнів молодших класів зі зниженим слухом. Це актуальна проблема, оскільки окремі освітні моделі, програми можуть мати негативний вплив на здоров'я учнів або ж ніяк не сприяють його покращенню, або не враховують основних наукових засад фізичного та психічного розвитку дитини. Зараз набуває актуальності і практичної значущості проблема створення педагогічних технологій, які б не тільки зберігали, а й покращували здоров'я дітей [1; 4].

Успішність формування здоров'язбережувальної компетентності учня зі зниженим слухом залежить від обраної педагогічної системи спільних дій

колекційного педагога, спеціального психолога, батьків і самих школярів у процесі діяльності, спілкування і пізнання здоров'я як особливої життєвої цінності.

Модельний підхід корекційних педагогів до формування культури здоров'я учня зі зниженим слухом дозволяє глибше розібратися в питаннях здоров'я особистості учня, зрозуміти роль і дії вихователя і дитини в цьому процесі, а при подальшому впровадженні – організувати діяльність з формування культури здоров'я особистості як вчителя так і самих учнів спеціальної школи.

Для виховання учнів зі зниженим слухом на основі системного підходу до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів слід перш за все побудувати систему взаємодій «вчитель – вчитель», «вчитель – учень», «вихователь – учень», «вчитель – батьки», «корекційний педагог – батьки», цільового розвитку здоров'язбережувальної компетентності особистості дитини даної нозології. При проектуванні цієї системи дій в першу чергу необхідно навчити самих корекційних педагогів здоров'язбережуванню, оскільки вони не завжди займаються своїм здоров'ям. З цією метою можна провести семінар «Вчимо здоров'ятворенню», щоб розвинути у вчителів валеологічні знання, валеологічне мислення і валеологічну поведінку, прищепити усвідомлену потребу збереження свого здоров'я та здоров'я оточуючих [1; 3].

У зв'язку з тим що система виступає як структурно-цілісне утворення (єдність цілей, способів і результатів формування культури здоров'я у навчальний та поза навчальний час, взаємозв'язок основних засобів навчально-виховної діяльності у розвитку здорової особистості), важливо схематично представити процеси розвитку особистості учнів у навчально-виховній діяльності школи [5].

Система формування здоров'язбережувальної компетентності особистості в навчальний та поза навчальний час виконує функції:

– інтеграції (об'єднує та координує виховну взаємодію суб'єктів системи, що визначає єдність завдань, засобів, форм і методів становлення культури здоров'я дітей);

– самореалізації (надає можливості і засоби для задоволення актуальних потреб особистості школяра в самовираженні і самоствердженні при отриманні міцних знань);

– розвитку (забезпечує динаміку функціонування даної системи як середовища та фактору розвитку її суб'єктів: вчителів, школярів та їх батьків).

Установка на здоров’я і здоровий спосіб життя не з’являється у людини сама собою, а формується в результаті певного педагогічного впливу, ось чому в структурі здоров’язберігаючого забезпечення життєдіяльності важливе значення набуває педагогічний компонент, сутність якого, на думку І. Брехмана, полягає в навчанні здоров’ю із самого раннього віку. Дослідник вказує на виняткову ефективність впливу саме педагогічних засобів на формування, збереження та зміцнення здоров’я людини [2].

При організації здоров’язбережувального навчального процесу акцентувати увагу необхідно на принципах, які умовно поділяють на три групи:

1. Методичні та дидактичні принципи: системність, інтеграція, систематичність, варіативність. Вони визначають сам зміст системи здоров’язберігаючого навчального процесу.

2. Організаційні та педагогічні принципи: технологічність, мотивація, індивідуалізація, диференціація. Вони визначають організацію діяльності вчителя і учнів як суб’єктів пізнавальної діяльності.

3. Методологічні та філософські принципи: демократичність, відкритість, прогностичність, гуманізм. Вони визначають основу і стратегію в побудові системи здоров’язберігаючого навчання [5].

Здоров’язбереження як напрямок у навчальному процесі передбачає використання на уроках елементів арт-терапії, музикотерапії, данстерапії, ароматерапії, естетотерапії, ритмопедії та ін.; використання бінарних уроків; створення стартових умов для кожної дитини; особистісно-орієнтоване навчання утворення учнів зі зниженим слухом.

Організація здоров’язбережувального навчального процесу в спеціальній школі передбачає спеціально продумані дії, які реалізуються поетапно. Процес навчання в умовах здоров’язбережувальної педагогіки включає в себе три етапи [1; 4]:

1. Етап початкового ознайомлення з основними поняттями і уявленнями.

2. Етап поглибленого вивчення.

3. Етап закріплення знань, умінь, навичок із здоров’язбереження.

Основною ланкою здоров’язбережувального навчального процесу в спеціальній освіті є здоров’язбережувальний урок, який розуміють як таку організацію процесу навчання, яка дозволяє дотримуватися відповідності змісту та обсягу навчального матеріалу, методів і форм навчально-пізнавальної діяльності віковим та індивідуальним можливостям і здібностям учнів

зі зниженим слухом, зберігає їх працездатність, формує культуру здоров'я, сприяючи реалізації цілей навчання, розвитку і виховання здорової особистості.

Завдання здоров'язбережувальної компетентності включає три взаємопов'язаних аспекти:

1) навчальний, сутністю якого є навчання учнів нормам здорового способу життя, прийомам і методам їх реалізації;

2) виховний, сутністю якого є вихованні у дітей дбайливого ставлення до свого здоров'я, розуміння цінності і важливості підтримки організму в здоровому стані;

3) оздоровчий, сутністю якого є профілактика найбільш поширених захворювань, розвитку якостей, необхідних для успішного здійснення навчального процесу – психічної рівноваги, спокою, зосередженості, уважності, гарної пам'яті, розумових здібностей.

Особливостями процесу формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів молодших класів зі зниженим слухом є формування пізнавального інтересу до вивчення проблеми здоров'язбереження через призму різних наук, що базується на підтримці домінанти вчителя і домінанти учнів, які активізують адаптивні і резервні можливості учнів означеної нозології і сприяють формуванню у них здоров'язбережувальної компетентності.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження висвітлено сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів молодших класів зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти, врахування яких сприяє покращенню психофізичного розвитку дітей означеної нозології, удосконаленню процесу їхньої соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні сучасних підходів до покращення рівня здоров'я дітей зі зниженим слухом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байкина Н. Г. Влияние потери слуха на адаптационные и реабилитационные процессы глухих подростков / Н. Г. Байкина, А. В. Мутьев, Я. В. Крет //Адаптивная физическая культура. – 2003. – № 1.– С. 3–5.

2. Желан А. Формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів / А. Желан, Ю. Єфремова // Педагогічні науки : науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2016. – № 2 (53). – С. 69–73.

3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 424 с.

4. Сермеев Б. В. Пути повышения эффективности физического воспитания детей с отклонениями в развитии / Б. В. Сермеев // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 7–14.

5. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.

УДК 33.1-452

Глушко Карина Андріївна
Магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д-р. пед. наук, доцент **О.В. Боряк**

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСТВІНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається проблема соціально-психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребам, до умов дошкільного закладу освіти. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тенденцією зростання кількості дітей, з особливими освітніми потребами, створенням інклюзивних закладів освіти та входженням цієї категорії дітей у загальноосвітній простір.

Ключові слова: *дошкільні заклади освіти, дошкільний вік, діти з особливими освітніми потребами, соціально-психологічна адаптація.*

Актуальність дослідження. Сьогодні гострою та недостатньо розробленою в психолого-педагогічному напрямі залишається проблема соціально-психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до закладів освіти, входження цієї категорії дітей в загальноосвітній навчально-виховний простір.

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тенденцією зростання кількості цих дітей, які потребують спеціальної/інклюзивної освіти, яка б сприяла їхній соціально-психологічній адаптації в соціум.

Особливого значення в дослідженні процесу адаптації дітей до дошкільного навчального закладу набувають науково-експериментальні доробки таких його аспектів, як: теоретико-методологічні засади адаптації дітей дошкільного віку до дитячого садка; педагогічні умови забезпечення адаптації дошкільників; комплексна взаємодія педагогів, психологів, медиків і батьків у період адаптації дитини тощо.

За визначенням науковців, результатами досліджень практиків з’ясовано, що соціально-психологічна адаптація відбувається практично впродовж усього життя людини. Старший дошкільний вік – кінцевий етап початкової ланки соціалізації особистості на рівні дошкільного закладу освіти. Відповідно до

результатів експериментальних досліджень визначено, що прихід у дитячий заклад освіти (ДЗО) потребує від дитини оволодіння системою таких складових соціальної адаптації, як: уміння прилаштовуватися до життя в дошкільному закладі, усвідомлення соціальної ролі «Я-дошкільник», особистісна активність у встановленні гармонійних зв'язків із соціальним оточенням, розуміння нового періоду свого життя, дотримання норм, правил групи, що потребує вміння унормовано поводитися, відстоювати власні думки, позицію [5].

Входження в нове соціальне середовище, яким для дитини є ДЗО, ускладнюється необхідністю зорієнтуватися в незнайомій ситуації та активізувати адаптаційні ресурси. У не підготовленої дитини дотримання нового режиму і ритму життя, виконання нових вимог, обов'язків та функцій викликають певні труднощі, провокують виникнення таких явищ як «адаптаційний синдром», «адаптаційна хвороба». Несприятливі умови оточуючого середовища, пов'язані з погіршенням соціально-економічних, екологічних та психологічних умов, зумовлюють послаблення здоров'я, появу небажаних тенденцій у міжособистісній взаємодії дошкільників, гальмують процес пристосування до дошкільного навчального закладу.

Стан дослідження проблеми. Вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації дітей з ООП у дошкільному віці зумовлена потребами педагогічної та психологічної підтримки. Це визначено специфікою психосоціального розвитку таких дітей, зокрема, труднощами у налагодженні ними успішної соціальної взаємодії і стосунків з оточуючими (Н. Андрєєва, Г. Олей, К. Пірс, Т. Скрипник, С. Тортора, Е. Шоплер, І. Шпіцберг, Р. Шрамм та ін.). Особливої уваги в цьому контексті заслуговує вирішення проблеми соціально-психологічної адаптації дітей з розладами поведінки та спілкування, зокрема – розладами аутичного спектру (РАС) у дошкільному віці. Саме в цей період, під час взаємодії дитини з дорослими та однолітками формується спектр ключових здатностей для встановлення, налагодження і підтримки міжособистісних стосунків дитини з аутизмом із оточуючими.

Роль дитини з ООП як соціального стереотипу нав'язує стандартну поведінку, а це супроводжується втратою свободи вибору життєвого шляху. При цьому формується життєва позиція: «Я не такий (не така), як здорові діти». Особистість залишається пасивною щодо проблеми конструювання особистого життя. У неї складаються життєві стратегії, які спонукають уникати перепон або ж так маніпулювати ними, щоб вони перетворились на виправдання пасивної життєвої позиції.

Труднощі соціально-психологічної адаптації дітей з ООП опосередковуються умовами сімейного виховання, які можна умовно поділити на чотири типи:

1) сім'я, в якій один із батьків або обоє осіб з обмеженими можливостями;

2) сім'я, в якій здорові батьки, котрі не мали серед своїх рідних осіб з ООП;

3) сім'я, в якій здорові батьки виховувались у сім'ях осіб з обмеженими можливостями;

4) виховання дитини з вадами здоров'я без батьків.

Дитина, перекладаючи відповідальність за свої проблеми на інших, відчуває певну безпеку. Якщо це не вдається, вона виявляє агресивність, впадає у відчай, депресію, у стан фрустрації. Прояв агресії призводить до руйнування особистості.

Мета статті – за результатами теоретичного аналізу визначити особливості соціально-психологічної адаптації дітей з ООП до ДЗО.

Виклад основного матеріалу. За визначенням науковців, соціально-психологічна адаптація особистості означає пристосування людини до різних факторів, які пов'язані з культурної, психологічної і соціальної сферою. Іншими словами – особистість повинна звикнути і почати відповідати навколишнім подій і певної діяльності або середовищі. Дві складові цього поняття вказують на те, що людина проходить.

Сутністю соціально-психологічної адаптації є поєднання стійкості (збереження ідентичності, тотожності організму самому собі) з мінливістю (досягненням нових станів), яке здійснюється на рівні способів його взаємодії з середовищем і на рівні адаптивних механізмів.

Виділяються такі види адаптації, як фізіологічна, психічна, соціально-психологічна, психофізіологічна, професійна. В аспекті нашого дослідження ми зупиняємось на соціально-психологічній адаптації, яка такій, яку ми вважаємо провідною на етапі пристосування дитини до нових умов життєдіяльності.

