

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Університет Коменського в Братиславі
Академічне співтовариство імені Міхала Балудянського
Університет м. Ніш
Білоруський державний педагогічний університету імені М. Танка
Вірменський державний педагогічний університет
імені Хачатура Абовяна

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 6

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2018

УДК 376.1:001.818(082)

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 9 від 28 березня 2018 року)*

Редакційна рада:

Лянной Ю. О. – кандидат 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, доцент (*директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка*);

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

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

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

Косенко Ю. М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

К 66 Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наукових праць : вип. 6. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. – 360 с.

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 V Міжнародної (заочної) науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених.

УДК 376.1:001.818 (082)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Артеменко О.В. Питання формування національної самосвідомості учнів спеціальних шкіл	7
Войтенко А.А. До питання естетичного виховання розумово відсталих школярів	12
Гаценко Л.О. Роль асистента вчителя в реалізації інклюзивного навчання	17
Гоженко С.О. Проблема формування орфографічної грамотності учнів на уроках української мови в умовах інклюзивного навчання	23
Лисанова В.М. Екологічна культура розумово відсталого учня як педагогічна проблема	30
Осауленко Н.А. Науково-теоретичні засади впровадження альтернативних засобів комунікації в соціально – реабілітаційній роботі.	36
Пройдисвіт А.В. Соціокультурна компетентність як складова естетичного виховання	42
Сакунова Ю.Б. Дистанційна освіта як форма навчання дітей з особливими освітніми потребами.	48
Солдатенко О.О. Практичні аспекти використання оздоровчих технологій в системі спеціального освітнього закладу	55
Стрілець А.Г. Розвиток суспільствознавчої освіти розумово відсталих дітей у 90 -х роках минулого століття	61
Федосова В.Б. Методи та напрями надання допомоги сім'ї дитини з особливими освітніми потребами.	68
Шатьорна А.Є. Корекція як специфіка навчання дітей з особливими освітніми потребами	72
Jelena Maksimović Inkluzivno obrazovanje – teoretijsko metodološke osnove I praktična realizacija.....	77
Kandy Stephen Praise or perish	83

РОЗДІЛ II

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ (ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ)

Большунова Ю.В. Формування ігрової діяльності у дітей з типовим розвитком	86
Борщ С.В. До проблеми пізнавальної активності розумово відсталих учнів 5 – 6 класів.....	91

Вовк А.О. Сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності розумово відсталих учнів	97
Гапонова О.О. Використання краєзнавчого матеріалу у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку	103
Герашенко Я.В. Особливості формування історико-часових уявлень у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку	110
Глюза Н.А. Самостійна робота на уроці історії як важливий етап формування предметної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	117
Гусева А.Ю. Критерії рівнів розвитку мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей з розладами спектру аутизму підготовчих класів.....	124
Кейдун О.О. Витоки індивідуальності в дітей дошкільного віку	130
Куценко Є.С. Розвиток та корекція пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку на уроках математики	137
Лохань Л.М. Використання народних традицій в процесі виховання етичної культури у розумово відсталих учнів	143
Михальченко Л.В. Особливості формування культури здоров'я у розумово відсталих учнів в умовах спеціальної школи	149
Момот А.О. Практичні завдання як засіб навчання розумово відсталих учнів початкових класів	155
Олефіренко Л.А. Специфіка пізнавального інтересу розумово відсталих учнів 2 – 3 класу	161
Парака Ю.М. Формування географічних уявлень у розумово відсталих учнів на уроках географії	165
Піскун А.М. Реалізація морального виховання дітей з розумовою відсталістю	171
Прохорова В.С. Розвиток зв'язного мовлення дітей із розумовою відсталістю	175
Пушина М.Е. Казкотерапія як метод роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку	180
Рибалка Т.Р. Психолого-педагогічний супровід батьків розумово відсталих дітей підготовчого – першого класів	185
Семешкіна О.І. Психолого-педагогічні основи формування дбайливого ставлення до природи у розумово відсталих учнів.....	192
Скиба Т.Ю. До питання активізації пізнавальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках курсу «Географія України	198
Сокол С.А. Формування екологічної культури у молодших школярів із розумовою відсталістю.	207
Стехович М.М. Особливості міжособистісних стосунків підлітків з інтелектуальними порушеннями.	211
Ступник О.Г. Корекційно-розвивальне значення дидактичної гри у навчальній діяльності розумово відсталих учнів початкових класів.....	216

Сударєва А.Д. Організаційно-педагогічний супровід професійного самовизначення розумово відсталих старшокласників	223
Титаренко Н.О. Теоретичні аспекти формування соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку в умовах спеціального освітнього закладу	229

РОЗДІЛ III

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ

Гребеник Л.І. Передумови дослідження когнітивних стилів у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення	236
Гурин Т.М. Роль процесу формування навичок лічби у розвитку пам'яті учнів з порушеннями мовлення	241
Древаль А.М. Особливості емоційної сфери дітей з порушеннями мовлення	246
Заруба О.М. Художнє слово як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення	251
Коваль Н.М. Ігри в логопедичній роботі з дітьми з порушеннями мовлення	257
Колесник В.В. До питання порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку	263
Ланько Н.М. Формування патріотичних почуттів у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення як важлива педагогічна проблема	268
Лось Н.І. Особливості використання логопедичних технологій в процесі творчого зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення	273
Махоня В.І. Етіологія та патогенез виникнення порушень писемного мовлення – дисграфій	279
Ткаченко Т.П. Застосування комплексного підходу до подолання заїкання на сучасному етапі становлення логопедії	285
Шевчук Т.В. Вчимо дитину говорити	289
Щолокова Н.В. Соціальна готовність до навчання в школі дітей дошкільного віку із заїканням як комплексна проблема	295

РОЗДІЛ IV

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, СУРДОПЕДАГОГІКИ, ОРТОПЕДАГОГІКИ

Богомаз К.С. Гендерні аспекти виховання дитини в умовах дошкільного закладу	299
Залеська Л.М. Специфіка формування навичок самообслуговування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку	305

Ільченко Ю.М. Особливості формування міжособистісних взаємин дітей з порушеннями опорно-рухового апарату з однолітками в умовах інклюзивної освіти.....	313
Крикуненко Ю.О. Проблема ранньої діагностики розладів спектру аутизму в Україні	319
Матвійчук В.В. «Копінг-стратегія» як метод корекції емоційної сфери учнів із порушеннями інтелектуального розвитку початкових класів	324
Переяслова С.Л. Ігрові технології та їх психотерапевтичний вплив на дітей з психофізичними порушеннями	328
Почкун Ю.О. Сучасні аспекти формування пізнавальної готовності у аутистичних дітей.....	334
Рудик Н.О. Роль педагога у подоланні агресивних проявів поведінки у дітей з ускладненими порушеннями розвитку	340
Семененко С.В. Формування адаптивної поведінки молодших школярів з порушенням зору та інтелекту як актуальна проблема спеціальної освіти	346
Товкач О.В. Психологічні умови особистісного зростання підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату	351
Марина С. Јањић Како помоћи и слабовидом ученику да положи завршни испит из спрског језика?	358
Терезия Гарчарикова Инновационные подходы в образовательном процессе учащихся с детским церебральным параличом с помощью информационно-коммуникационных технологий с точки зрения учителя.....	358

РОЗДІЛ І

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 379.1

Артеменко О. В.

магістр 1 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук, професор **Бугрій С.В.**

ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ

У статті розглянуто питання формування національної самосвідомості у молоді. Визначено етапи становлення національної самосвідомості особистості. Вивчено та узагальнено результати досліджень, які можуть стати підґрунтям для формування національної самосвідомості учнів спеціальних шкіл.

Ключові слова: патріотизм, самосвідомість, нація, національна самосвідомість, учні спеціальної школи, діти з розумовою відсталістю.

В статье рассмотрены вопросы формирования национального самосознания у молодежи. Определены этапы становления национального самосознания личности. Изучены и обобщены результаты исследований, которые могут стать основой для формирования национального самосознания учащихся специальных школ.

Ключевые слова: патриотизм, самосознание, нация, национальное самосознание, ученики специальной школы, дети с умственной отсталостью.

The article deals with questions of formation of national self – awareness among young people. The stages of formation of the national self – awareness of the personality are determined. The research results, which can become the basis for formation of national self – awareness of pupils of special schools, are studied and generalized.

Keywords: patriotism, self – awareness, nation, national self – awareness, pupils of a special school, children with mental retardation.