Соціально-психологічна адаптація особистості може бути позитивною, тобто вона дозволяє людині успішно звикнути до соціального середовища, а також негативною, яка веде до недостатньої соціалізації. Процес адаптації може проходити, як добровільно, так і примусово. Зазвичай виділяють три основні стадії: ознайомлення, орієнтація і самоствердження.

Структурно соціально-психологічна адаптація дошкільників з аутизмом складається з двох взаємопов'язаних компонентів – індивідуально-психологічного та соціально-психологічного. Процес соціально-психологічної адаптації відбувається шляхом взаємоузгодженого функціонування таких

механізмів як індивідуалізація та соціалізація, які, в свою чергу, забезпечують становлення особистості дошкільника. Відповідно до механізмів визначено чинники соціально-психологічної адаптації: психологічні детерміновані) та соціальні (зовнішньо детерміновані) [2].

Значна частина дітей з ООП сьогодні в Україні не одержує спеціальної допомоги і не має змоги задовольнити свої особливі навчальні потреби. Адже більшість із них, перебуваючи вдома або в інтернаті, не мають можливості отримати в належній мірі той рівень освіти, знань, умінь і навичок, які б забезпечили в подальшому максимальну реалізацію потенціалу дитини, її природні здібності. Особливо важливим є те, що вони виявляються непідготовленими до життя: потребують постійного побутового супроводу, недостатньо володіють навичками самообслуговування, не можуть конкурувати на ринку праці, навіть за умови здобуття вищої освіти.

Висновки. Соціальна адаптація триває впродовж усього людського життя, тобто є безперервним процесом, оскільки зміни, що відбуваються в суспільстві, розвиток соціальної дійсності завжди потребують адаптації людини до них. Набуття соціального досвіду дітьми передбачає їх залучення до соціальної дійсності, окремі сфери якої стають сьогодні для них усе більш доступними. Життєвий та соціальний досвід особистості, крім спеціально організованих надбань, містить і певні пізнавально-практичні надбання, які вона самостійно набуває в різних життєвих ситуаціях.

Отже, для ефективної соціальної адаптації дошкільник має оволодіти системою таких складників соціальної адаптації, як усвідомлення соціальної ролі «Я-дошкільник», розуміння нового періоду свого життя, уміння прилаштовуватися до життя в дошкільному закладі, особистісна активність у становленні гармонійних зв’язків із соціальним оточенням, дотримання норм, правил групи, що потребує вміння поводитися відповідно до вимог, обстоювати власні думки, позицію. Звідси ефективність процесу соціальної адаптації старших дошкільників залежить від багатьох чинників, а саме: психологічних, фізіологічних особливостей дошкільника, типу темпераменту, конкретного характеру, сімейного виховання, умов, що створені в дитячому саду. Від ефективної соціальної адаптації дошкільника залежить його успішний соціально-особистісний розвиток в наступні періоди життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / Богуш А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В., Курінна С. М., Печенко І. П. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.

2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1988. – 464 с.

3. Галигузова Л. Н. Адаптация ребёнка, к условиям детского учреждения / Галигузова Л. Н., Захаров В. И. // Педагогика раннего возраста: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 1998. – 261 с.

4. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В. В. Засенко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. : Вип. 8. / [ред.: В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К.: Наук. світ, 2006. – С. 85–88.

5. Захарова Н.М. Адаптація дітей до дитячого садка // Дошкільне виховання. – 2006. – №4. – С.8-11.

6. Захарова Н.М. Соціальна адаптація старших дошкільників: особливості, показники, рівні // Збірник наукових праць. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. 1. – С.169-177.

УДК 376.353: 35.053

Гонтарик Ганна Миколаївна
Магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

У статті висвітлено корекційні можливості застосування інформаційних технологій для дітей зі зниженим слухом на уроках географії в умовах спеціального закладу освіти. Констатується, що інформаційні технології дають змогу значно унаочнити програмний матеріал, краще зрозуміти та засвоїти абстрактні поняття, сформувати практичні вміння та навички. забезпечують інтерес учнів до предмету, розвивають їх творчі здібності, орієнтовані на творчу діяльність учня, визнання неповторності особистості, забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання.

Ключові слова: *інформаційні технології, урок географії, корекційні можливості, спеціальний заклад освіти.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») йдеться про необхідність розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень з ціллю забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи.

Використання інформаційних технологій сприяє підвищенню ефективності процесу навчання дітей зі зниженим слухом, що досягається

завдяки широким зображувальним можливостям; збільшенню кількості інформації; моделюванню спільної діяльності учня і педагога на будь-якому етапі навчання; широкій діалогізації навчального процесу; розширенню кола об'єктів діалогу; гнучкості управління навчальною діяльністю на основі широкого варіювання «поля самостійності», індивідуалізації навчання. Тому педагоги дедалі частіше звертаються до використання інформаційних технологій на уроках, які сприяють підвищенню мотивації до навчання та активності учнів у засвоєнні навчального матеріалу [2; 5].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему застосування інформаційних технологій в корекційній педагогіці вивчали Т. Дегтяренко, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова [1; 3]. Отримали висвітлення аспекти застосування комп'ютерних технологій у процесі корекції недоліків вимовної сторони мовлення, формування елементарних математичних уявлень, розвитку самостійного письмового мовлення, формування уявлень про внутрішній світ людини, розвитку комунікативних умінь у дітей з порушенням психічного розвитку (Н. Істоміна, Е. Гончарова, Т. Королевська, Ю. Філатова та ін.) [1; 4].

Виявлено, що кризові явища в суспільстві сприяли зміні мотивації освітньої діяльності учнів з порушеннями психофізичного розвитку, зниженню їх творчої активності. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на покращення рівня пізнавальної активності даних учнів в умовах спеціального закладу освіти.

Мета статті – висвітлити корекційні можливості застосування інформаційних технологій для дітей зі зниженим слухом на уроках географії в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із напрямів підвищення ефективності корекційно-розвивального процесу в спеціальній школі є впровадження інформаційних технологій в навчальний процес, зокрема, комп'ютеризація та навчально-методичне забезпечення використання корекційних і розвиваючих комп'ютерних програм з метою активізації навчальної діяльності школярів, корекції вад психічного розвитку [5].

Головною метою використання інформаційних технологій на уроках географії є формування й підтримка зацікавленості учнів до природничих наук, прищеплення любові до предмету, демонстрація різноманітних цікавих форм роботи. Тільки інформаційні технології дозволять швидко одержати повну й нову навчальну інформацію, що особливо актуально при використанні шкільних підручників без їх оновлення протягом кількох років.

Використання у навчально-виховному процесі дітей зі зниженим слухом сприяє активізації всіх психічних процесів, особливо операційних компонентів мислення, переходу від наочно-образного рівня мислення до абстрактного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розвитку комунікативних умінь і навичок, формуванню практичних умінь, забезпеченню використання у практичній діяльності теоретичних знань. Поява засобу інформаційних технологій в процесі навчання учнів спеціальної школи розкриває широкі можливості в моделюванні різноманітних середовищ навчання [1; 3].

Головними завданнями застосування інформаційних технологій на уроках в спеціальній школі є:

1) забезпечення учнів системою знань, умінь та навичок з певного навчального предмета;

2) подолання недоліків пізнавальної діяльності та особистісних якостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

3) подальший розвиток психічних процесів учнів;

4) формування позитивних рис особистості;

5) розвиток мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів [3].

Інформаційні технології є одним із засобів навчання, що має унікальні можливості, тому їх використання в спеціальній школі має дуже важливе значення. Вони дають змогу значно унаочнити програмний матеріал, краще зрозуміти та засвоїти абстрактні поняття, сформувати практичні вміння та навички. Застосування комп'ютерних технологій дає змогу замінити більшість карт, плакатів, таблиць, дидактичних моделей тощо. Мультиплікація, звук, яскраві кольори, моделювання глобальних процесів забезпечують інтерес учнів до предмету, розвивають їх творчі здібності, особливо, якщо навчання супроводжується ігровими елементами.

Навчання з використанням інформаційних технологій є ефективним під час вивчення географії, адже воно дає краще зрозуміти та засвоїти абстрактні поняття, сформувати практичні вміння та навички [4].

Можливості застосування інформаційних технологій в навчально-виховному процесі спеціального закладу освіти:

- дає змогу вчителю ефективно спостерігати за роботою всіх учнів класу;
- знання подаються невеликими порціями, що відповідає особливостям контингенту класу;
- можливість індивідуалізувати процес навчання;

– збільшує кількість варіантів повторення, що сприяє кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу;

– інформаційно-комунікативна технологія є засобом унаочнення;

– завдання завжди мають практичну спрямованість;

– робота із засобами інформаційних технологій, зокрема комп'ютером, спрямована на свідоме опанування знань;

– допомога учням забезпечується комп'ютерним персонажем-помічником, що сприяє підвищенню мотиваційної складової навчальної діяльності [3].

Основною ідеєю використання інформаційних технологій в навчально-виховному процесі спеціального закладу освіти є те, що вони мають бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою якого дитина зі зниженим слухом зможе заповнити прогалини у знаннях.

Науковцями були створені програми, які забезпечують корекцію та розвиток порушених функцій дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Використання інформаційних технологій в процесі вивчення географії в начальних закладах загального призначення вже не є інновацією, але незважаючи на існуючі публікації, проблема остаточно не розв'язана і питання дослідження ефективності електронних продуктів у навчально-виховному процесі й досі залишається актуальним.

В умовах спеціального закладу освіти вчителі можуть застосовувати ті засоби інформаційних технологій, які не потребують тісного контакту з учнями, в яких педагог виступає посередником між дитиною та програмою. Можна виокремити програми, які за такою схемою взаємодії придатні для застосування на уроках географії умовах спеціального закладу освіти [4]:

1) MapInfo – географічна інформаційна система, яка максимально точно збирає та відображає просторові дані, надає користувачам широкі функціональні можливості для візуалізації та аналізу просторових даних.

2) «3-D Атлас Землі», в якому з точністю до одного сантиметру відтворена віртуальна модель нашої планети. Програма надає можливість кругосвітньої подорожі за допомогою ПК, миттєвого переміщення в будь-яку точку Землі, вивчення кожного її куточку із наданням інформації про планету.

3) «Туристичний атлас світу Кирила та Мефодія» містить інформацію про географічне положення, історичні та економічні особливості, природно-кліматичні умови та визначні місця будь-якої країни світу. Включає понад 100 географічних карт, 900 фотографій та енциклопедичну інформацію.

4) Geo Information System – програма являє собою довідкову базу про всі відомі країни світу. Містить загальну інформацію про країни (площа, чисельність населення, міжнародне скорочення).

5) Astro – програма містить інформацію про всі планети Сонячної Системи, що дозволяє отримати зображення взаємного розташування планет на будь-який день у межах тисячоліття;

Інформаційні технології можна використовувати як окремий метод або прийом роботи на будь-якому етапі уроку залежно від його дидактичної мети. Під час актуалізації опорних знань можна використати слайд-презентацію, адаптований фрагмент наукового фільму, аудіо- чи відео- запис та ін. На етапі перевірки домашнього завдання учням можна запропонувати нескладні тестові завдання, заповнення таблиці або схематичний виклад матеріалу.

Використання інформаційних технологій забезпечує ефективність проведення тематичної перевірки знань і вмінь учнів, коли, відповідаючи на поставлені завдання-запитання чи тестові завдання, учні спілкуються з персональним комп'ютером і завдяки цифровій системі розпізнавання правильної відповіді навчаються отримувати знання [3]. Поєднанням на уроці різних методів і прийомів, в тому числі і з використанням засобів інформаційних технологій, вчитель може досягти значного покращення знань учнів з тієї чи іншої теми.

Таким чином, використання сучасних інформаційних технологій в освіті базується на ідеї їх інтеграції з традиційними навчальними методиками, а також перебувають на етапі оновлення всієї системи освіти, впровадження в навчально-виховний процес нових інформаційних технологій, орієнтацій на творчу діяльність учня, визнання неповторності особистості, забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження висвітлено корекційні можливості застосування інформаційних технологій для дітей зі зниженим слухом на уроках географії в умовах спеціального закладу освіти. Розглянуті технології допомагають вчителю зробити уроки цікавішими, різноманітнішими, підвищити рівень мотивації та активності учнів, збільшити частку самостійної роботи, покращити засвоєння навчального матеріалу.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до використання інформаційних технологій для дітей зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі / О. Легкий // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 36–39.

2. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.

3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб. / С. П. Миронова – Кам'янець-Подільський: КПДУ, 2008. – 204 с.

4. Мороз Б. Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання / Б. Мороз, Л. Коваль // Дефектологія. – 2010. – № 2. – С. 28–30.

5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М.Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знания, – 2008. – 359 с.

УДК 376.353: 37.057

Горда Юлія Олександрівна
Магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДСЬКОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

У статті висвітлено проблему формування громадської активності дітей з порушеннями зору в педагогічній теорії і практиці. Констатується, що процес формування громадської активності передбачає успішну соціалізацію, яка має на увазі ефективну адаптацію людини до суспільства, її саморозвиток, активну взаємодію з суспільством і здатність протистояти йому певною мірою. Позитивно зорієнтована соціалізація особистості сприяє соціальному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації особистості, що у результаті впливає на відродження суспільства, яке буде відкритим для кожного, в тому числі і того, хто має порушення фізичного чи психічного розвитку.

Ключові слова: *громадська активність, формування, діти з порушеннями зору, педагогіка, спеціальний заклад освіти.*

Постановка проблеми. Подальший розвиток демократичного і правового суспільства, зростання темпів трансформації суспільних відносин вимагає нового підходу до виховання сучасного громадянина. Особливої актуальності набуває розробка і практичне забезпечення процесу формування громадської активності, метою якого є формування в учнів комплексу відповідних якостей, компетентностей та активної громадської позиції. Активна громадська позиція передбачає формування власної ієрархії цінностей, уміння відстоювати свої права, переконання, усвідомлювати свої обов'язки, виявляти толерантність до поглядів іншої людини, керуватися у вияві соціальної та громадянської діяльності демократичними принципами.

Формуванню громадської активності сприяє соціальний досвід, який складається з практичних навичок участі у суспільному житті та рівня розвитку

громадських якостей особистості. Такий досвід набувається як внаслідок засвоєння навчального матеріалу, так і в процесі позакласної чи позашкільної виховної роботи [2].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми формування громадської активності учнів: визначення її сутності, функцій, структури, особливості прояву в різних видах діяльності та різноманітні соціальні механізми її реалізації за допомогою стимулюючих педагогічних і творчих засобів досліджували К. Абульханова-Славська, Н. Голубєв, Р. Казакова, О. Киричук, О. Кононко, Т. Лапіна, А. Мудрик, Г. Щукіна та ін. [1; 5]. Різні аспекти соціальної активності осіб з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальній психології та корекційній педагогіці розглядалися у працях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Літвака, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. [3; 4]. Аналіз літературних джерел свідчить, що розвиток громадської активності особистості можливий лише за умови її власної активності, що відбувається у різноманітних сферах життєдіяльності та у взаємозв'язку з навколишнім середовищем.

Питання формування громадської активності через патріотизм є актуальною проблемою. Вона потребує більш глибокого та якісного підходу, адже дасть можливість сформувати нове українське суспільство, в якому знайдуть своє повноцінне місце ті особистості, що потребують найбільшого піклування. Саме патріотизм може стати тим всеоб'єднуючим стрижнем, що веде дітей з порушеннями зору з колі вузької родинної групи до повноцінного життя в соціумі.

Мета статті – розкрити проблему формування громадської активності дітей з порушеннями зору в педагогічній теорії і практиці.

Виклад основного матеріалу. У спеціальній освіті проблема формування активної особистості з порушенням зорових функцій розглядається в системі складних суспільних відносин. Часткове або глибоке порушення зору опосередковано впливає на зниження активності, що позначається на розвиткові всіх видів діяльності (ігрової, навчальної, трудової) і призводить до скорочення дії подразників, які необхідні для задоволення перцептивної потреби, розвитку пізнавального інтересу та формування активності суб'єкта пізнання (Л. Вавіна, О. Літвак, І. Моргуліс, С. Покутнєва, Є. Синьова, Л. Солнцева та ін.) [3]. Порушення зорового аналізатора, який у процесі соціальної перцепції виконує інформаційну функцію, призводить до інтерактивних труднощів у сфері спілкування, що значно ускладнює процес соціальної інтеграції дітей з порушеннями зору в соціум

(Г. Григорьєв, Л. Єгоров, В. Єрмаков, П. Залюбовський, В. Кобильченко, О. Літвак, Л. Плаксіна, Л. Солнцева та ін.) [4].

Численні соціально-політичні виклики, що постали перед сучасною Україною, вимагають від кожного її громадянина переосмислення усталених життєвих постулатів. Патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Суспільства, яке функціонує на засадах гуманізму, свободи, верховенства закону, соціальної справедливості, гарантує умови для зростання добробуту народу. Суспільства, яке є єдиним дієвим механізмом розбудови не олігархічної, а народної демократії, правової України, виступає, з одного боку, джерелом опозиції державній владі, а з іншого – взаємодоповнює її, реалізуючи свої розвивальну і контролюючу функції.

Виходячи з цього, патріотизм на даний час є нагальною потребою і держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами – патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, і особистості, яка своєю діяльнісною любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі.

Питання патріотизму як основи формування соціально-адаптованої особистості є дуже актуальним саме в галузі спеціальної освіти. Це випливає із мети корекційно-розвивального навчання, що полягає у досягненні загального рівня освіченості за відповідним варіантом, формування особистісних якостей, необхідних для соціальної реабілітації та інтеграції в суспільство [1]. Відповідно саме соціальна адаптація є головним завданням, що ставить перед собою спеціальна освіта.

Тривалий час у свідомості багатьох людей патріотизм плутався з націоналізмом. Однак, звичайно, що всі ці терміни є різними за суттю і розуміння цього у педагогічній сфері є першим кроком до правильного виховання дітей, адже саме приклад особистості вчителя є зразком для особистісного психофізичного розвитку, успішної адаптації до умов життя та соціалізації дітей з порушеннями зору [5].

За своїм походженням патріотизм поділяється на ряд типів за змістом та значення [2]:

– етнічний патріотизм – той, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної культури, до власної історії тощо. Цей патріотизм започатковується природою як відчуття родовидових ознак народу, що є вродженими. Ці ознаки розвиваються повноцінно, якщо дитина виростає у національно свідомій і національно-орієнтованій сім'ї, навчається в українській школі;

– територіальний патріотизм – ґрунтується на любові до того місця на землі, до місцевості, де людина народилася;

– державницький патріотизм. Державницький патріотизм пом'якшує і згладжує не тільки природні міжетнічні протиріччя, але й проблеми, пов'язані з майновим станом окремих людей та особливостями їхнього розвитку.

Відповідно можемо визначити головні принципи національно-патріотичного виховання, що мають бути покладені в основу формування соціально-адаптованої особистості:

– принцип національної спрямованості виховання, який передбачає формування у молоді національної свідомості, любові до України, свого народу, шанобливого ставлення до його культури, здатності зберегти свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу;

– принцип культуровідповідності, який передбачає виховання як культуротворчий процес, спрямований на формування базової культури особистості, базуючись на набутому морально-етичному досвіді людства.

– принцип гуманізації виховного процесу зосереджує увагу на особистості як вищій цінності.

Забезпечення оптимальних умов виховання та навчання дітей з порушеннями зору з метою якомога їх кращої підготовки до самостійного активного суспільно корисного життя у соціальному оточенні є відповідальною та складною соціальною і педагогічною проблемою, яка не може вирішуватися стандартними психолого-педагогічними підходами. Тому виправданою є спроба розгляду навчально-виховного процесу у відповідних закладах через призму національно-патріотичного виховання.

Взагалі вся система навчально-виховної роботи у спеціальних начальних закладах повинна бути просякнута саме акцентом на патріотичне виховання. Адже сама патріотично-виховна робота є особистісно орієнтованою, оскільки зосереджується на вирішенні індивідуальних проблем, які виникають у процесі

соціалізації конкретної людини, засобами вивчення її особистості, складання індивідуальної програми допомоги; сприяє дітям і молоді зорієнтуватися у вирі суспільних подій та явищ, в оволодінні соціальним досвідом, самостійному пошуку професійного і життєвого шляху та є складовою навчально-виховного процесу школи, його невід'ємною підсистемою [3; 4].

Відповідно, патріотичне виховання є самою складовою спеціальної освіти, бо ставить перед собою те ж завдання – соціалізацію особистості та досягає його тими ж засобами і методами, що й спеціальна педагогіка – індивідуальною навчально-виховною роботою. Виховання члена соціуму не можливе без прищеплення йому патріотичних рис.

Процес формування громадської активності передбачає успішну соціалізацію, яка має на увазі ефективну адаптацію людини до суспільства– з одного боку, її саморозвиток, активну взаємодію з суспільством і здатність протистояти йому певною мірою – з іншого. Позитивно зорієнтована соціалізація особистості сприяє соціальному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації особистості, що у кінцевому результаті впливає на відродження суспільства, яке буде відкритим для кожного, в тому числі і того, хто має порушення фізичного чи психічного розвитку.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрито проблему формування громадської активності дітей з порушеннями зору в педагогічній теорії і практиці. Прищеплення учням означеної нозології морально-етичних та правових аспектів дає змогу досягти головну мету корекційного навчання – створення соціально-адаптованої особистості, що знайде своє місце в цивілізованому суспільстві. Виховання громадської активності у дітей з порушеннями зору має важливе значення у процесі їх соціальної адаптації, адже його складові напряму сприяють інтеграції дітей як до малих, так і до великих соціальних груп.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні сучасних підходів до процесу формування громадської активності дітей з порушеннями зору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваль Г. Особливості політичної соціалізації молоді на сучасному етапі розвитку української державності / Г. Коваль // Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї. – К., 2008. – Вип. 13. – С. 244–253.

2. Кульчицький В. Соціально-педагогічні основи патріотичного виховання у педагогічній спадщині В. Сухомлинського / В. Кульчицький // Молодь і ринок. – 2014. − № 3. – С. 70–76.

3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики / В. А. Липа. − Донецк, 2002. – 327 с.

4. Нафікова Л. А. Інноваційні технології формування соціальної активності слабозорих молодших школярів / Л. А. Нафікова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – Вип. 11. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 318–321.

5. Татьянчикова І. В. Проблема соціалізації учнів з особливими потребами: [електронний ресурс] / Режим доступу : file:///C:/Users/Admin/Downloads/apko_2011_2_31.pdf. – Назва з екрана.

УДК 376.353:795.017

Исломов Елёр
Аспирант факультета истории Термезского государственного университета имени Ойбека (Термез, Узбекистан)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ КОРРЕКЦИОННОГО ПЕДАГОГА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье раскрыты педагогические аспекты работы коррекционного педагога с семьями, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями здоровья; определены методы и методические приемы, которые данные семьи смогут применять в процессе воспитания своего ребенка; представлена модель деятельности родительского клуба.

Ключевые слова: *коррекционный педагог, семьи, дети ограниченными возможностями здоровья, педагогические аспекты, профессиональная деятельность.*

Постановка проблемы. Необходимость создания оптимальных условий для жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья, особенно детей, коррекции и последующей психолого-педагогической реабилитации, трудовой адаптации и интеграции в социум, относится к первоочередным государственным задачам. Необходимость активного изучения семьи, которая воспитывает ребенка с ограниченными возможностями обусловлена прежде всего тем, что семья выступает основным стабилизирующим фактором адаптации ребенка. Именно из собственной семьи ребенок выносит во взрослую жизнь первые представления о нравственно-человеческих ценностях, нормах поведения, характере взаимоотношений между людьми. Поэтому психологическая зрелость родителей, их идеалы, опыт социального общения чаще всего имеют решающее значение в развитии ребенка.

Целью обучения и воспитание ребенка с ограниченными возможностями является всестороннее развитие его личности, которое состоит не в коррекции отдельных функций, а предусматривает целостный подход к личности ребенка.

Сущность личностно ориентированного похода заключается в том, чтобы поднять на более высокий уровень все потенциальные возможности ребенка: психические, физические, интеллектуальные, то есть те возможности, которые обеспечат ему самостоятельную жизнедеятельность в будущем [1; 3]. Эту функцию воспитания ребенка выполняют прежде всего, семья, родители, которые иногда не способны обеспечить достойное воспитание и нуждаются в дополнительной помощи.

Цель статьи – раскрыть педагогические аспекты работы коррекционного педагога с семьями, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала. Главное для детей с ограниченными возможностями **–** максимально овладеть навыками самообслуживания, научиться ориентироваться в окружающем мире и жить самостоятельно, насколько это возможно. Поэтому родителям, педагогам и другим специалистам необходимо выбрать наиболее оптимальные условия и формы обучения, воспитания, физического развития, которые обеспечивают нормальную жизнь таких детей в обществе.

За типом внутрисемейных отношений и стилем семейного воспитания различают четыре группы семей:

1. Родители с выраженным расширением сферы родительских ощущений.
2. Семьи, которые характеризуются стилем холодного общения.
3. Семьи, которые характеризуются стилем сотрудничества.
4. Семьи, которые имеют репрессивный стиль семейного общения.

Чтобы родительская любовь стала силой, которая формирует характер и психическое состояние ребенка, родители детей с ограниченными возможностями должны иметь следующие ключевые черты [4]:

- веру в жизнь, внутренний покой, чтобы не заражать тревогой детей;
- строить свои отношения с ребенком на ожидании успешности, которая определяется родительской верой в его силы и возможности;
- четко знать, что ребенок не может вырасти без атмосферы похвалы;
- развивать самостоятельность своего ребенка и поэтому для его же блага (по возможности) сводить постепенно свою помощь к минимуму.