Постановка проблеми. Одне з головних завдань освіти – формування в молоді національної самосвідомості, що є складовою національно-патріотичного виховання учнів закладів освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему формування національної самосвідомості і патріотизму досліджували українські педагоги: Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський. У своїх творах О. Духнович, Г. Сковорода, К. Ушинський, І. Франко, Т. Шевченко, Я. Чепіга значне місце відводили вихованню у дітей любові до рідної землі, малої та великої

Батьківщини, рідної мови, поваги до історичного минулого, формуванню національної свідомості.

Аналіз сучасної літератури з питань формування національної самосвідомості (О. Абрамчук, В. Борисов, Л. Білас, А. Веремчук, Т. Гавлатіна, О. Гевко, І. Грязнов, В. Дзюба, Ю. Каюков, В. Кіндрат, О. Кириченко, Ю. Руденко, С. Франків, А. Фрідріх та ін.) свідчить про те, що в основному дослідники акцентували увагу на проблемі формування національної свідомості учнів загальноосвітніх шкіл. Існує брак робіт, спрямованих на вивчення проблеми молоді, яка навчається у спеціальних школах.

Мета статті: вивчити та узагальнити результати досліджень, які можуть стати підґрунтям для формування національної самосвідомості учнів спеціальних шкіл.

Виклад основного матеріалу. В основу філософського обґрунтування сутності поняття „національна самосвідомість” має бути покладено уявлення про самосвідомість взагалі.

Самосвідомість – це здатність людської психіки усвідомлювати власні якості, властивості та ознаки. Самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Самосвідомість розвивається, змінюється, збагачується впродовж життя людини.

Дослідження проблеми самосвідомості вченими-філософами стали основою для виділення певних підходів до її вивчення у сучасній педагогіці та психології. Сьогодні розглядаються питання, пов'язані із визначенням структури самосвідомості, факторів і рівнів її розвитку. Вищі функції самосвідомості залежать від безпосереднього соціального спілкування особистості, її включення до колективної праці і від її інтеріоризованих психічних функцій. Вагома роль за цих умов належить залученню особистості до культури, що сприяє виробленню цінностей, виділенню змістових моментів індивідуального буття, збагаченню духовного потенціалу, пробудженню і активізації творчих здібностей, навиків і умінь, самовираження і самоствердження особистості [10].

На необхідності відображення національної специфіки в особистості наголошували А. Дашдамиров [5, с. 122], Л. Гумільов [3, с. 22]. Проте на сьогодні відсутня однастайність у підходах до визначення поняття „національна самосвідомість особистості”.

У „Концепції національного виховання” зазначено, що слово „українець” може виражати 3 поняття: людина, причетна до свого етносу; людина, що усвідомлює себе частиною нації; людина, яка усвідомлює себе громадянином своєї держави [7, с. 19].

Поняття „нація” є однією з основних категорій у дослідженні національної самосвідомості особистості. Теорія нації виникла у Західній Європі у другій половині XVIII століття. О. Субтельний зазначав, що концепція нації (національної свідомості), яку висунули інтелектуали XIX ст., „...являла собою цілком новий спосіб не лише тлумачення суспільства, а й впливу на його поведінку” [14, с. 279].

На думку М. Ломацького, нація існує за умов усвідомлення її членами своїх прав і обов’язків, наявності бажання удосконалювати себе і підноситися духовно і матеріально, впевненості в тому, що, лише маючи власну державу, можна „...знайти спромогу жити своїм повним життям, рости, розвиватись і виявляти себе перед світом” [8, с. 29]. З прикрістю він зазначав, що для державотворення українській людині бракує національної свідомості, яка „...оперта і побудована на гарячій любові до рідного краю та до своєї рідної нації” [8, с. 34].

У філософії поняття „національна самосвідомість особистості” розглядають як результат рефлексій суб’єкта пізнання і діяльності в системі відносин „особистість – нація” (К. Дербак, П. Ситник, [13], В. Мандрагеля [9]).

О. Вишневський, М. Гушеватий, В. Подоляк теоретично обґрунтували етапи становлення національної самосвідомості особистості [4, с. 48 – 49; 2, с. 43 – 44]. На їх думку, етнічне самоусвідомлення починається у ранньому дитячому віці, етап національно-політичного самоусвідомлення припадає переважно на підлітковий вік, а етап громадянсько-державного самоусвідомлення триває у юнацькому віці. Етнічна самосвідомість формується у процесі ознайомлення особистості із звичаями, морально-правовими нормами, традиціями, морально-етичними оцінками, віруваннями, стереотипами мислення, фольклором, методами виховання та навчання молоді. Становлення національно-політичного самоусвідомлення відбувається разом з усвідомленням своєї причетності до нації як явища політичного, місця своєї нації серед інших націй. Громадянсько-державний рівень становлення національної самосвідомості передбачає усвідомлення себе як громадянина певної держави.

Формування національної самосвідомості тісно пов'язана з характером та національним менталітетом українців. “Національний характер українців, – пише відомий вчений П. Щербань, – формувався протягом віків. Вічне правдошування, гостинність і щедрість, ласкавість і доброзичливість, пісенність і музичність, працьовитість і талановитість, ніжність і глибокий ліризм, волелюбство і душевне багатство – лише деякі типові якості відомого в цивілізованому світі українського національного характеру” [17, с. 8].

Ю. Римаренко розглядав національну самосвідомість особистості як усвідомлення своєї національної належності, ідентифікацію, тобто віднесення індивідом себе до тієї чи іншої національної спільноти на основі уявлень про типові її риси, територію, мову, історичні та духовні цінності, релігійні вірування, легенди, коріння її генези та умови розвитку [12, с. 233].

Трактуючи поняття „національна самосвідомість” У. Нетаврована звертала увагу на такі ознаки як усвідомлення власної гідності, національних цінностей, традицій, культури, права бути суб'єктом історії власного розвитку, свого місця у різних сферах життя [11, с. 12].

Повною мірою розкрите досліджуване поняття у „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, де національна самосвідомість особистості трактується як „...усвідомлення себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінка себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності” [6, с. 20].

Ми погоджуємося з думкою С. Бойко про те, що важливими ознаками, якими характеризують ту чи іншу націю, є мова, культура, звичаєвість, ментальність, колективна самосвідомість (*ab definito*), а чинниками формування нації – спільність території, походження, історичної долі, мови, культури, звичаїв, економічного життя [1].

На формування національної самосвідомості особистості впливає сукупність чинників: об'єктивних (перебування у національному середовищі) та суб'єктивних, пов'язаних із особливостями розвитку особистості. Разом з тим, вагоме значення у вихованні цієї інтегративної якості має виховання.

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” [15, 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 поведінки в родині, у суспільстві.

Практично прилучаючись до культуротворчих та духовнотворчих традицій свого народу, молодь вбирає їх філософський, ідейно-моральний, психологічний та естетичний зміст. Традиції виконують у суспільстві регулятивну функцію і тісно пов'язані з національними звичаями. Зокрема, А. Чотонов трактував національні традиції як „...звичаї, які склалися історично, відзначаються наступністю і стійкістю і захищені силою суспільної думки, правилами поведінки людей, характерними для побуту нації, груп народів, близьких за своїм історичним минулим, мовою, культурою” [16, с. 21]. Збереження і наслідування національних традицій широко пропагується в Українській державі. Вони можуть стати підґрунтям для формування національної самосвідомості у розумово відсталих учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових праць з педагогіки, соціології, філософії, психології дав підстави зробити висновки про те, що збереження національної ідентичності є важливою тенденцією сучасного розвитку вітчизняної освітньої системи. Тому формування національної самосвідомості підростаючого покоління є одним із ключових завдань, що стоять перед загальноосвітніми навчальними закладами, у тому числі і спеціальними.

У подальших наукових дослідженнях розглянемо особливості формування національної самосвідомості у розумово відсталих учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко Ю. Основи українського націоналізму / Юрій Бойко. – На чужині, 1951. – 128 с.
2. Вишневський О. Орієнтири національного виховання / Омелян Вишневський // Рідна школа. – 1994. – № 5. – С. 42 – 46.
3. Гумилёв Л. Н. Этносфера. История людей и история природы / Л. Н. Гумилёв. – М. : Экспрос, 1993. – 544 с.
4. Гушеватий М. М. Формування національної самосвідомості підлітків (управлінський аспект) / М. М. Гушеватий, В. О. Подоляк // Післядипломна освіта

керівних кадрів: проблеми розвитку : звіт. наук. конф., 31 жовт. – 1 листоп. 1995 р. – К., 1996. – С. 48 – 49.

5. Дашдамиров А. Ф. Нация и личность / А. Ф. Дашдамиров. – Баку : ЭЛМ, 1976. – 226 с.

6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Інформаційний збірник наказів Міністерства освіти України. – 2002. – № 22. – С. 7 – 21.

7. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 19 – 25.

8. Ломацький М. Національна свідомість / Михайло Ломацький. – Лондон : Вид-во спілки української молоді, 1952. – 63 с.

9. Мандрагеля В. А. Особенности формирования национального самосознания личности (методологический аспект) : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Мандрагеля Владимир Андреевич. – К., 1993. – 164 с.

10. Надеждина Н. А. Краеведение в работе школы (из опыта работы) / Н. А. Надеждина. – М. : Учпедгиз, 1955. – 157 с.

11. Нетаврована У. М. Формування національної самосвідомості учнів у процесі вивчення біографії письменників в старших класах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / У. М. Нетаврована. – К., 1994. – 24 с.

12. Римаренко Ю. Національна самосвідомість: вихід у практику / Ю. Римаренко // Етнонаціональний розвиток України. Терміни, визначення, персоналії. – К., 1993. – С. 232 – 234.

13. Ситник П. К. Духовні засади та механізми формування національної самосвідомості / П. К. Ситник, К. П. Дербак [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.niurr.gov.ua/ukr/publishing/panorama3-4_99/15.htm.

14. Субтельний О. Україна: історія / О. Субтельний; [пер. з англ. Ю. І. Шевчука]. – К. : Либідь, 1993. – 720 с.

15. Уледов А. К. Социальная сущность традиций и их роль в жизнедеятельности социального общества / А. К. Уледов. – М., 1980. – 189 с.

16. Чотонов А. О. О национальных традициях народов Средней Азии / А. О. Чотонов. – Фрунзе, 1964. – 73 с.

17. Щербань П. Формування національної самосвідомості в сім'ї / П. Щербань. – К. : Т-во “Знання” України, 2002. – 94 с.

УДК 376.42

Войтенко А. А.

студентка 3 курсу спеціальності «Корекційна освіта»
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

ДО ПИТАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено можливості навчальних предметів та позаурочних заходів мистецького спрямування на формування естетичних смаків у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Уточнено шляхи корекції естетичного розвитку розумово

відсталих дітей. Розкрито діяльність регіональної інтегрованої театральної акції «Театр на узбіччі театру».

Ключові слова: естетичне виховання, розумово відсталі школярі, спеціальна школа.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, умственно отсталые школьники, специальная школа.

Key words: aesthetic education, mentally retarded schoolchildren, special school.

На сьогодні питання естетичного виховання дітей та юнацтва стоїть вкрай гостро. Недооцінка в соціальній політиці ролі естетичної свідомості, художньої культури як факторів динамічного розвитку суспільства; другорядна роль предметів культурно-естетичного циклу в загальній освіті на всіх його щаблях – все це призводить до збіднення емоційного світу дітей і підлітків, до естетичного несмаку, моральної глухоти, дегуманізації поведінки.

Доставляє занепокоєння зміст одержуваної дітьми інформації з художніх дисциплін. Більшу частину художньої інформації вони отримують через аудіовізуальні канали (телебачення, радіо, кіно, диски аудіо- та відеозаписи) та засоби естетичної організації довкілля (архітектурні ансамблі, монументальна скульптура, живопис) [6].

Зазначений спектр проблем ще більш гостро окреслюється в процесі виховання розумово відсталих дітей, моральний і естетичний розвиток яких ускладнюється не тільки наявністю специфічних особливостей, обумовлених інтелектуальним дефектом, але і досить часто несприятливим середовищем виховання і розвитку як у сім'ї, так і в школі.

Вчені-дефектологи (Г. Дульнев, І. Дмитрієва, О. Граборов, Т. Головіна, І. Грошенков, І. Єременко та інші) неодноразово підкреслювали важливість естетичного виховання як невід'ємної складової корекційно-виховного процесу допоміжної школи з метою забезпечення розвитку й корекції інтелектуальної та емоційної сфери учнів, формування їхніх моральних позицій, розширення соціального та естетичного досвіду.

Мета статті полягає у розкритті методів естетичного виховання розумово відсталих школярів.

За даними науковців, при створенні належних педагогічних умов розумово відсталі діти здатні досить просунути у своєму естетичному розвитку, у них формується інтелектуальна і емоційна чуйність по відношенню до об'єктів естетичного сприйняття, здатність помічати, виділяти

і оцінювати прекрасне, здатність оволодіти елементами художньої творчості, освоїти найпростіші навички і вміння створювати прекрасне [4].

У даний час в спеціальних освітніх установах естетичне виховання досить часто виступає як другорядне заняття розважального характеру і так само, як і в загальноосвітній школі, практично витіснено з навчального процесу. Ситуація ще більш ускладнюється слабкою матеріально-технічною базою, відсутністю кваліфікованих кадрів та в силу притаманних даній категорії дітей з обмеженими можливостями здоров'я особливостей: недоліків пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової та рухової сфер. Внаслідок цього робота з естетичного виховання в спеціальній школі має певну специфіку, обумовлену порушеннями психофізичного розвитку вихованців, і вимагає спеціальної організації. У зв'язку з цим проблема естетичного виховання розумово відсталих школярів представляється однією з актуальних проблем сучасної спеціальної педагогіки [5].

Говорячи про розвиток естетичного сприймання дітей засобами мистецтва, Л. Виготський підкреслював складність цієї проблеми: «Дивитися й слухати, отримувати задоволення – це здається такою нескладною психологічною роботою, виконуючи яку абсолютно не відчуваємо необхідності ні в якому спеціальному навчанні. А тим часом це й складає основну мету й завдання загального виховання» [2, с. 164].

Естетичне виховання учнів спеціальних освітніх установ здійснюється в процесі навчання (на уроках) і в позакласний час. Система корекційно-виховної роботи передбачає естетичне виховання в процесі викладання всіх навчальних дисциплін протягом всього періоду навчання. Особливе місце серед навчальних дисциплін посідають предмети естетичного циклу – музика, образотворче мистецтво, література. Художня література – найбільш освоєний спеціальною школою засіб естетичного розвитку учнів. Читання художніх творів, організація самостійного читання, складання переказів, творів, різноманітні творчі роботи сприяють формуванню вміння розуміти естетичні цінності, розвитку естетичних емоцій, естетичного ставлення до дійсності та мистецтва. Водночас важливо прагнути, аби учні правильно, виразно та свідомо читали, а також розвивати в них зв'язне усне мовлення, адже існує залежність між становленням свідомості у розумово відсталих школярів та формуванням у них естетичних якостей особистості.

Значний естетичний потенціал мають уроки образотворчого (візуального) мистецтва. Це одна з найдоступніших для учнів з інтелектуальними порушеннями форм творчості. Заняття з образотворчого мистецтва дають змогу ефективно розвивати в учнів почуття прекрасного, формувати уявлення про візуальне мистецтво, ознайомлювати з його роллю у житті людей, розвивати адекватне емоційно-естетичне ставлення до предметів і явищ навколишнього світу і творів образотворчого мистецтва.

Тим часом музиці належить чи не найважливіша роль у володінні почуттями та настроями дитини, адже саме музика й співи становлять природну потребу людини, яка виявляється вже в ранньому дитинстві. Заняття музикою створюють об'єктивні умови для розвитку музичного сприймання та художніх здібностей. Для розумово відсталих дітей ця обставина набуває непересічного значення, оскільки їхні виконавські можливості досить обмежені. Емоційні реакції на музичні твори в учнів спеціальної школи, порівняно з їхніми однолітками, які розвиваються нормально, є загальними та недиференційованими.

Заняття з трудового навчання дають змогу організувати виховний процес таким чином, щоб не тільки сформувати в учнів готовність працювати в сфері матеріального виробництва, побуту, обслуговування, сільського господарства, а й захопити їх елементами посиленої творчості. На цих уроках чітко окреслюється необхідність формування в учнів інтересу до естетичної складової процесу праці. Розуміння важливості, радість від успішно виконаної роботи – стимул для майбутньої творчості.

Незмінним засобом естетичного виховання розумово відсталих дітей є заняття фізичною культурою, спрямовані на зміцнення здоров'я, формування правильної постави, швидкості, спритності та чіткості у виконанні цілеспрямованих рухів, отримання естетичної насолоди від фізичних вправ. До того ж зв'язок фізичних вправ з музикою сприяє розвитку пластики, виразності рухів, тонкості м'язових відчуттів, що є фактором корекції недоліків фізичного розвитку та порушень психомоторики.

Навчальний процес закладає в розумово відсталих учнів підґрунтя для розуміння краси навколишньої дійсності й формування оцінно-естетичного ставлення до неї. Розв'язання завдань естетичного виховання буде ефективним і повноцінним тільки у комплексі з позакласною виховною роботою [3].

У позаурочній роботі практика багатьох шкіл переконує в можливості і доцільності організації для розумово відсталих дітей хорових, вокальних, інструментальних, танцювальних гуртків. Хоровий або сольний спів пісень, постановка дитячих опер, музично-танцювальних вистав позитивно позначаються на розвитку учнів з порушеннями моторики та емоційно-вольової сфери. Є досвід успішної роботи у спеціальних школах театральних гуртків. Гідність яких полягає не тільки в тому, що вони роблять сильний вплив на моральний і естетичний розвиток учнів, але і в тому, що об'єднують велику кількість дітей із різними інтересами та рівнем розвитку. Учасники шкільних театрів (драматичних гуртків) виступають не тільки на своїй сцені, але і виїжджають на різноманітні фестивалі та конкурси [1].

Одним з таких прикладів є щорічна інтегрована мистецько-театральна акція, яка проводиться в Сумському театрі юного глядача «Театр на узбіччі театру». Де до дня осіб з інвалідністю на сцені виступають люди з особливими потребами. Багато хто з акторів мають фізичні та розумові вади, не можуть розмовляти або роблять це з великими труднощами, не можуть запам'ятати багато слів. Але завдяки титанічній праці художніх керівників і самих акторів з інвалідністю всім їм знаходиться місце на сцені. Вистави, показані сумським глядачам, учасники театральних студій потім презентують на всеукраїнських і міжнародних інтеграційних фестивалях. І все це допомагає особам з психофізичними порушеннями жити насиченим, цікавим життям, розвивати свої естетичні здібності та особистість в цілому.

Водночас, під впливом корекційно-виховної роботи в розумово відсталих учнів і дорослих осіб розширюється сфера чуттєвого пізнання. На основі розвитку мислення й мовлення створюються передумови для формування елементарних естетичних суджень. Естетичні переживання сприяють загальному загостренню відчуттів, особливо відчуттів кольорів, їх поєднань, ритму, динаміки. Через емоційне сприймання, осмислення змісту й в самостійну творчість учні опановують доступну їхній свідомості естетичну оцінку явищ навколишньої дійсності.

Варто зауважити, що нехтування цілеспрямованим естетичним розвитком дітей робить їх «глухими» до прекрасного, оскільки в сучасних умовах на дітей звалюється потік негативної інформації з навколишнього життя, преси, телебачення тощо. У протистоянні цьому розумово відсталі діти більш беззахисні, ніж їхні однолітки, які розвиваються нормально. Як правило,

діти з інтелектуальними порушеннями не здатні повно і глибоко самостійно розібратися в якості отримуваної ззовні інформації, проаналізувати її, адекватно оцінити. Тому, виховання дітей з розумовою відсталістю в усіх його сферах має неабияке значення не лише в умовах школи.

Таким чином проблема естетичного виховання розумово відсталих школярів в умовах спеціального навчального закладу, інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл продовжує бути актуальною. Запровадження чітко обґрунтованої й ефективної у корекційно-виховному плані безперервної системи педагогічного керівництва естетичного розвитку розумово відсталих учнів з урахуванням їхніх індивідуальних та вікових особливостей постає об'єктивною необхідністю. Перспектива дослідження полягає у розробленні інтерактивних методів естетичного виховання дітей зазначеної категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронкова В. В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / В. В. Воронкова. – М : Школа – Пресс, 1994. – 368 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давидова. – М. : Педагогика, 1999. – 244 с.
3. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів / І. В. Дмитрієва // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 35 – 39.
4. Евтушенко И. В. Пение и музыка. Программа 1 – 4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / И. В. Евтушенко – М., 2013. – С. 104 – 120.
5. Евтушенко И. В. Фундаментальные исследования / И. В. Евтушенко // Методологические основы музыкального воспитания умственно отсталых школьников / И. В. Евтушенко. – 2013. – С. 263 – 266.
6. Кондакова О. Г. Эстетическое воспитание умственно отсталых учащихся / О. Г. Кондакова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 2 – 7.

УДК 376.1

Гаценко Л.О.

магістранта спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Л. О. Прядко**

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено основні напрями діяльності, завдання які вирішує асистент вчителя в умовах інклюзивних класів, інклюзивних закладів освіти. У результаті проведеного аналізу, з'ясовано, що асистент вчителя призначається на посаду та звільняється з неї наказом керівника місцевого органу управління освітою.

Посаду асистента вчителя може обіймати особа з високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзивного навчання. У навчальному закладі даний педагогічний працівник безпосередньо підпорядковується заступнику директора з навчально-виховної роботи, працює під керівництвом учителя класу, до якого призначений.

Ключові слова: інклюзивне навчання, інклюзивні заклади освіти, діти з особливими освітніми потребами, порушення психічного та (або) фізичного розвитку, асистент вчителя.

В статті освітлені основні напрямки діяльності, задачі, які вирішує асистент учителя в умовах інклюзивних класів, інклюзивних установ освіти. В результаті проведеного аналізу встановлено, що асистент учителя призначається на посаду і звільняється з неї наказом керівника місцевого органу управління освітою.

Посада асистента учителя може обіймати особу з високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзивного навчання. У навчальному закладі даний педагогічний працівник безпосередньо підпорядковується заступнику директора з навчально-виховної роботи, працює під керівництвом учителя класу, до якого призначений.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивные учреждения образования, дети с особыми образовательными потребностями, нарушения психического и (или) физического развития, ассистент учителя.

The article highlights the main directions of the activity, the tasks of which are solved by the teacher's assistant in the conditions of inclusive classes, inclusive educational institutions. As a result of the analysis it was found out that the teacher's assistant is appointed to the post and dismissed from it by order of the head of the local education authority.

An assistant teacher can be a person with high moral qualities, who has a full higher pedagogical education and has passed a course retraining for work in conditions of inclusive education. In educational institution this pedagogical worker directly submits to the Deputy Director on educational work, works under the leadership of the teacher of a class to which is attached.

Keywords: inclusive education, inclusive educational institutions, children with special educational needs, violations of mental and (or) physical development, teacher's assistant.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні відбувається формування нової освітньої політики, яка передбачає включення кожної дитини, у тому числі з порушення психічного та (або фізичного) розвитку (ППФР), у загальноосвітній процес і тим самим забезпечує реалізацію її права на освіту.

Відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів та інших міжнародних документів, необхідними умовами для отримання якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є вміння педагога здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу, оцінювати розвиток дитини на основі об'єктивних спостережень за її розвитком, розробляти

індивідуальні навчальні програми, тісно співпрацювати з батьками дитини та іншими фахівцями. Звичайно, що для виконання цих та інших завдань педагогу потрібна допомога – з боку адміністрації навчального закладу, з боку інших фахівців, з боку батьків. Але найбільш важливою для педагога є надання допомоги під час самого навчального процесу. Саме надання такої допомоги і є основною метою діяльності асистента педагога (асистент вчителя, асистент вихователя) [2].

Актуальність. Включення дітей з особливими освітніми потребами у спільноту однолітків вимагає подолання бар'єрів, що заважають їх соціальному функціонуванню та гальмують процес поступового входження в соціальне середовище. Серед бар'єрів на шляху до навчання й повноцінної участі кожної дитини в житті навчального закладу є низька обізнаність учителів шкіл у методичних, організаційних, психолого-педагогічних аспектах супроводу інклюзивної освіти. Частина вчителів не до кінця усвідомлюють суть явища «інклюзивна освіта», слабо орієнтуються в перевагах інклюзивної освіти для всіх учасників освітнього процесу, мають лише загальне уявлення про міжнародне та національне законодавство у сфері інклюзивної освіти; відчують значні труднощі в питаннях організації навчального процесу в інклюзивному класі; не здатні об'єднувати зусилля на шляху до досягнення успіхів у роботі з дітьми; мають неточні уявлення про особливості розвитку та специфіку навчання дітей з особливими освітніми потребами [1].

Усе це обумовлює актуальність та своєчасність обраної теми.

Мета статті – визначити та обґрунтувати основні напрями діяльності асистента вчителя в інклюзивних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Асистент вчителя призначається на посаду та звільняється з неї наказом керівника місцевого органу управління освітою.

Посаду асистента вчителя може обіймати особа з високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзивного навчання. У навчальному закладі даний педагогічний працівник безпосередньо підпорядковується заступнику директора з навчально-виховної роботи, працює під керівництвом учителя класу, до якого призначений.

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 корекційних заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу.

Асистент вчителя повинен разом з учителем забезпечувати виконання навчальної програми та допомагати учням з порушеннями психофізичного розвитку набувати знань, вмінь та навичок, що будуть їм необхідні для повноцінного життя в класі, школі, суспільстві [2].