Многие родители могут помочь своим детям, если начнут применять систему коррекционного воспитания как можно раньше, уже с первых месяцев жизни ребенка, поскольку именно первые 2-3 года жизни являются

критическими в его развитии, этапом формирования «функциональных ансамблей» нервно-психической деятельности.

Необходимо убедить родителей, что ребенок отличается от нас и извне, и внутренне. У него другой язык, другая система восприятия, другие ценности и мотивы. Самым важным в работе с «особым» ребенком является принятие его самого. Как только мы отойдем от понятия «болезни» и сформируем восприятие ребенка как особого, отличного от нас человека, мы сможем наиболее эффективно работать с ним [5].

Важно научить родителей методам и методическим приемам, которые они смогут применять в процессе воспитания своего ребенка:

1. Метод моделирования различных бытовых ситуаций.
2. Игровой метод.
3. Изменение обстановки.
4. Метод творческих задач.
5. Театр.
6. Метод тесного сотрудничества специалистов и семьи.

В коррекционно-воспитательном процессе необходимо стремиться воспитывать у ребенка самостоятельность, уверенность, мобильность. Для этого необходимо: сформировать умение и привычки, необходимые для самостоятельной жизни; учить общаться; достичь формирования у ребенка такого психологического состояния, когда он воспринимает свой дефект (недостаток) как одно из своих качеств, которые отделяют его индивидуальность от других, и не больше того.

В основу работы коррекционного педагога с семьей, где есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья, кроме принципа комплексного подхода к организации коррекционно-педагогического процесса, должны быть положены принципы [3]:

- единства диагностики и коррекции педагогического процесса;
- тесного сотрудничества между родителями и специалистами, родителями и детьми;
- учета интересов (принцип решения той или иной задачи через интерес);
- руководящей деятельности.

В коррекционной работе с родителями специалисты должны использовать современные формы и методы работы, учитывая индивидуальные особенности родителей, типы семей, межличностные отношения и стили воспитания. Работа специалистов и родителей, которые имеют ребенка с ограниченными

возможностями здоровья, должна быть регулярной и продолжительной. Поэтому специалисты должны предоставлять на разных лекциях, семинарах, занятиях, тренингах и практикумах теоретические знания родителям и обучать их технике и приемам работы с данным ребенком.

Важным аспектом сотрудничества с семьями, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями, есть создание общественных объединений родителей таких детей. Одним из действенных направлений предоставления помощи семьи, которая воспитывает ребенка с ограниченными возможностями, есть «родительский клуб».

В родительском клубе используются различные формы работы, среди которых выделяют традиционные и нетрадиционные: индивидуальные консультации по вопросам развития ребенка; организация выездных мер: посещение театров, музеев, выставок, выезд за город и др.; образовательные семинары; психологические тренинги; общественные акции; пресс-клубы и тематические круглые столы; публикации опыта воспитания ребенка в семье; встречи с представителями власти; занятие в системе „ребенок – родители – специалист”; участие в экспертизе динамики развития ребенка.

Модель деятельности родительского клуба может предусматривать работу по таким направлениям: образовательный; психотерапевтический; социально-тренинговый; правовой; интеграционный. На занятиях в клубе родители объединяются, находят себе единомышленников, проявляют творческие способности, которые вселяют веру в свои силы и помогают не замыкаться в узком кругу собственных проблем, а выходить на другой уровень общения и решать проблемы коллективно и грамотно.

Родительский клуб – не единственный пример работы с родителями. Создаются школы матерей различных нозологических групп детей с ограниченными возможностями, где проводятся семинары, тренинги и другие социально-психологические мероприятия, которые связаны с просвещением родителей.

Выводы. Таким образом, в статье раскрыты педагогические аспекты работы коррекционного педагога с семьями, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями здоровья. Констатируется, что работа с родителями, которые не меньше, чем их дети, нуждаются в реабилитации, абилитации, адаптации в жизненной ситуации, предусматривает создание специальных программ, потому что именно от родителей, особенно на ранних этапах развития ребенка, зависят его здоровье, физическая и психическая

подготовленность, социализация и интеграция в общество. Решая проблемы родителей, можно обеспечить полноценную социализацию их детей. Эффективность реабилитации ребенка с нарушениями в развитии обусловлена степенью интегрированности в общество всей семьи в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособ. для студ. высш. учебн. заведений / Л. И. Акатов. – М. :ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь «особенному» ребёнку: книга для педагогов и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич. – СПб. : Институт специальной педаогики и психологи, 1998. – 96 с.
3. Лапшин В.А. Основы дефектологи / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
4. Шефер Ч. Игровая семейная психотерапія / Ч. Шефер, Л. Кэри. – СПб., 2000. – 384 с.
5. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика плюс, 2002. – 496 с.

УДК 376.353:795.014.2

Кулібаба Анна Олексіївна
Магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито сучасні підходи до використання дидактичних ігор у виховному процесі дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного освітнього простору. Констатується, що наявність дидактичної задачі підкреслює навчальний та виховний характер гри, спрямованість її змісту на розвиток пізнавальної діяльності дітей означеної нозології, розвиток їхньої самостійності і активності. Дані ігри дають можливість навчати дітей різноманітним економним та раціональним способам вирішення тих чи інших розумових і практичних завдань*, збагачують мислення і мовлення дітей із затримкою психічного розвитку.*

Ключові слова: *дидактичні ігри, педагогічні аспекти, виховний процес, діти із затримкою психічного розвитку, заклад освіти.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення України як демократичної держави формується нове ставлення суспільства до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. Значну частину серед них складають

діти із затримкою психічного розвитку, у становленні особистості яких вирішальну роль часто відіграє рівень сформованості їх комунікативної компетентності, оскільки мовлення є провідним засобом дії компенсаторних механізмів.

Більшість дослідників в галузі педагогіки та психології визначають поняття затримки психічного розвитку (ЗПР) як пограничний стан між нормою і патологією розвитку, який має тимчасовий характер відставання, відповідно до темпів біологічного дозрівання, і який може коригуватися при застосуванні адекватної системи педагогічних заходів [1; 4].

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти проблеми виховання та навчання дітей із ЗПР є предметом дослідження багатьох вчених (О. Завальнюк, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Корнєва, Н. Кравець, Т. Лещинська, С. Максименко, О. Хохліна, Л. Шипіцина та ін.) [1; 3; 5]. Загальні питання проблеми навчання та виховання досліджуваної категорії осіб представлені в роботах А. Висоцької, О. Коган, Н. Макарчук, Л. Позднякової, Т. Ляшенко [4]. У працях цих вчених теоретично і практично доведено, що посилена увага до виховання та навчання дітей із ЗПР є необхідною умовою соціального оздоровлення суспільства.

Успішність виховання та навчання дітей із затримкою психічного розвитку залежить не лише від якості корекційно-методичних засобів, а й від стану їх внутрішнього особистісного світу, від відкритості чи замкнутості до соціального оточення, від тих суперечностей, які призводять до почуття неповноцінності. Саме тому завданням педагогів є пошук адекватних методів та технологій роботи з вихованцями, прогнозування такої системи навчально-виховної роботи, яка б відповідала запитам суспільства, держави, а разом з тим враховувала особливості розвитку вихованців.

Мета статті – розкрити педагогічні аспекти використання дидактичних ігор у виховному процесі дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Зростаюча громадська тривога за стан та положення в школі дітей з різними вадами психічного розвитку, визнання необхідності посилення психолого-педагогічного впливу на покращення та збереження їх психічного та фізичного здоров’я ставлять в ряд невідкладних завдань обґрунтування та створення адекватної системи шкільного навчання та виховання даних дітей. Діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудової адаптації.

Питання теорії і практики впровадження дидактичної гри у навчально-виховний процес для дітей з різними вадами психічного розвитку є актуальними і знаходять відображення у працях С. Забрамної, А. Катаєвої, С. Миколаєвої, М. Перової, О. Стребелєвої, Н. Соколової [2; 4]. Дослідники особливе місце приділяють питанню взаємозв'язку навчання і гри, визначенню структури ігрового процесу, основних форм і методів керівництва дидактичними іграми для дітей із затримкою психічного розвитку.

Дидактична гра уявляє собою практичну групову вправу з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовних, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль [3]. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості учня. Все, що допомагає успішному виконанню ролі, має для учня особливе значення і якісно ним усвідомлюється.

Сутність дидактичних ігор полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Саме вирішення пізнавальної задачі пов'язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, що привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення дітей. Засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі той або інший програмний матеріал, діти навчаються спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети за тими чи іншими ознаками; навчаються застосовувати чітку і точну термінологію, зв'язно розповідати; описувати предмет, називати його дії і якості; проявляють кмітливість, винахідливість [5].

Наявність дидактичної задачі підкреслює навчальний та виховний характер гри, спрямованість її змісту на розвиток пізнавальної діяльності дітей. На відміну від прямої постановки завдання на заняттях в дидактичній грі вона виникає і як ігрове завдання самої дитини. Важливе значення дидактичної гри полягає в тому, що вона розвиває самостійність і активність, збагачує мислення і мовлення дітей. Обсяг ігрових дій, їх складність великою мірою залежать від вікових особливостей вихованців та рівня їхнього психічного розвитку.

Одним із елементів дидактичної гри є правила. Вони визначаються завданням навчання і змістом гри, які у свою чергу визначають характер і спосіб ігрових дій, організують і спрямовують поведінку дітей, взаємини між ними і педагогом. За допомогою правил педагог формує у дітей здатність орієнтуватися в змінених обставинах, вміння стримувати безпосередні бажання, проявляти емоційно-вольові зусилля [3].

Результат дидактичної гри – показник рівня досягнень дітей у засвоєнні знань, у розвитку розумової діяльності, взаємовідносин. Ігрові завдання, дії, правила, результат гри взаємопов'язані, і відсутність хоча б однієї з цих складових частин порушує її цілісність, знижує виховний вплив.

Принциповий шлях допомоги дітям із затримкою психічного розвитку при формуванні загальної здібності до навчання – це допомога в оволодінні власне інтелектуальною діяльністю, основними її структурними компонентами. У основі оволодіння будь-яким структурним компонентом інтелектуальної діяльності лежать ті ж психологічні механізми, що і в основі формування будь-якої розумової дії [4]. Мовленнєве опосередкування дитиною власної діяльності є необхідною умовою осмислення поставленої перед нею загальної мети, її конкретизації, планування шляхів і засобів реалізації, оцінки адекватності засобів досягнення, а також уявлення закінченого продукту.

Ускладнення вимог до мовленнєвого опосередкування йде в двох напрямах. Перш за все – від обов'язкового промовляння учнем того, що він повинен і як він повинен зробити, до самостійного вичленення і мовленнєвого оформлення правил, що відносяться до способів діяльності; далі – від ухвалення і промовляння загальної мети до власного планування і мовленнєвого оформлення засобів її виконання і вже на цій основі – до планування діяльності при відповідному мовленнєвому оформленні. Другий напрям – поступове просування дітей від розгорненого мовленнєвого опосередкування майбутньої діяльності до розгорненого промовляння дій пошепки і, нарешті, до згорнутого промовляння «про себе» [3].

Реалізації обох напрямів в роботі з дітьми із ЗПР сприяють спеціально підібрані методичні шляхи і засоби групової і індивідуальної роботи: заохочення і підтримка правильних відповідей дітей на етапі орієнтування у завданні і планування майбутньої діяльності; допомога по ходу заняття тим дітям, які так і не зуміли скласти план своєї праці до її початку; облік тих дітей, яким так і не вдалося на груповому занятті зрозуміти завдання, для того, щоб організувати їм згодом допомогу в індивідуальній роботі.

Відбір методичних засобів формування дій самоконтролю повинно здійснюватися на основі обліку як їх специфічного призначення і конкретного психологічного змісту відповідно до етапу діяльності, так і рівня розвитку дітей із ЗПР. На етапі ухвалення завдання дія самоконтролю формується на наступній орієнтовній основі: необхідно запам'ятати, що потрібно зробити і яких правил дотримуватись, щоб виконати завдання.

У певній послідовності з дітьми проводиться робота по навчанню їх об’єктивній оцінці отриманого результату – звіренню його із завданням. Як і в попередніх випадках, заздалегідь створюється орієнтовна основа дії самоконтролю: «Пригадай завдання – що потрібно було робити і як потрібно було робити, за якими правилами; подивися, які правила ти виконав, які не виконав, які виконав неточно» [1].