Щоб робота асистента у класі була ефективною, він має знати про визначені вчителем цілі в індивідуальному навчальному плані учня, вміти бачити, що учень уже досяг певних поставлених результатів, знати, як звітувати вчителю про свої спостереження.

Якщо в процесі планування індивідуальної навчальної програми зазначено, що учень не може чи не повинен виконувати певні види діяльності самостійно, асистент учителя повинен: 1) допомагати учням з фізичними порушеннями та обмеженою мобільністю при виконанні фізичних вправ і під час пересування; 2) забезпечувати безпечне оточення для задоволення потреб учнів у сфері особистого догляду на основі поваги до гідності дитини; 3) допомагати учням у виконанні щоденних побутових завдань (наприклад, перевдягатися, харчуватися, дотримуватися особистої гігієни).

Роль асистентів має полягати в якісній допомозі взаємодії вчителя з учнем через усунення технічних та наглядових бар'єрів на цьому шляху [1].

У більшості країн, де розвинута і впроваджується інклюзивна освіта, асистентів вчителя відносять до *парапрофесіоналів*, тобто осіб, які отримали підготовку у спеціалізованій галузі, щоб працювати під керівництвом того, хто має повну професійну підготовку.

У контексті інклюзивного навчального закладу – це особи, які отримали підготовку у галузі педагогіки/інклюзивної освіти та працюють під керівництвом вчителя і підпорядковуються керівнику навчального закладу.

До парапрофесіоналів також відносять кваліфікованих фахівців, які також можуть працювати в інклюзивному класі та надавати учням різні спеціалізовані послуги: діагностичне тестування, логопедичні послуги, фізіотерапію тощо.

Фахівці у своїх галузях (психологи, логопеди, фізіотерапевти, реабілітологи тощо) застосовують свої знання та вміння, щоб надати вчителю фахові звіти та пропозиції щодо навчання окремих учнів. Вчителі

використовують цю інформацію під час складання та впровадження навчальних програм, за які саме вони несуть остаточну відповідальність [3].

Роль асистентів вчителя в роботі інклюзивного класу є надзвичайно важливою і полягає у наданні допомоги вчителю та дітям, в тому числі й дітям з особливими освітніми потребами у навчанні. Асистент вчителя забезпечують:

- Надання допомоги вчителям в організації, підтримці та впровадженні навчально-виховного процесу;
- Моделювання додаткової позитивної ролі для учнів, належних і ефективних міжособистісних комунікаційних навичок (вербальних, невербальних);
- Моделювання безпечної практики роботи та реагування на непередбачені ситуації в міру їх виникнення;
- Розширення навчальних можливостей для дітей;
- Індивідуалізований підхід до навчання дітей та надання індивідуальної уваги окремим учням;
- Управління поведінкою учнів, проведення спостережень відповідно до вимог вчителя;
- Додатковий час для вчителя для планування, навчання та оцінки навчального процесу;
- Більшу послідовність у процесі викладання;
- Кращий моніторинг та оцінку прогресу у навчанні та розвитку дітей;
- Моделювання організаційних навичок та підзвітності, дотримання основних правил та процедур, прийнятих у навчальному закладі.

Чіткого конкретного переліку обов'язків, які покладаються на асистента вчителя, немає. На визначення обов'язків асистентів педагога впливають різні чинники, а саме: характеристики та особистість вчителя, склад учнівського колективу, стосунки між асистентом вчителя та дітьми, міжособистісні навички вчителя та асистента вчителя, рівень навичок асистентів вчителя, фізичне середовище класу. Окремі вчителі можуть додавати власні вимоги щодо роботи асистентів з метою покращення якості викладання [3].

Учитель разом з асистентом вчителя являються учасниками диференційованої команди, вони виконують чітко розділені ролі навчального процесу, гармонійно доповнюють один одного. Численні завдання, які стоять

перед асистентом вчителя, потребують не лише належної його підготовки, а й постійної підтримки та допомоги з боку вчителя.

Аналіз рекомендованих посадових інструкцій асистента вчителя дозволяє визначити ключові функції цієї особи. Зокрема, асистент повинен:

1. Допомогати учням під час відпочинку й на перервах.
2. Допомогати учням шукати запропоновану вчителем додаткову літературу.
3. Показувати вихованцям, як правильно й безпечно користуватися обладнанням та інструментами.
4. За необхідності, повторно формулювати учням завдання.
5. Допомогати учням оформлювати їхні письмові роботи.
6. Підтримувати задані вчителем стандарти.
7. Допомогати їм під час роботи на комп'ютері або під час використання іншого обладнання.
8. Допомогати дітям формувати організаційні вміння та вміння навчатися.
9. Перевіряти, щоб учні виконували завдання і вчасно їх здавали.
10. Спостерігати за будь – якими ознаками прогресу/регресу, що контролюються.
11. Звітувати про діяльність підопічних учнів у класі та за його межами.
12. Допомогати вчителю створювати позитивну навчальну атмосферу.
13. Взаємодіяти з учнями, сприяти їх навчанню і зростанню, індивідуальності й гідності.
14. Заохочувати й хвалити.
15. Мотивувати учнів.
16. За потреби давати школярам на вибір кілька варіантів рішень.
17. Знати особистість вихованців й надавати їм індивідуальну допомогу/настанови.

Визначення напрямів та змісту роботи асистенту вчителя в інклюзивному освітньому середовищі сьогодні до кінця не визначено, оскільки існує велике коло питань особливостей впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній навчальний простір.

На нашу думку, найголовніша роль асистента вчителя – створення корекційного середовища для дитини з особливими освітніми потребами. Виконуючи свою місію, асистент учителя повинен стати для такої дитини наставником, вихователем, другом, який щохвилини, щосекунди, щомиті

поруч. Він розуміє не лише слова і думки дитини, а й її погляд, відчуття, душевний стан.

Висновки. Отже, роль асистента вчителя полягає в тому, щоб допомогти вчителям підтримати успішне навчання дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Кожен учень навчального закладу має чимало сильних сторін і одночасно таких потреб які дитина не в змозі вирішити самотійно. Тож кожна школа повинна оцінити потреби учнів та визначити, як в даних умовах найкраще задовольнити їх.

Перспектива дослідження. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні, обґрунтуванні методичних рекомендацій роботи асистента вчителя інклюзивних закладів освіти, на основі експериментального дослідження актуального стану і визначення шляхів його підвищення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.
2. Волошина О. Роль асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання / О. Волошина. <http://www.shag.com.ua/role-asistenta-vchitelya-v-umovah-inklyuzivnogo-navchannya.html>
3. Вчитель і асистент вчителя: основні ролі і завдання. <http://takya.ru/nuda/asistent-vchitelya-v-inklyuzivnomu--klasi-osnovni-rol-i-ta-zavda/main.html>
4. Маланчій В. О. «Роль вчителя в запровадженні інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» [Методичний посібник] В.О. Маланчій. – Хмельницький: Хмельницька спеціалізована загальноосвітня школа I – III ступенів № 8, 2015 р. – 81 с.

УДК: 376.337.

Гоженко С.О.,
магістр I курсу спеціальності Спеціальна освіта.
Олігофренопедагогіка. Логопедія.
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук, доцент **Бондаренко Ю.А.**

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті представлено компоненти орфографічної навички, визначено причини зниження орфографічної грамотності; розкрито погляди щодо навчання орфографії, наведено види робіт для формування орфографічної грамотності учнів із ТПМ.

Ключові слова: проблеми грамотного письма, грамотне письмо, орфографія, диктант, учнів із ТПМ.

В статье представлено компоненты орфографических навыков, определено причины снижения орфографической грамотности; раскрыто взгляды относительно обучения орфографии, представлены виды работ для формирования орфографической грамотности учеников с СНР.

Ключевые слова: проблемы грамотного письма, грамотное письмо, орфография, диктант, ученики с СНР.

The article presents the components of spelling skills, determines the reasons of the reduction of spelling competence; it reveals views regarding the teaching of spelling, gives the types of works to form spelling competence of pupils with severe speech lesion.

Key words: problems of literate writing, spelling competence, spelling, dictation, pupils with severe speech lesion.

Постановка проблеми. Сучасний випускник основної школи – це патріот України, який знає історію; є носієм української культури; компетентний мовець, що вільно спілкується державною мовою. Саме на це спрямована освітня парадигма: становлення особистості з високим інтелектуальним потенціалом, здатної вчитися і працювати в умовах постійного розширення інформаційного простору, що значною мірою залежить від того, чи вміють школярі самостійно знаходити, переосмислювати, об'єктивно оцінювати інформацію та практично її застосовувати. А без розвитку навичок грамотного письма формування загальної культури учнів неможливо. Тобто вміння грамотно писати є життєвою необхідністю, особливо в сучасному світі.