Заняття, які проводить вихователь з використанням дидактичної гри у позаурочний час, повинні бути продовженням того, що виконував учитель під час уроків, тобто мати дидактичну спрямованість Проте особливістю цих занять є те, що дидактичне завдання має бути тісно пов’язане з виховним, що передбачає не лише інтелектуальний розвиток учня, але й формування його духовно-моральної культури, виховання естетичних смаків тощо [2].

Дидактичні ігри мовленнєвого змісту дозволяють проводити систематичну роботу з дітьми із ЗПР по розвитку їх активного словника, збагаченню значень загальновживаних слів, діалогічного і контекстного мовленнєвого спілкування. Дидактичні ігри екологічного спрямування передбачають формування у даних дітей екологічної культури, правил поведінки на природі, виховання дбайливого і бережного ставлення до всього живого, що її оточує.

Особливостями використання дидактичної гри у виховному процесі дітей із ЗПР є: відповідність відібраних ігор програмним вимогам виховання і навчання дітей означеної нозології; важливість підбору та підготовки необхідного дидактичного матеріалу для гри, адекватного рівню розвитку дітей; доцільне керівництво грою дітей з боку педагога; наближення змісту гри до потреб, інтересів та можливостей вихованців; формування в ході гри навичок самообслуговування, самоконтролю, важливих життєвих форм поведінки з метою адаптації дітей із ЗПР до умов оточуючого середовища.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрито педагогічні аспекти використання дидактичних ігор у виховному процесі дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного освітнього простору. Дидактична гра є методом навчання і виховання, головне призначення якого полягає у формуванні в учнів умінь і навичок, системи уявлень і понять, активного інтересу до того, що може стати джерелом удосконалення пізнавальних умінь і навичок шляхом вправляння в процесі ігрової діяльності. Дані ігри дають можливість навчати дітей різноманітним та раціональним способам вирішення розумових і практичних завдань.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до використання дидактичних ігор у навчально-виховному процесі дітей означеної нозології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ляшенко Т. Д. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання: навч. посіб. для педагогів і шкільних психологів / Т. Д. Ляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. – К. :ІЗМН, 1997. – 128 с.
2. Обучение детей с ЗПР : пособ. для учит. / под ред. В. И. Лубовского. – Смоленск, 1994. – 228 с.
3. Рудакова Т. І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів / Т. І.Рудакова // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 16–18. – С. 7–13.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч.. / В. М. Синьов. – Частина І. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
5. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – СПб .: Питер, 2008. – 192 с.

УДК 37.013:376.42

Лоза Вікторія Вікторівна
Студентка VI курсу 0041 групи,
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено сутність понять «педагогічні умови», «психолого-педагогічні умови навчання».

Окреслено окремі психолого-педагогічні умови навчання учнів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзії.

Виявлено, що дотримання визначених психолого-педагогічних умов навчання учнів із ЗПР у інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти сприятиме удосконаленню освітнього процесу, успішному опануванню програмового матеріалу, вихованню та соціалізації дітей даної категорії.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, психолого-педагогічні умови інклюзивного навчання, діти із затримкою психічного розвитку.*

Постановка проблеми. Ратифікація Україною таких міжнародних документів в галузі прав дитини, прав осіб з інвалідністю як Конвенція ООН про права дитини, Конвенція ООН про права інвалідів сприяла поширенню доступу до якісної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Створення комфортного освітнього середовища в якому можливе успішне навчання, виховання, соціалізація дітей з ООП в закладах загальної середньої освіти можливе за умови реалізації основних концептуальних положень інклюзивної освіти.

Для успішного розвитку інклюзивної освіти в Україні необхідно створити такі психолого-педагогічні умови для учнів з особливими освітніми потребами, де на кожній освітній щаблі буде надана необхідна кваліфікована допомога фахівцями відповідних установ по виявленню індивідуальних позитивних особливостей в кожного учня, фіксації вмінь дитини, набутих за певний проміжок часу, визначення можливих найближчих зон і перспектив вдосконалення набутих навичок і умінь кожного учня, і якомога більше розширення його функціональних можливостей.

Питанню психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах організації та здійснення інклюзивної освіти присвячені наукові пошуки Л. Граб, Н. Лалак, В. Недомовна, С. Миронова, С. Сорокоумова, В. Синьов, М. Супрун, Л. Штефан та ін.

Проте, виявленню і реалізації психолого-педагогічних умов навчання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) в умовах інклюзивного навчання присвячено незначну кількість наукових доробок, а відтак, дане питання залишається досить актуальним і недостатньо вивченим.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки значна увага приділяється розробці і теоретичному обґрунтуванню засад цілеспрямованої діяльності з включення дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, до повноцінного життя у соціумі. Ідея участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації є однією з базових у міжнародних стандартах в галузі прав людини.

Отримання саме якісної освіти забезпечує успішну соціалізацію осіб з обмеженими можливостями, їх повноцінну участь у соціальному житті та можливість самореалізації в різних видах професійної діяльності. Створення комфортного освітнього середовища в якому можливе успішне навчання, виховання, соціалізація дітей з ООП в закладах загальної середньої освіти можливе за умови реалізації основних концептуальних положень інклюзивної освіти.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити сутність понять «педагогічні умови», «психолого-педагогічні умови навчання», окреслити окремі психолого-педагогічні умови навчання учнів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзії.

Виклад основного матеріалу. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із ЗПР в інклюзивному класі є додатковою діяльністю до основного освітнього процесу і сприяє більш ефективному розвитку дитини, розкриттю і реалізації її

здібностей. Даний вид діяльності не заміняє собою навчання дитини із ЗПР, яке теж носить корекційно-розвивальний характер, а включена в психолого-медико-педагогічний супровід дитини в освітньому процесі [6].

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови». Так, О. Назарова педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв’язання дослідницьких завдань. На думку В. Андрєєва, педагогічні умови - це «обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей» [1].

Якщо розглядати умови з позиції психології, під «умовою» маємо розуміти сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища [3].

Для педагогіки, на переконання Є. Марчука, поняття «педагогічні умови» розглядаються як «фактори, обставини, сукупність мір, від яких залежить ефективність формування педагогічної системи» [2].

Н. Боритко, під педагогічними умовами розуміє зовнішню обставину, яка має суттєвий вплив на перебіг педагогічного процесу, який у тій чи іншій мірі сконструйований педагогом та передбачає досягнення певного результату [6].

На думку А. Багдуєвої, педагогічні умови — це обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [51].

Відтак, на думку дослідників, педагогічні умови — це відповідні фактору педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) проявам педагогічних закономірностей, обумовлених дією факторів [1].

Процес включення у загальноосвітній простір дітей із затримкою психічного розвитку буде успішним за умови створення певних психолого-педагогічних умов навчання, виховання і патронату учнів з особливими освітніми потребами [4].

Психолого-педагогічні умови – це формування готовності учнів з урахуванням рівня сформованості основних компонентів готовності: потребнісно-мотиваційного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оціночного [5].

У наукових дослідження ряду вчених для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах необхідно створити відповідні умови. В ході проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури можна визначити ряд психолого-педагогічних умов, дотримання яких забезпечить належний рівень інклюзивного навчання учнів із затримкою психічного розвитку у загальноосвітній простір України.

До них відносяться:

1. Безперешкодний доступ до території та приміщень навчального закладу.
2. Забезпечення навчального закладу необхідними навчально-методичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання.
3. Наявність кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного з відповідним корекційним обладнанням.
4. Забезпечення педагогічними кадрами, які володіють методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [5].
5. Залучення необхідних різнопрофільних фахівців із метою розробки стратегії навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.
6. Уміння педагогів щодо здійснення інклюзивного навчання дитини із ЗПР.
7. Використання основних форм, методів і прийомів роботи з дітьми із ЗПР.

Висновки. Отже, психолого-педагогічними умовами навчання учнів із ЗПР можна вважати формування готовності учнів з урахуванням рівня сформованості потребнісно-мотиваційного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оціночного компонентів до навчання. Дотримання перелічених нами психолого-педагогічних умов навчання учнів із ЗПР у інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти сприятиме удосконаленню освітнього процесу, дозволить створити комфортне освітнє середовище в якому можливе успішне навчання, виховання, соціалізація дітей даної категорії.

Перспектива дослідження. У основі дослідження за окресленою тематикою маємо на меті вивчення питання особливостей використання визначених психолого-педагогічних умов навчання дітей із ЗПР у роботі асистента вчителя інклюзивного класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астапов В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро и патопсихологии / В. М. Астапов. – М. : ПЭР СЭ, 2006. – 176 с.
2. Борохвіна Т. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи / Т. Борохвіна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2018. №2. – С. 164 – 169.

3. Дорошенко О. Інклюзивне навчання як психолого-педагогічна проблема / О. Дорошенко // Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. Випуск 4. – 2018. – С. 78 – 81.

4. Ілляшенко Т.Д. Адаптація дітей з особливими потребами до навчання в школі // Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації / за наук. ред. В.Г. Панка – Електрон. дані. – Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.

5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / Алла Анатоліївна Колупаєва – К.: «Саміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Скрипка К. Створення інклюзивного освітнього середовища в Закладах загальної середньої освіти України / К. Скрипка // Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика». Серія «Педагогіка»– 2018. – Випуск 5 (9) . – С. 89 – 105.

УДК 37.025.7

Марченко Анна Геннадіївна
Магістранта спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – док-р пед. наук, доцент **Боряк О.В.**

ЗАТРИМКА ПСИХОМОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ЯК МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті досліджено проблему затримки психомовленнєвого розвитку (ЗПМР) в медичному, педагогічному та психологічному аспектах. Визначено та обґрунтовано етіологію виникнення порушення, провідну симптоматику його прояву; визначити основні напрями роботи щодо виправлення порушення, які покладено в основу констатувального експериментального дослідження.

***Ключові слова**: порушення психофізичного розвитку, затримка психомовленнєвого розвитку, дизонтогенезу, дошкільний вік.*

Постановка проблеми. Відставання в розвитку мовлення – проблема, яка має стійку динаміку до збільшення. Проте, своєчасне виявлення і прийняття необхідних заходів – вірний шлях позбавлення від мовленнєвого недорозвинення.

Природно, що відповідальність за здоров’я дітей лежить, перш за все, на батьках. Саме вони мають можливість звернути увагу на мовленнєві проблеми, звернутися до фахівців, які проведуть необхідне обстеження. Ранішнє діагностування і прийняття термінових невідкладних заходів вбереже дитину від відставання в мовленнєвому розвитку, допоможе скорегувати в правильному напрямку її артикуляцію, дасть можливість уникнути зростання психічних проблем і вчитися в закладах загальної середньої освіти з однолітками.

Актуальність. За останні два десятиріччя статистика виявлених відхилень в психоемоційному розвитку дітей зросла в десятки разів. Затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР) загальмовує і розвиток мислення (формується ЗПМР), і, навпаки, вроджені психічні та неврологічні захворювання провокують недорозвиненість мовлення.

Затримка психомовленнєвого розвитку діагностується частіше у дітей старше 5 років, серед яких в середньому 20 % мають це порушення. Така ситуація зрозуміла: дитина починає активно спілкуватися з оточуючими саме в цьому віці, в іншому випадку батьки помічають недобре. Звичайно, можливість виправлення затримки психомовленнєвого розвитку залежить від її ступеня, від обраних напрямів корекційної роботи. Але чим раніше батьки виявлять ознаки даного порушення у дитини тим більше надія на повне виправлення.

За результатами досліджень науковців, практиків доведено, що затримка психомовленнєвого розвитку (ЗПМР) має на увазі не тільки проблеми з мовленням, але і відставання в розумовому розвитку. До 4-річного віку діагноз ЗПМР ставиться досить рідко, а ось у малюків старше 5 років у більшості діагностується не тільки відставання за мовленням, але і в психічному плані. Це пов’язано з тим, що в цьому віці дитина активно пізнає світ, спілкуючись з батьками і однолітками, а якщо мовлення страждає, то це призводить до гальмування психічного розвитку.

Саме тому, якщо педіатр ставить дитині діагноз затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР), батьки не повинні чекати, що все нормалізується сама собою, адже утруднене спілкування за допомогою мовлення з оточуючими неодмінно призведе до порушення формування емоційно-вольової сфери. Деякі батьки вдаються до допомоги дефектологів, але при такому діагнозі необхідна і медична допомога, тому що втрачений час загрожує серйозними відхиленнями у розвитку. Виправлення ЗПМР у дітей повинне починатися як можна раніше.