Аналіз досліджень і публікацій. Психологи М.Богоявленський, Г.Граник, С.Жуйков та ін., практики Н.Алгазіна, М.Баранов, М.Вашуленко, В.Горбачук, Т.Донченко, Г.Козачук, В. Мельничайко, Л.Райська, І.Хом'як, Н.Шкурятяна та ін. присвятили роботи удосконаленню правописної грамотності учнів. Формування правописних навичок, на думку лінгводидактів, відбувається в тісному взаємозв'язку з мовленнєвими навичками в процесі розвитку мовлення [1].

І. Хом'як вважає, коли у дитини розвинуте усне мовлення, то лише тоді можна формувати навички писемного мовлення. Отже, в першу чергу, потрібно дбати про культуру усного мовлення учнів під час роботи над удосконаленням правописних умінь і навичок [3].

О. Горошкіна вважає, що вироблення орфографічних, пунктуаційних умінь і навичок потрібно поєднувати з роботою з розвитку мовлення учнів. Під час підготовки до переказів, переказів з творчими завданнями, творів

різної стилістичної направленості необхідно враховувати уміння, набуті на уроках мови, а також вікові та індивідуальні особливості учнів [1].

Принципи диференційованого підходу до навчання правопису орфограми з різною лінгвістичною характеристикою та з урахуванням створення адекватних умов для формування в учнів відповідних орфографічних навичок пропагандували у своїх працях психологи і практики Д. Богоявленський, С.Жуйков, М.Рождественський, С.Чавдаров, О.Біляев та ін.

Застосування теоретичних знань, які ведуть до набуття вмінь, що автоматизуються, а згодом стають навичками, досліджували П.Гальперін, О.Запорожець, Д.Ельконін та ін. Орфографічні вміння розглядали як «такий рівень оволодіння знаннями», за якого учень здатний використовувати знання на практиці. Іншими словами, це вміння застосовувати правило на аналізоване слово.

На даний час проблема грамотного письма залишається актуальною. Учителі систематично працюють над удосконаленням методів, прийомів навчання школярів, про це свідчать статті в науково-практичних методичних журналах, виступи на конференціях тощо, але рівень грамотності порівняно з попередніми роками знижується. Таким чином аналіз теорії та практики показав недостатнє вивчення досліджуваної проблеми і потребує подальшого його розв'язання.

Метою статті є аналіз причин зниження грамотності в учнів із ТПМ у лінгводидактиці й психології, розкриття шляхів формування орфографічних і пунктуаційних умінь і навичок у учнів з ТПМ.

Виклад основного матеріалу. Розділ орфографія один із найважчих, тому виробити навички грамотного письма у дітей з особливими освітніми проблемами є занадто складно. Однією із причин великої кількості орфографічних помилок у письмових роботах є те, що учні не вміють зовнішні дії переносити у внутрішній, розумовий план [9]. Це пов'язано з тим, що у більшості сучасних дітей переважає короткочасна пам'ять, кліпове мислення (так вони захищають себе від перевантаження інформацією) [10]. Все це впливає насамперед на недостатнє засвоєння теоретичного матеріалу.

Другою важливою причиною, яка впливає на розвиток грамотного письма є складна мовна ситуація [7]. У великих містах України майже відсутнє спілкування українською мовою. Суржик як мова спілкування, помилки в рекламі на щитах, періодичних виданнях, у рухомому рядку в транспорті та

на телебаченні, на афішах і в оголошеннях. Всі ці чинники пливають на розвиток грамотності як у школярів, так і у населення в цілому. Отже, важливим є те, щоб інформація подавалась грамотно: стилістично правильно побудовані речення, слова вжито доречно щодо їх лексичного значення, орфоепічно (якщо усне мовлення) вимовляються слова, орфографічно (писемне мовлення) записано слова, активізовано словниковий запас [8].

Третьою не менш вагомою причиною є несформованість мотивації до навчання в дітей з категорії ТПМ. Так, укладачі програми з української мови та літератури, відображаючи ідеї Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, ідеї концепції «Нова українська школа» намагаються донести нам, учителям, про необхідність змін у системі викладання, а саме про застосування новітніх технологій, удосконалення та урізноманітнення інтерактивних методів і прийомів у навчально-виховному процесі. Ці зміни доречні, бо сучасний світ встановлює нові закони і вимагає формування таких компетентностей як : спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, спілкування іноземними мовами, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури тощо.

З урахуванням виявлених причин зниження грамотності в учнів із ТПМ основними завданнями навчання української мови є :

- формування в школярів компетентностей комунікативно і доцільно користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування;
- ознайомлення з мовною системою й формування на цій основі базових лексичних, грамотних, стилістичних, орфоепічних і правописних умінь і навичок;
- навчання усного та писемного мовлення;
- формування вмінь спілкуватись у різних ситуаціях.

Для реалізації цих основних освітніх завдань головну увагу вчитель повинен приділяти мовленнєвому розвитку учнів. Матеріал рекомендовано подавати учням із дотриманням дидактичних принципів доступності, послідовності, системності, доцільності, достатності, за принципом від простого до складного, зокрема новий матеріал має спиратися на вже відомий та перебувати в тісному зв'язку з ним [6]. Учитель повинен працювати над удосконаленням орфографічної грамотності учнів на основі

практики письма, застосовувати виконання навчально-тренувальних вправ, які мають виробити навички безпомилково і швидко застосовувати вивчені правила, працювати свідомо, адже правописна практика взаємопов'язана з постійним мисленням [5].

На своїх уроках учителю слід забезпечити наступність у вивченні питань орфографії. Суттєвою особливістю вивчення орфографії є те, що вивчають її з введенням поняттям орфограми. Системне вивчення орфографії проводиться в нерозривному зв'язку з морфологією, будовою слова і словотворенням, а також з урахуванням фонетичних процесів української мови.

Орфографію не виділяють в окремий розділ, а вивчають у складі фонетики, будови слова й словотвору та частин мови. Звичайно, зміцнення орфографічних навичок відбувається й під час опрацювання лексики. І взагалі глибокі знання з мови визначають можливість усвідомлено засвоювати орфографічні правила і формувати міцні навички [3].

Орфографія – система загальноприйнятих правил, що визначають способи передачі мови в писемній формі. Як синонім орфографія вживається термін правопис, який про те, має ширше значення, оскільки включає в себе й пунктуацію. Орфографія вивчається паралельно у розділах "Фонетика" й "Грамматика".

Виявлено, що орфографічна грамотність учнів найчастіше низька через недостачу сформованості орфографічної навички в дітей із ТПМ. Орфографічний навик – це навик, який створюється у процесі тривалих вправ і полягає в простіших навичках і вміннях, а саме: навик письма і вміння аналізувати слово з фонетичного боку; вміння встановлювати морфемний склад слова; визначати у слові орфограму, що вимагає перевірки; вміння підвести орфограму під відповідне їй правило [4]. Тож учителю потрібно навчити школярів перетворювати свої знання на навички, тому особлива роль у формуванні орфографічних навичок відводиться в початкових класах [8]. Учитель повинен дати зрозуміти учням, що знання приходять через вправи, через усвідомлювання кожного орфографічного випадку. А для цього серйозну увагу нами приділено впровадженню диктантів як ефективного засобу підвищення рівня культури писемного мовлення учнів.

Диктанти – активна форма тренувальних вправ, яка вимагає уваги, зосередженості, активної розумової діяльності. Диктант (від лат. dikto – говорити, диктувати) – письмова робота, вправа для перевірки грамотності

учнів і засвоєння ними правил правопису (орфографії і пунктуації) [3]. Їх використовують для роботи на уроці під час вивчення теми, а також для контролю за засвоєнням навчального матеріалу з граматики та правопису [3].

Також для формування орфографічної навички нами проводилася робота над аналізом помилок, при цьому ми дотримувалися певного алгоритму.

Не менш важливими для підвищення грамотності учнів з ТПМ були такі види письмових та усних робіт як: переказ, написання творів різних типів та стилів мовлення, складання діалогів, редагування текстів, яке передбачає знання правил.

Постійно відбувалася робота з орфографічним правилом, яка потребувала від учнів достатнього рівня сформованості складових мовленнєвої системи та тих функцій і операцій, що забезпечують процес грамотного письма [12]. Під час вивчення правил використовували алгоритм пошуку, завдяки якому відбувалося правильне виокремлення орфографічних ознак і безпомилкове швидке знаходження в тексті тих місць, де потрібно застосувати відповідне правило до орфограми.