Мета статті – визначити та обґрунтувати етіологію виникнення порушення, провідну симптоматику його прояву; визначити основні напрями роботи щодо виправлення порушення.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогіці та спеціальній освіті багато уваги приділяється дітям із вродженими порушеннями розвитку, розроблені діагностичні та корекційні методики впливу на психомоторні та мовленнєві функції цієї категорії дітей. Але малюки, які не мають тяжкої патології

розвитку, ретельно не обстежуються та не отримують необхідного медико-педагогічного супровіду. 30-40 % дітей народжуються з перинатальним ушкодженням мозку (за статистичними даними дитячої поліклініки Дніпровського району), за даними Київського Національного медичного університету ім. О. Богомольця – 47 % [1]. Ця патологія призводить до затримки мовленнєвого розвитку (ЗМР). Так діти, в анамнезі яких стоїть діагноз «перинатальна енцефалопатія», становлять 80 % логопатів з тяжкими порушеннями мовлення, діти, які знаходилися у групі ризику за розвитком патології ЦНС, становлять 65 %. Відсутні розробки щодо факторів ризику в розвитку дитини перших років життя, дії лікарів ізольовані від психолого-педагогічного впливу на дитину; відсутні програми абілітації.

Затримка мовлення або психічного розвитку, як правило, відбувається на тлі патологій у розвитку головного мозку та всієї нервової системи. До провокуючих чинників можна віднести: інфекційні захворювання під час вагітності; вплив отруйних і токсичних речовин на плід під час його виношування; гіпоксію плода; важку вагітність і родову діяльність, обвиття пуповиною, родові травми; важкі травми в дитячому віці; перенесені в ранньому дитинстві серйозні інфекційні захворювання; хромосомні хвороби, що зачіпають структури мозку; жорстоке поводження з дитиною; виховання в умовах надмірної опіки; виховання в асоціальній родині; покинуті діти; серйозні психічні травми в дитячому віці.

Також можна перерахувати деякі захворювання, які можуть спровокувати ЗПМР, що це таке, напевно, вже всім зрозуміло: вроджені патології ЦНС і порушення метаболізму в ній; епілепсія та інші психічні патології; гідроцефалія; ішемія головного мозку; високий внутрішньочерепний тиск; ДЦП; новоутворення в головному мозку; патологічні зміни в судинах головного мозку; лейкодистрофія; порушення ліквородинаміки.

Враховуючи величезний список провокуючих факторів і захворювань, важливо відзначити, що лікування ЗПМР, це відгуки підтверджують, тільки тоді буде ефективним, коли усуваються причини появи таких відхилень. Важливо мати на увазі, що наявність в роду страждають такими відхиленнями підвищує ймовірність розвитку ЗПМР у малюка.

Якщо ЗПМР спровокована спадковими відхиленнями, то почне проявлятися досить рано. Для батьків можна назвати наступні ознаки, за якими

можна розпізнати відхилення від норми: 4-місячна дитина емоційно не реагує на наближення рідних людей, не посміхається; якщо в 8-9 місяців практично немає белькотіння, а в однорічному віці дитина мало видає звуків, тиха і мовчазна; в 1,5 роки дитина не може виконати просте прохання батьків, наприклад, «йди сюди», «сядь», не розуміє простих слів; є труднощі з жуванням в 1,5 роки, такі діти можуть давитися навіть невеликим шматочком фрукта або печива; якщо в 2-річному віці дитина у промові використовує лише кілька знайомих слів, а словниковий запас не поповнюється новими; у 2,5 роки дитині важко назвати частини тіла і показати їх, вона не виконує прохання батьків, у мовленні використовує менше 20 слів, не здатна скласти фразу навіть з двох слів; незрозуміле мовлення в 3 роки, невміння висловлюватися реченнями, нерозуміння простих розповідей про минулі і майбутні події; у трирічному віці або занадто швидке мовлення, немов торохтить, або занадто повільне, з розтягуванням слів; мовлення засноване в три роки на почутих фразах з мультфільмів і книжок, а власні висловлювання побудувати не може – це явна ознака ЗПМР, що це таке, пояснить фахівець; якщо спостерігається дзеркальне мовлення, коли в 3 роки дитина повторює те, що чує від дорослих, то необхідно терміново поспішити до лікаря, краще до психіатра.

Батьки повинні пам’ятати, виправлення ЗПМР тим успішніше, чим раніше воно розпочате.

Будь-який фахівець скаже, що лікування ЗПМР повинно проводитися комплексне, і починатися воно повинно якомога раніше. Якщо відставання від норми невелика, то практично в 100 % випадків вдається досягти відмінних результатів. Дитина отримує всі шанси, щоб навчатися у звичайній загальноосвітній школі і нормально спілкуватися зі своїми однолітками. В даний час фахівці знають, як працювати з дітьми з ЗПМР, зазвичай методи використовуються наступні: медична терапія; рефлексотерапія; заняття з логопедом; робота з психологом і психотерапевтом; стимулююча терапія.

Використання тільки одного напрямку не дасть бажаного результату, тому грамотний фахівець завжди становить терапевтичний план лікування, який обов’язково враховує особливості кожного малюка, тяжкість патології, супутні захворювання.

Висновки. Затримка психомовленнєвого розвитку сьогодні є тяжким порушення, складності якого пов’язані з труднощами його діагностування.

У більшості випадків це порушення психофізичного розвитку діагностується у віці 5 років і пізніше. Але результативність корекційно-розвивального впливу залежить від часу його здійснення: чим раніше розпочинається корекційно-розвивальна робота, тим ефективніше її результат. Тому однією з актуальних проблем є диференційна рання діагностика цього порушення.

Фахівці – науковці, практики стверджують, що заняття з дефектологом необхідно починати не раніше 2-річного віку. Фахівець проводить заняття, які допомагають розвивати у малюка пам'ять, увагу, мислення, дрібну моторику. Логопеди приступають до своєї роботи вже з 4-5 років. Їх завдання – навчити малюка складати висловлювання, правильно артикулювати. В якості додаткового способу впливу можна назвати логопедичний масаж, який стимулює роботу мімічних і жувальних м'язів обличчя, дитині стає легше вимовляти звуки. Батьки помиляються, вважаючи, що тільки робота з логопедом і дефектологом допоможе впоратися з усіма проблемами мовлення. Попередня робота з дитиною дуже важлива і необхідна. Якщо має місце діагноз ЗПМР, то починати терапію в 5 років вже запізно.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці корекційно-розвивальної роботи з розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗПМР старшого дошкільного віку. Ми вважаємо за потрібне розробити і апробувати прийоми збагачення лексики у обраної категорії дітей: активного і пасивного словника, його розширення різними частинами мовлення, усунення аграматизмів та вправляння дитини в активному зв'язному висловлюванні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлкіна О. М. Алгоритм навчання немовленнєвої дитини раннього віку / О. М. Бєлкіна //Таврійський вісник освіти. – 2017. – № 2 (58). – С. 43-47.
2. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку / О. В. Боряк // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Випуск LXIX, Том 1. – Херсонський державний університет, Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 121-127.
3. Боряк О. В. Прикладні аспекти формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку / О. В. Боряк // Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу». – Слов'янськ, 2017. – № 1 (81). – С. 74-87.
4. Поради батькам щодо роботи з дітьми з затримкою психічного та мовленнєвого розвитку. URL: http://dyvokray.org.ua/diti-z-osoblivimi-potrebami/52-poradi-batkam-schodo-roboti-z-ditmi-iz-zatrimkoju-psihichnogo-rozvitku

УДК 37.018.262:373.31

Мирошніченко Тетяна Василівна
Магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті розкрито сучасні підходи до правового виховання підлітків зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти, врахування яких сприятиме удосконаленню процесу їхньої соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Визначено, що структурування позаурочного часу шляхом поєднання у виховному процесі традиційних та інтерактивних методів і технологій, забезпечення професійного співробітництва педагогічного колективу навчального закладу, спільна робота з батьками учнів та громадськістю сприятиме більш ефективному правовому вихованню підлітків зі зниженим слухом.

Ключові слова: *правове виховання, підлітки зі зниженим слухом, сучасні підходи, спеціальний заклад освіти.*

Постановка проблеми. На початку нового тисячоліття виникає й широко обговорюється нова система цілей освіти, відроджується традиція ставлення до особистості як до найвищої цінності, наголошується на необхідності повернення в навчально-виховний процес ідей природовідповідності, культуровідповідності виховання та індивідуально-особистісного розвитку. Ці тенденції вказують на те, що одним із основних методів проектування систем освіти та виховання стає ціннісний підхід, спрямований на взаємодію з учнем як суб'єктом навчально-виховного процесу, суб'єктом, здатним до саморозвитку, самовдосконалення, власного життєтворення на основі визначених ціннісних орієнтацій.

Проблема правового виховання – одна з найактуальніших у педагогіці. Сформованість у дітей правових знань, свідоме ставлення до вимог та законів суспільства забезпечують їхню адекватну поведінку у різних життєвих ситуаціях, вміння правильно реагувати на соціальні виклики. Це має особливе значення в сучасних умовах розвитку України у зв'язку з об'єктивною необхідністю належного забезпечення соціально-економічних, політичних і духовних змін у країні, зміцнення законності і правопорядку [3; 5].

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасній педагогіці існує значна кількість фундаментальних досліджень з питань правового навчання (Т. Болотіна, В. Морозова, Є. Певцова, З. Шнекендорф та ін.), з теорії та методики правового

виховання (В. Головченко, А. Нікітін, В. Обухов, Є. Татарінцева та ін.) [2; 4]. Дослідники наголошують на актуальності проблеми формування правосвідомості особистості, превентивного виховання, водночас підкреслюючи, що формування правосвідомості учнів можливе лише за умови дотримання єдності правового навчання та виховання.

Спеціальні дослідження з правового виховання осіб із порушеннями слуху та практика роботи свідчать, що діти не завжди поводять себе у відповідності до вимог правових норм, часто порушуючи їх (Л. Аксьонова, О. Алексєєв, Б. Юдін, І. Щербакова) [3]. Це пояснюється тим, що неповноцінне функціонування слухового аналізатора детермінує порушення контактів з оточуючими, обмеження можливостей з усвідомлення різноманітності відносин, що формуються у суспільстві, нерозуміння конкретної ситуації та поведінки оточуючих, що вимагає впровадження у спеціальному закладі освіти відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала належний рівень правового виховання підлітків зі зниженим слухом.

Мета статті – розкрити сучасні підходи до правового виховання підлітків зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних досліджень проблеми підготовки підростаючого покоління до майбутнього дорослого життя дозволяє стверджувати, що відповідальність держави і суспільства зростає, коли йдеться про осіб із особливостями психофізичного розвитку. На сьогодні важливим завданням є така підготовка школярів до майбутнього дорослого життя, яка базувалася б на свідомому та відповідальному дотриманні ними правових норм і правил міжособистісної людської взаємодії, що стало б запорукою їх успішної інтеграції у суспільство.

У сучасних умовах розбудови правової держави дослідження проблеми формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом набуває особливої актуальності. Існують певні протиріччя між потребою сучасного суспільства у громадянах з високим рівнем правової свідомості та недостатньою розробленістю шляхів формування правосвідомості у старшокласників означеної нозології; між існуючою специфікою психофізичних, мовленнєвих, вікових особливостей школярів зі зниженим слухом та незначним урахуванням їх у навчально-виховному процесі [2].

Аналіз літературних джерел свідчить, що правосвідомість є складною і багатоаспектною характеристикою особистості. Дослідження філософської,

соціологічної та юридичної літератури дає підстави для трактування правосвідомості як такої форми відображення правових явищ, що включає в себе: правове мислення, правові емоції і почуття; знання чинного права і законодавства, правові вміння і навички, правові орієнтації, позиції, мотиви, правові переконання та установки, які синтезуються в прийнятих рішеннях і які спрямовані на пізнання, спілкування і взаємодію в процесі правової діяльності й поведінки у сфері правовідносин [1; 4].

Виділяються структурні компоненти правосвідомості: правові поняття, погляди та ідеї щодо діючого права і правопорядку (пізнавальна, когнітивна сфера,) ставлення до права і правопорядку (емоційна, оцінна, аксіологічна сфера), правові ідеали, уявлення про бажане право і правопорядок, правові установки (вольова, регулятивна, поведінкова сфера) [2].

Теорія правового виховання базується на розумінні його як значущої складової системи виховання особистості. Важливим аспектом досліджень із даної теми є погляд на правове виховання молоді як засіб попередження і корекції девіантної (асоціальної) та делінквентної (протиправної) поведінки дітей та молоді. При цьому наголошується на необхідності формування правосвідомості особистості та поєднанні у цьому процесі навчальної та позакласної роботи, єдності вимог до дітей з боку педагогів, батьків та громадськості; застосування системи методів та прийомів правоосвітніх та правовиховних впливів у поєднанні з диференційованим та індивідуальним підходом до особистості [3].

У сурдопедагогіці виховання дитини із порушенням слуху розглядається з позиції урахування компенсаторних можливостей розвитку та особливостей мовленнєвого розвитку. Підкреслюється необхідність формування у таких дітей моральних якостей і навичок культурної поведінки в колективі, з метою забезпечення у них здатності до активної діяльності в майбутньому самостійному житті. Провідним положенням у виховній роботі з дітьми з порушеннями слуху є виховання за допомогою педагогічно організованої діяльності.