У шкільній практиці нами використовувалися ідеї моделювання й алгоритмізації розумової діяльності школярів з ТПМ. На допомогу учню в опануванні орфографічним правилом подавалися пам'ятки у вигляді плаката-інструкції з 3-4 рекомендаціями щодо застосування послідовних кроків у розв'язанні орфографічної задачі. Алгоритми, які репрезентовані у підручниках, не враховують специфіку учнів зазначеної категорії. Саме тому школярам із ТПМ надто складно оволодіти алгоритмом, адже мисленні процеси, які лежать в основі алгоритму в учнів, значно уповільнені. Доведено, що школярі із труднощами оволодівають етапами вирішення орфографічної завдання, або зовсім ними не оволодівають. Тому нами було розроблено і впроваджено етапи подання правил, які адаптовані для дітей з ТПМ з метою корекції у дизорфографічних помилок. Ці етапи включають:

1. Проведення бесіди, під час якої записується алгоритм засвоєного нового правила та пояснюється його поетапне виконання орфографічних дій.

2. Розгляд 4-5 прикладів за аналогією з використанням схем. Відбувається коментування учнів колективно, що переходить у самостійне поетапне вивчення алгоритму конкретного правила.

3. Самостійне опрацювання (за потреби можуть використовуватися схеми та підказки), що здійснюється шляхом тренувальних вправ.

4. Згортання алгоритму, тобто скорочення операцій. На цьому етапі відбувається процес автоматизації орфографічної навички на вивчене орфографічне правило [12].

Для формування умінь складати алгоритми учнів із ТПМ ми навчали: 1) знаходити загальний спосіб дії; 2) виділяти основні елементарні дії, з яких складається конкретне правило; 3) планувати вголос послідовність виокремлених дій; 4) правильно записувати кінцевий результат. У процесі навчання орфографії нами використовувалися різноманітні опорні схеми та алгоритми, що містили головні теоретичні відомості та факти, що об'єднувалися у систему орфографічних понять. Учням із ТПМ їх подавали у сконцентрованому вигляді, що сприяло активному розвитку зорової, слухової та моторної пам'яті. Це покращувало їхню розумову діяльність, сприяло швидшому засвоєнню теоретичного матеріалу та вказувало шлях до практичного його застосування. Робота за схемами надала змогу забезпечити стислий виклад і зображення основних положень нового навчального матеріалу, чітке визначення основних його ідей, допомогло школярам зорієнтуватися у процесі самостійного вивчення окремих тем.

Висновок. Отже, визначені нами шляхи покращення сприяли становленню правильних умінь і навичок. Важливою умовою результативності цієї системи було і те, наскільки вчитель розумів вимоги, які ставляться до дітей з ТПМ, і чи вмів добирати види вправ відповідно до етапу формування орфографічної навички та лінгвістичної природи орфограм; формувати уміння самостійного використання знань під час вирішення орфографічних задач. Це і було вирішено нами в ході експериментального дослідження.

Перспектива дослідження. Дослідження не охоплює всіх проблем вироблення й удосконалення правописної грамотності в учнів із ТПМ. Доцільним для подальшого дослідження вважаємо є потреба віднести розроблення методики навчання орфографії у зв'язку з вивченням лексики, фразеології, граматики та в процесі роботи над створенням висловлювань різних життєво необхідних жанрів мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н.Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 304 с.
2. Буряк Г.В. Слово – диво: Вправи, завдання, диктанти з української мови: Методичний посібник – Г.В. Буряк. – Стрий, 1993. – С. 10 – 14.

3. Горбачук В.Т. Класифікація диктантів // В.Т. Горбачук //Українська мова і літ. в школі. – 1968. – № 8. – С. 67 – 70.
4. Дорошенко С.І. Методика викладання української мови: навчальний посібник /С. І. Дорошенко. – К.: Вища школа, 1992. – 398с.
5. Коломійченко О.Ф. Ще раз про поліпшення орфографічної грамотності учнів/ О. Ф. Коломійченко// Укр.мова і літ.в школі. – 1991. – №4. – С.13 – 17.
6. Плевако Н. Г. Як запобігти деяким помилкам учнів у засвоєнні граматики/Н.Г.Плевако//Укр.мова і література в школі. – 1973. – №6. – С.66 – 68.
7. Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика. Науково-методичний щорічник. – №4. – Київ, 2004 – 25 с.
8. Рузинська Т.Г. Урок мови й мовлення / Т. Г. Рузинська // Початкова школа. – 1987. – №7. – С. 16 – 19.
9. Савченко О. Я. Сучасний урок у початковій школі / О. Я. Савченко. – К.: "Магістр", 1997. – С.15 – 28.
10. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
11. Яворська С. Орфографічний розбір як вправа /С. Яворська// Дивослово. – 1997. – №4. – С.18 – 19.
12. Інтернет ресурс. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ооор_2015_8_15

УДК 376.42

Лисанова В. М.

студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта»
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА РОЗУМОВО ВІДСТАЛОГО УЧНЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті здійснено аналіз наукової психолого-педагогічної літератури щодо трактування поняття «екологічна культура». Виділено етапи формування екологічної категорії людства. Визначено сутність поняття «екологічна культура розумово відсталого учня». Розкрито значення цієї проблематики у процесі соціалізації розумово відсталих осіб.

Ключові слова: школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, екологічна культура.

Ключевые слова: школьники с нарушениями интеллектуального развития, экологическая культура.

Key words: schoolchildren with intellectual disabilities, ecological culture.

Постановка проблеми. Природа – джерело життєдіяльності людини. Однак упродовж тривалого часу відбувається руйнація життєтворчих основ, що загрожує знищенням не лише людини, а і всього живого на Землі.

Забруднення навколишнього середовища є одним із найсуттєвіших факторів, що негативно впливає на тривалість життя й здоров'я людей і збільшує небезпеку генетичних порушень. Екологічні умови, що склалися в Україні, не можуть не відобразитися на стані рослинного і тваринного світу. Забруднюються водні джерела, збіднюються степи, у багатьох місцях природне середовище стає непридатним для життя. Значна територія України постраждала від аварії на Чорнобильській АЕС. Ця трагедія призвела до тяжких екологічних наслідків, згубно позначилася на здоров'ї людей.

Актуальною стала проблема зміни світосприйняття та світогляду дітей з порушеннями інтелекту. Окремі аспекти формування екологічної культури в розумово відсталих школярів досліджували А. Блеч, В. Липа, Л. Одинченко, Б. Пінський, В. Синьов, Т. Скиба та інші. Дослідниками було встановлено, що формування екологічної культури підростаючого покоління – одне з найважливіших завдань сьогодення. Виховання у дітей відповідального ставлення до природи, на їх думку, складний і довготривалий процес. Його результатом повинно бути не лише оволодіння відповідними знаннями та вміннями, а й розвиток уміння і бажання активно захищати, покращувати навколишнє природне середовище.

Метою статті є аналіз наукових джерел щодо визначення сутності поняття «екологічна культура» та дослідження значення цієї проблематики у процесі соціалізації розумово відсталих осіб.

Під екологічною культурою в довідникових джерелах зазначено визначення цього поняття як осмислене ставлення до природи у людини, яке забезпечує збереження, збагачення навколишнього середовища і створює сприятливі умови для життя та існування людини. У інших джерелах подано трактування екологічної культури як міри і способу реалізації та розвитку сутнісних сил людини, екологічної свідомості і мислення в процесі духовного й матеріального освоєння природи і підтримання її цілісності.

С. Шмалей підкреслює, що екологічна культура є компонентом культури суспільства в цілому і включає осмислення засобів, завдяки яким здійснюється безпосередній вплив людини на природу та її духовно-практичне освоєння (знання, культурні традиції, ціннісні установки тощо) [6].

А. Гимазетдінова під екологічною культурою людини розуміла всю сукупність способів його розумного ставлення до природи, прагнення діяти в ім'я її збереження, сприйняття природи як основного елементу культурного

середовища. Дослідниця наголошувала на тому, що під культуру розуміють особливу область дійсності, перш за все, по відношенню до природи. На її думку, не слід абсолютизувати відмінність культури від природи. За вченою, культура виступає як специфічна для людини форма її зв'язку з природою. Культура – це людське ставлення до природи, що виникло в ході історії. Незалежно від того, чи усвідомлює сама людина чи ні, вона має певну екологічну культуру або екологічне безкультур'я. На думку А. Гимазетдінової особливо важливим в цьому випадку є те, що екологічною культурою повинні володіти представники еліти суспільства, а також представники соціальних інститутів, що визначають рівень її сформованості в цілому для країни [1].