У дослідженнях В. Засенка, І. Колесника значна увага приділяється питанням соціально-трудової адаптації та соціалізації школярів із порушеннями слуху; наголошується на актуальності проблеми правового виховання дітей, яке є невід’ємною складовою корекційно-виховного процесу. Йдеться, переважно, про виховання патріотизму та формування правової культури школярів [2].

Саме зараз, як ніколи, бачимо чіткі образи нашої держави, живемо серед живих героїв, плекаємо пам’ять полеглих, пишаємось рідною мовою, силою

нашого духу. Сьогодні і зараз є ідеальні умови для виховання людини-патріота, для залучення у соціум тих, хто раніше не прагнув до нього, адже не мав спільних із ним рис. Учні спеціальних навчально-виховних закладів можуть бути політично активними, вносити свій внесок у соціально-політичні процеси. Вони є складовою суспільства, однак, лише за умови правильного виховання, в основі якого лежить патріотичний акцент.

Відповідно, патріотичне виховання є самою складовою спеціальної освіти, бо ставить перед собою те ж завдання – соціалізацію особистості та досягає його тими ж засобами і методами, що й спеціальна педагогіка – індивідуальною навчально-виховною роботою. Виховання члена соціуму не можливе без прищеплення йому патріотичних рис.

Сутність патріотизму полягає у любові до Батьківщини, до свого народу, до рідної землі, рідного дому. Йому притаманні любов та повага до батьків, свого роду, захоплення визначними місцями рідної землі, народним побутом, звичаями та традиціями; переживання гордості за Батьківщину, почуття обов'язку перед Вітчизною. Інтеграція патріотичних ідей до навчально-виховного процесу в спеціальних навчальних закладах є дуже важливим завданням кожного педагога-дефектолога. Прищеплення підліткам зі зниженим слухом морально-етичних та правових аспектів, що несе в собі патріотичне виховання, дає змогу досягнення головної мети корекційного навчання – створення соціально-адаптованої особистості, що знайде своє місце в цивілізованому суспільстві. Виховання патріотизму у дітей означеної нозології має важливе значення у процесі їх соціальної адаптації, адже його складові напряму сприяють інтеграції дітей як до малих, так і до великих соціальних груп.

Розглядаючи у гармонійній єдності право й мораль, науковці визначають правосвідомість особистості як інтелектуальне утворення, що дозволяє їй мислити правовими категоріями, емоційно і раціонально-оцінювально реагувати на явища правового та протиправного характеру [2; 5]. Оптимальним часом для становлення та ефективного розвитку правосвідомості школярів є старший шкільний вік, адже, саме у цьому віці формується здатність обирати правильну лінію поведінки за різних обставин, морально-правові уявлення, переконання, ціннісні орієнтації особистості.

Як свідчить практика, правове виховання учнів зі зниженим слухом має певні особливості, які відрізняють його від правового виховання

у загальноосвітніх школах. І хоча у науковій літературі розглянуто сутність, мету, завдання правового виховання, його оптимальні методи та форми роботи, усі вищезазначені моменти стосуються загальноосвітніх навчальних закладів.

Правосвідомість особистості старшокласників зі зниженим слухом є складною інтегрованою якістю, обумовленою як впливом соціокультурного середовища, так і їхніми віковими, психологічними, комунікативними, індивідуальними особливостями. Основою її є сукупність правових знань, морально-правових ціннісних орієнтацій особистості, що визначають її поведінку у соціально значущих ситуаціях.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрити сучасні підходи до правового виховання підлітків зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти, врахування яких сприятиме покращенню психофізичного розвитку дітей означеної нозології, удосконаленню процесу їхньої соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Визначено, що структурування позаурочного часу шляхом поєднання у виховному процесі традиційних та інтерактивних методів і технологій, забезпечення професійного співробітництва педагогічного колективу навчального закладу, спільна робота з батьками учнів та громадськістю сприятиме більш ефективному правовому вихованню підлітків зі зниженим слухом.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні напрямів правового виховання дітей зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 1. Вишневський О. І. Сучасне українське виховання : педагогічні нариси / О. І. Вишневський. – Львів : Львівський обласний науково-методичн. інститут освіти; Львів. обласне педагог. тов-во імені Г. Ващенка. – 1996. – 238 с.
2. 2. Дмітрієва О. І. Актуальність проблеми формування правосвідомості старшокласників з порушенням слуху / О. І. Дмітрієва // Науковий часопис НПУ імені М. Д. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка і психологія : зб. наукових праць за матеріалами міжнародної наукової конференції «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні». – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 11. – С. 64–67.
3. 3. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.
4. 4. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. / В. А.Липа. – Донецк, Лебідь, 2002. – 327 с.
5. 5. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С. П. Миронова. – Кам’янець-Подільский : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

УДК 376.353:796.011.3

Омельченко Олександра Олександрівна
Магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ЗАСОБИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СТИМУЛЯТОР ПІДВИЩЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено особливості використання засобів образотворчої діяльності в процесі формування соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, які сприяють покращенню процесів пізнання та розвитку потенційних можливостей дитини, виступають як інструмент корекції і позитивних змін, доповнень до структури особистості молодшого школяра, його психічних функцій і поведінки. Сучасному вчителю бажано не тільки знати цей досвід, але й вміти педагогічно доцільно його адаптувати, щоб при необхідності його використовувати в корекційно-розвиваючій, профілактичній та діагностичній роботі з учнями означеної нозології.

Ключові слова: *образотворча діяльність, соціальна активність, діти із затримкою психічного розвитку, стимулятор підвищення, заклад освіти.*

Постановка проблеми. Важливою умовою розвитку сучасної демократичної держави є формування нового ставлення до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. У цьому контексті особливого значення набуває відповідне удосконалення змісту спеціальної освіти та методик навчання таких дітей, в тому числі й із затримкою психічного розвитку.

У сучасному освітньому просторі проблема формування активної особистості із затримкою психічного розвитку розглядається в системі складних суспільних відносин (накопичення соціально-культурного досвіду, формування якостей активного громадянина). Тому оптимальний рівень загальноосвітньої підготовки дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) має забезпечуватися шляхом розвитку їх самостійності та життєво важливих компетентностей [5].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема затримки психічного розвитку у дітей, питання її діагностики та корекції у спеціальній психології та корекційній педагогіці розглядалися у працях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Літвака, І. Моргуліса, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, С. Тарасюк, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Аналіз літературних джерел свідчить, що розвиток соціальної активності особистості можливий лише за умови її власної активності,

що відбувається у різноманітних сферах життєдіяльності та у взаємозв'язку з навколишнім середовищем [1; 2; 4].

Потенціал засобів образотворчої діяльності щодо активізації творчого самовираження полягає в тому, що така діяльність відповідає потребам молодших школярів, які виявляють значний інтерес до різних її видів – малювання, ліплення, аплікації, художнього конструювання та намагаються випробувати себе в найпривабливіших для себе (О. Біла, Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Лейтес, Н. Щуркова) [3].

Процес формування соціальної активності учнів із затримкою психічного розвитку буде успішним, якщо вчитель зуміє створити такі умови, в яких систематичне і планомірне звернення до педагогічних технологій не порушує природної логіки шкільного життя дітей. Модель використання засобів образотворчої діяльності у зазначеному процесі передбачає вбудовування системи ігрових завдань у загальну архітектоніку навчально-виховного процесу з метою педагогічно доцільного заповнення невиправдано порожніх тимчасових ніш у шкільній життєдіяльності дитини.

Мета статті – розкрити значення засобів образотворчої діяльності в процесі формування соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування активної особистості із порушеннями психофізичного розвитку розглядається в системі складних суспільних відносин (В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Літвака, І. Моргуліса, Т. Сак, В. Синьова, В. Тарасун, О. Хохліної, М. Шеремет та ін.). ЗПР опосередковано впливає на зниження активності, що позначається на розвитку всіх видів діяльності (навчальної, трудової та ін.) [2; 4].

Теоретичний аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури дає підстави розуміти соціальну активність особистості як соціальну якість, в якій виявляється та реалізується рівень соціальності індивіда, тобто глибина та повнота його зв'язків із соціумом та перетворення в суб'єкта суспільних відносин [3; 5]. Саме соціальна активність є тією особистісною рисою, що відображає цілісне, стале, активне ставлення індивіда до суспільства, проблем його розвитку, визначає якісні особливості свідомості, діяльності і становлення особистості.

Соціальна активність характеризується не лише усвідомленням та прийняттям інтересів суспільства і певних спільнот, а й готовністю та вмінням

індивіда реалізовувати ці інтереси в процесі активної самостійної життєдіяльності. Важливими ознаками соціальної активності особистості є стале прагнення впливати на соціальні процеси та брати дієву участь у суспільних справах, прагнення змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний лад, його форми та елементи.

На сьогоднішній день в педагогіці наявний значний досвід, що дозволяє ефективно використовувати образотворчу діяльність як засіб пізнання та розвитку потенційних можливостей дитини, як інструмент корекції і позитивних змін, доповнень до структури особистості молодшого школяра, його психічних функцій і поведінки.

У сучасному суспільстві все більше зростає інтерес до засобів образотворчої діяльності, які використовуються з метою терапевтичного впливу та при вирішенні діагностичних, корекційних, психопрофілактичних завдань. Трансформація соціально-політичної, економічної, культурно-інформаційної сфер, суспільства в цілому стимулює розвиток образотворчих технологій педагогічного та соціально-психологічного спрямування.

Механізм психолого-педагогічного корекційного впливу використання засобів образотворчої діяльності полягає в тому, що мистецтво дозволяє в особливій формі реконструювати конфліктну травмуючи ситуацію і найти її вирішення через переструктурування цієї ситуації за допомогою творчих здібностей клієнта [1]. Досягнення позитивних психолого-педагогічних корекційних результатів в при їх використанні відбувається за рахунок наступних феноменів:

– розвиток і посилення уваги до своїх емоцій і переживань, що підвищує самооцінку;

– сам процес творчості, який дає можливість вільно виражати свої почуття, потреби і фантазії у вигляді продуктів творчості (малюнка, колажу, скульптури, звукової композиції, казкової історії, танцю) і є безпечним способом зняття напруги;

– можливість знову пережити внутрішні конфлікти минулого в результаті зіткнення зі своїм несвідомим і спілкування з ним на символічній мові образів в умовах безпечного простору і підтримки зі сторони арт-терапевта;

– виникнення почуття внутрішнього контролю і порядку, так як творчість призводить до необхідності організовувати оточуючий простір (форми і кольори, звуки, слова, рухи);

– опанування новими формами досвіду [5].

Застосування засобів образотворчої діяльності при роботі з різноманітним контингентом клієнтів сприяє досягненню наступних результатів: розвитку творчих здібностей; підвищенню самооцінки і росту самопізнання; розвитку емоційно-морального потенціалу; формуванню вмінь вирішувати внутрішні і групові проблеми; формуванню вмінь виражати емоції; формування вмінь вирішувати конфліктні ситуації, зняття напруги, релаксації; розвитку комунікативних навиків, навичок соціальної підтримки [3].

Першою умовою впливу засобів образотворчої діяльності на розвиток дитини молодшого шкільного віку із ЗПР шляхом формування її соціальної активності має стати цілеспрямований систематичний педагогічний вплив на особистість дитини з урахуванням її індивідуальних психологічних особливостей.

Другою умовою впливу засобів образотворчої діяльності на розвиток дитини молодшого шкільного віку із ЗПР шляхом формування її соціальної активності має стати зорієнтованість навчального процесу на об'єднання традиційних методів навчання і засобів образотворчої діяльності. Ці методи не є інноваційними, але нові підходи щодо їх використання й взаємодоповнення сприятимуть результативності.

Різноманітні види образотворчої діяльності передбачають як цілісне так й ізольоване використання мистецтва в якості основного фактору впливу, тобто як прослуховування музичних чи літературних творів, індивідуальне та групове виконання образотворчої діяльності, так і доповнення мистецьким супроводом інших корекційних прийомів для посилення їх впливу і підвищення ефективності. Їх роль у формуванні художньо-естетичної культури та підвищення сформованості соціально-педагогічної підтримки є специфічна, що обумовлено своєрідністю мистецтва як носія естетичних цінностей.

Процес формування соціальної активності учнів із затримкою психічного розвитку залежить від урахування вчителем вікових та індивідуальних психологічних особливостей даної категорії дітей і оволодіння методикою роботи з ними. Малювання власних емоцій, та тих емоцій, які зображені в музичному чи літературному творі повинно набути виразності, що свідчитиме про змогу учнів передавати своє ставлення до мистецтва, розрізняти емоційні стани, що тим самим збагачуватиме емоційну сферу кожного учня із затримкою психічного розвитку та підвищуватиме рівень сформованості соціально-педагогічної підтримки.

Образотворча діяльність включає в себе живопис, графіку, скульптуру, художню фотографію і використовується в корекційно-розвиваючому, виховному процесі з дітьми молодшого шкільного віку із ЗПР. Образотворче мистецтво і художня праця, така як малювання, ліплення, художнє конструювання, аплікація – знайомлять дану категорію дітей з художніми цінностями, їх роллю в житті, формують сенсорну культуру, навички образотворчої діяльності, розвивають зорове сприйняття, спостережливість, відчуття кольору, просторове уявлення, композиційне мислення.

Корекційний вплив засобів образотворчої діяльності на процес формування соціальної активності дітей із ЗПР реалізується через низку взаємопов'язаних умов, таких як здійснення індивідуального підходу до учнів у процесі навчально-виховної роботи, емоційна насиченість змісту поданого матеріалу, створення емоційно-позитивного фону навчання, готовність вчителів до організації творчої роботи учнів молодшого шкільного віку із ЗПР в процесі навчальної діяльності.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрито значення засобів образотворчої діяльності в процесі формування соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку, використання яких дозволяє активізувати творче самовираження учнів у художній діяльності, яку необхідно розглядати як соціально важливу інтегральну властивість особистості дітей із затримкою психічного розвитку, що культурно розвивається і активно реалізується в процесі комунікації з навколишнім світом.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні сучасних підходів до навчально-виховного процесу дітей із затримкою психічного розвитку на подальших вікових етапах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Висоцька А. М. Формування соціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів : наук.-метод. посіб. / А. М. Висоцька. – Слов'янськ, 2004. – 216 с.
2. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.
3. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2003. – 144 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. / В. М. Синьов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Частина І. – 238 с.
5. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / під заг. ред. Н. З. Софій. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 66 с.

УДК 37.025.7

Черняк Катерина Вікторівна
Магістранта спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – док-р пед. наук, доцент **Боряк О.В.**

ДО ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ З ООП З ОДНОЛІТКАМИ

У статті досліджено проблему міжособистісних стосунків дітей з особливими освітніми потребами – інтелектуальними порушеннями з однолітками в умовах інклюзивного класу. Подано характеристику показників міжособистісної взаємодії при типовому та порушеному розвитку. Визначено та обґрунтовано напрями роботи в умовах сучасного освітнього простору.

***Ключові слова**: міжособистісні стосунки, молодший шкільний вік, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне середовище.*

Постановка проблеми. Створення та удосконалення сучасного інклюзивного освітнього простору в Україні залишає велику кількість проблем як програмно-методичного забезпечення так і створення відповідного психолого-педагогічного середовища для комфортного перебування дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в колективі. До недавно діти з ООП винятково перебували в спеціальних закладах освіти. Це на думку фахівців ізолювало дитину від реального світу, ускладнювало входження такої дитини в реальний світ.

Реалії сьогодення доводять, що дитині з ООП життєво необхідно навчитися знаходити спільну мову з однолітками та дорослими за межами звичного оточення. Тому для гармонійного розвитку особистості необхідно створити максимально сприятливі відносини між усіма учасниками освітнього процесу.

Актуальність. В останні роки відбувається оновлення системи освіти, особливо значущим нововведенням є модернізація спеціалізованих і загальноосвітніх закладів. Центром уваги педагогічної громадськості стало питання про спільне навчання дітей з типовим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами. Ухвалення цього рішення пов’язане з переосмисленням суспільством і державою свого ставлення до цієї категорії дітей, з визнанням не тільки рівності їх прав, а й усвідомленням суспільством свого обов’язку забезпечити їм рівні з усіма іншими можливості в різних сферах життя, включаючи освіту [1].

Школа, яка обрала для себе шлях реалізації інклюзивної освіти, перш за все, повинна прийняти як свою шкільну культуру дотримання основних

принципів інклюзивної освіти: 1) цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; 2) кожна людина здатна відчувати і думати; 3) кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою; 4) всі люди потребують один одного; 5) справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин; 6) всі люди потребують підтримки і дружби однолітків; 7) для всіх учнів досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж в тому, що не можуть; 8) різноманітність підсилює всі сторони життя людини [4].

Однією з умов, яка забезпечує ефективність інклюзивної освіти, є формування міжособистісних стосунків дітей з ООП зі здоровими однолітками в інклюзивному закладі. Суттєвим аспектом цієї проблеми є пошук шляхів та засобів подолання перешкод у процесі взаємодії учня з класом.

Індивідуальні особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, стереотипи і неготовність педагогів, здорових школярів і учнів з порушеннями психофізичного розвитку, батьків обох категорій дітей зумовлюють значні труднощі у процесі формування системи соціальних взаємин учнів інклюзивного класу.

Проте, хоча проблема становлення соціальних стосунків у інклюзивному класі є досить важливою, аналіз літературних джерел свідчить, що досліджувались лише окремі її питання (Даунінг, Ейхінгер, Р. Коззуол, А. Конопльова, Т. Лещинська, І. Лошакова, З. Лютфійя, О. Маланцева, Е. Новіцкі, В. Олешкевич, Р. Фріз, Murray Seegart, Peck, Donaldson, Pezzoli та ін.).

Мета статті – теоретично визначити та обґрунтувати напрями роботи з розвитку міжособистісних стосунків молодших школярів з інтелектуальними порушеннями з однолітками в умовах інклюзивного класу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що на часі проблема виховання особистості у колективі є досить актуальною. У дослідженнях О. Чопік зокрема зазначається, що роль учнівського колективу полягає у тому, що він сприяє розвитку самопізнання, створює умови для соціально-психологічного розвитку особистості, вчить відстоювати свої погляди і переконання, є тим середовищем, в якому людина пізнає свої переваги і недоліки, своє «Я», свою індивідуальність, реалізує потребу в спілкуванні, спільній діяльності, засвоює соціальні норми (В. Вахтеров, М. Демков, П. Каптерев, А. Мудрик, Л. Новікова, С. Шацький та ін.) [5].

Розвиток особистості та колективу є взаємозалежним процесом (Л. Виготський). Навчально-виховний вплив колективу на особистість учнів

забезпечують такі фактори, як спілкування і позитивні міжособистісні стосунки (В. Агєєв, О. Бодальов, Л. Виготський, О. Габуєва, А. Добрович, О. Ковальов, Я. Коломинський, А. Мудрик та ін.). Соціальний статус учнів у системі міжособистісних стосунків залежить від їхніх взаємин з учителем і від участі у системі формальних стосунків (Н. Березовін, А. Бодальов, А. Киричук, Я. Коломинський, Т. Коннікова та ін.).

Однією із проблем інклюзивної освіти є становлення стосунків дітей з ООП зі здоровими однокласниками (Г. Банч, Е. Валео, Валлегем, Р. Коззуол, А. Конопльова, З. Лютфійя, Е. Новіцкі, В. Олешкевич, В. Трофімова, Р. Фріз, Donaldson, Murray-Seegart, Peck, Pezzoli, Staub та ін.). Факторами, які визначають ступінь успішності входження учнів у новий клас, є особистісні якості школярів з ООП та особливості середовища, в яке вони включаються (О. Чопік). Формування позитивних взаємин дітей в інклюзивному класі є важливим напрямком роботи класного керівника. Окремі аспекти проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного класу висвітлено у дослідженнях В. Бондаря, Л. Гречко, А. Колупаєвої, М. Матвєєвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Шипіциної та ін. Вагомого значення для становлення міжособистісних зв’язків учнів інклюзивного класу набуває співпраця вчителя з батьками учнів з ООП (Т. Бутилкіна, С. Єфімова, Т. Ілляшенко, Н. Слободянюк, О. Чеботарьова та ін.).

З метою створення сприятливого середовища в інклюзивному класі для навчання дітей з ООП вагомого значення набуває організація взаємодії усіх учнів у мікросоціумі класу. Основою міцних взаємомостосунків є: позитивне прийняття кожного учня; забезпечення успіху у спільній діяльності; побудова гуманістичних взаємин у соціумі на основі поваги особистості та її гідності. Учні з ООП тільки тоді отримають нормальний соціальний розвиток, коли будуть створені умови для їх становлення як особистостей і як суб’єктів діяльності, активних і самостійних її учасників [3].

Г. Банч, Е. Валео наголошують, що основою інклюзивного навчання є два аспекти розвитку учнів: академічний (когнітивний, пізнавальний) і соціальний (афективний, емоційний). В школах з інклюзивним навчанням більше уваги приділяється навчальній діяльності учнів. Значно менше уваги педагоги звертають на соціальний розвиток дітей цієї категорії

На думку Т. Скрипник, навчальна ситуація перестає бути типовою, набуває значних ускладнень, коли поруч зі звичайними дітьми вчиться дитина з ООП.

Але саме за умови її принципової відмінності від звичайної (що є певним зрушенням стереотипу) може відбутися, по-перше, нове осмислення таких загальновживаних понять, як навчання та розвиток, краще усвідомлення соціального впливу на формування характеру учнів, а по-друге, особистісне зростання кожного з учасників цієї незвичайної ситуації [2].

Одночасно з проблем інклюзивної освіти є становлення стосунків дітей з ООП з однолітками в закладі з інклюзивною освітою. Одним із найскладніших аспектів цієї проблеми є пошук шляхів та засобів подолання перешкод у процесі взаємодії учня з класом. Проблему виховання дітей у спілкуванні з дорослими і ровесниками досліджували О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, І. Данюшевський, Г. Дульнєв, О. Леонтьєв, Б. Ломов та інші. Як свідчать результати їхніх досліджень, спілкування і міжособистісні взаємини відіграють особливу роль у становленні особистості дитини. Ставлення дитини до оточуючих, до діяльності, до себе формується саме у спілкуванні.

У складному процесі інклюзивного навчання необхідно враховувати адаптаційний період, в іншому випадку подальше перебування дитини з порушеннями психофізичного розвитку в середовищі здорових однолітків матиме негативні тенденції [3].

Висновки. За результатами теоретичного аналізу літературних джерел з'ясовано, що проблема формування колективу молодших школярів розроблена на високому рівні. Проте проблема становлення колективних стосунків учнів інклюзивного класу, зокрема, школярів із ООП зі своїми ровесниками є актуальною, але не дослідженою. Визначено, що становище цієї категорії дітей в інклюзивному класі залежить від багатьох факторів. Зокрема, від індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожного учня; установок дітей та їхніх батьків; роботи класного керівника та вчителів з інших предметів; участі батьків школярів із ООП у психолого-педагогічному супроводі їхньої дитини; рівня співробітництва команди фахівців тощо.

Аналіз проблеми формування взаємин дітей з особливими освітніми потребами з ровесниками дозволив розробити основні напрями подальшого дослідження, серед яких ми визначили необхідність створення педагогічних умов формування позитивних взаємостосунків молодших школярів інклюзивного класу.

Зокрема, значна увага, на нашу думку, повинна приділятися формуванню психологічної та моральної готовності учнів до інклюзивного навчання.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці та експериментальній перевірці створення відповідного морально-психологічного клімату, з урахуванням індивідуальні особливості психофізичного розвитку кожного учня; поетапне включення учня із ООП в учнівський колектив; використання на уроках та виховних заходах інтерактивних методів та технологій навчання та виховання; створення ситуації успіху для учня з особливими освітніми потребами у навчально-виховному процесі; залучення школярів до різних видів колективної навчальної та позакласної діяльності; залучення до роботи над проблемою формування колективу учнів інклюзивного класу різних спеціалістів, які працюють у цьому класі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дуда И. В. Особенности межличностных отношений в инклюзивном классе начальной школы. / И. В. Дуда, Н. А. Петрик // Молодой ученый. – 2018. – № 14 (200). – С. 49-52. – URL: https://moluch.ru/archive/200/49132/ (дата обращения: 10.04.2020).
2. Новіцкі Е. Інклюзія учнів з порушеннями розвитку: ставлення і запропоновані підлітками стратегії/ Е. Новіцкі, Р. Сендізон; Університет західного Онтаріо, березень, 2007. – 15 с.
3. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособ. для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями/ А. Н. Коноплева [и др.]. –Мн.: НИО, 2005. – 260 с.
4. Рудь Н. Н. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения. Методическое пособие / Н. Н. Рудь. – М.: Перспектива, 2011. – 28 с.
5. Чопік О. В. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання / О. В. Чопик. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4699/1/Chopic.pdf

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наукових праць : вип. 8. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. – 320 с.

ISSN 2519-2337 Key title: Korekcìjna ta ìnklûzivna osvìta očima molodih naukovcìv Abbreviated key title: Korekc. ìnkl. osv. očima molod. naukovcìv

Комп’ютерне складання та верстання: О.Л. Суріна

Підписано до друку 25.05.2020.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 18,5. Обл.-вид. арк. 19,8
Тираж 100 пр. Вид. № 9.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб’єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000