На думку В. Сергєєвої та О. Семенюк, за своєю сутністю екологічна культура є своєрідним кодексом поведінки, що лежить в основі екологічної діяльності. Екологічну культуру складають екологічні знання, пізнавальні та морально – естетичні почуття та переживання, зумовлені взаємодією з природою, екологічно доцільна поведінка у довкіллі.

Деякі вчені розглядають екологічну культуру як культуру єднання людини з природою, гармонійне злиття соціальних потреб людей із нормальним існуванням та розвитком середовища. Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова характеризують людину, що оволоділа екологічною культурою, як таку, що підкорює всі сили своєї діяльності вимогам раціонального природокористування, піклується про покращення навколишнього середовища, не допускає його руйнування і забруднення. Тому, на їх думку, завданням сучасної школи є формування у дітей наукових знань, засвоєння ними моральних цінностей та орієнтацій по відношенню до природи, а також вироблення практичних умінь і навичок по збереженню сприятливих умов навколишнього середовища [4].

За даними О. Біди, поняття «екологічна культура» вживається у різних аспектах, а саме: це поняття розглядається як органічна складова всієї культури суспільства і характеризує сферу взаємодії людства з природою. У такому розумінні поняття «екологічна культура» має історичний характер і визначається дослідниками як сукупність досягнень суспільства і його матеріального та духовного розвитку, закріплених у звичаях, етичних нормах, в усталених стереотипах ставлення людей до природи, поведінці у природному середовищі. У педагогічному аспекті поняття «екологічна культура» вживається для визначення рис особистості, що передбачає

наявність у людини відповідних знань і переконань, підпорядкування практичної діяльності вимогам раціонального природокористування. У такому розумінні екологічна культура є показником свідомого, відповідального ставлення особистості до природи.

У деяких роботах науковців розрізняють поняття «екологічна культура особистості» та «екологічна культура населення». Вони тісно пов'язані між собою. Екологічна культура населення – це екологічна освіченість, свідоме ставлення до природи і практична участь у раціональному її використанні. Таким чином, у нашій роботі поняття «екологічна культура» буде визначатися як особливе світорозуміння, що відображає такий стан соціально-природних залежностей, який характеризує гармонійну єдність людини, суспільства і природи.

В аспекті історичного розвитку людини в системі «суспільство – природа» В. Скребець виділяє три етапи екологічної культури:

а) I етап (міфологічний) – етап цілісної культури, особливістю якого є синкретичний тип мислення, не здатний відділити людини від світу природи. У ньому людина була нерозривно пов'язаною з природою, була її частиною. Особливістю екологічної культури цього періоду є мовна єдність людини з природою, що відображається у первісному мистецтві. У міфології цей період відображений численними образами людини – тварини, людини – природи тощо.

б) II етап (диференціаційований) – етап на якому відбувається поділ екологічної культури на окремі галузі. На цей час припадає виникнення і розвиток антропоцентричного мислення, яке характеризується не тільки здатністю виокремлювати людину зі світу природи, а й здатністю її очолити складну природну ієрархію.

в) III етап (цілісний) – етап на якому людина усвідомлено прагне до гармонійної єдності з природою, формує екологічну свідомість і мислення. Метою екологічної культури на цьому етапі є формування екологічної особистості, а інструментом формування стає екологічна етика [3].

У своїх роботах науковці намагалися проаналізувати поняття «екологічна культура» та виділити її структурні компоненти. На думку І. Цветкової, екологічна культура за своєю структурою є складним синтетичним утворенням, всі складові якого знаходять відображення в сучасному навчальному процесі вітчизняної української школи [5].

Варто відмітити, що донині не існує єдиної точки зору щодо структури екологічної культури. Зокрема, Б. Ліхачов, розглядаючи сутність екологічної культури як органічної єдності екологічно розвинутої свідомості, емоційно-практичних станів і науково обґрунтованої вольової утилітарно-практичної діяльності особистості, використовує для її характеристики такі поняття, як «екологічне виховання», «екологічна уява», «екологічні відчуття» і «дієво-практичне вольове, екологічно обґрунтоване, практичне ставлення до природи, поведінка в ній відповідно з об'єктивними законами взаємодії, нормами права, моралі, естетики, доцільності».

Екологічна культура розумово відсталої дитини передбачає наявність у неї певних знань і переконань, готовності до діяльності, а також її практичні дії, які узгоджуються з вимогами дбайливого ставлення до природи. Формування у дітей відповідального ставлення до природи – це складний і довготривалий соціально-педагогічний процес. На нашу думку, здійснюючи екологічне виховання, потрібно вчити дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розуміти себе, і все, що відбувається навколо. Часто через відсутність знань, вони не можуть вибрати правильну лінію поведінки. Учитель зобов'язаний дати їм ці знання, застосовуючи для цього всі можливі методи. Екологічна культура розумово відсталої дитини – це не тільки природоохоронні знання, вміння і навички, а й особливий внутрішній світ. В його основі і лежить відношення школярів з особливими освітніми потребами до світу природи. Екологічні цінності, установки, потреби, стикаючись з аналогічними соціальними та економічними потребами, поступаються останнім і залишаються на задньому плані.

Під поняттям екологічної культури розумово відсталої дитини також можна розглядати її підготовленість до застосування екологічних знань, умінь і навичок у практичній діяльності. Без відповідного рівня культури такі діти можуть і володіти базовими (елементарними) необхідними знаннями, але, як правило, не здатні застосовувати їх у практичній діяльності.

На нашу думку, становлення екологічної культури повинно здійснюватися з урахуванням відповідних соціально – психологічних закономірностей. До розробки соціально-екологічних програм поряд з біологами, географами, педагогами та іншими «традиційними» природоохоронними фахівцями слід залучати соціологів і психологів, а також

журналістів, представників інших творчих професій. У роботі з розумово відсталими учнями у цьому процесі активну участь повинні взяти вчителі-дефектологи, спеціальні психологи, реабілітологи, батьки та близькі дітей зазначеної категорії. Формування екологічної культури передбачає перебудову світогляду, створення нової системи цінностей, відмову від споживацького підходу до природи, формування у розумово відсталих дітей уміння узгоджувати свої потреби з можливостями природи.

Провідним принципом такого навчання, повинен бути принцип цілісності та комплексності. Він полягає в тому, що навколишнє середовище, треба розглядати в єдності природи, культури й техніки. Екологічну освіту можна розглядати як мультидисциплінарний підхід до навчання, який розвиває знання, поведінку, цінності та уміння розумово відсталих дітей. Ми переконані, що такий підхід, дозволить індивідуально і в спільноті у цілому внести свій вклад в підтримку і поліпшення якості навколишнього середовища. Відповідно до такого підходу, метою екологічної освіти можуть бути обізнаність та чуйне ставлення до навколишнього середовища дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; знання і розуміння навколишнього середовища; поведінка і цінності, які відображають почуття заклопотаності про навколишнє середовище; вміння, які включають в себе вирішення проблем, пов'язаних з явищами природи; почуття відповідальності за збереження природного середовища.

Необхідно відзначити, що в деяких педагогічних дослідженнях екологічна освіта пов'язується не тільки з кінцевим результатом – вихованням екологічної культури, а визначається як фактор соціального становлення розумово відсталих людей, в результаті якого відбувається формування особистості, здатної до участі в складній системі відносин.

Висновки. Підводячи підсумок викладеного положення можемо зазначити, що в основі екологічної культури лежить відповідальне ставлення особистості до навколишнього середовища, усвідомлення закономірностей розвитку природи та суспільства, розуміння того, що людина є частиною природи. Головною рисою екологічної культури є вміння передбачати наслідки впливу людини на природу та вміння підпорядковувати всі види своєї діяльності вимогам раціонального природокористування, турбота про збагачення природних ресурсів.

Одним із найважливіших завдань екологічної культури є формування у розумово відсталих дітей екологічної свідомості, що виступає базисом екологічної культури особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гимазетдинова А. Х. Экологическое сознание и экологический архетип / А. Х. Гимазетдинова, Н. М. Солодухо. – Казань : КГТУ, 2011. – 394 с.
2. Пустовіт Н. А. Шкільна екологічна освіта : проблеми стандартизації / Н. А. Пустовіт // Екологічний вісник. – 2002. – № 1 – 2. – С. 12 – 13.
3. Скребець В. О. Екологічна свідомість : історичний розвиток, сучасний стан, психологічна діагностика / В. О. Скребець. – Чернігів, 1997 – 66 с.
4. Формування екологічно доцільної поведінки школярів / Н. А. Пустовіт, О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2014. – 140 с.
5. Цветкова И. В. Экология для начальной школы : игры и проекты / И. В. Цветкова. – М. : Академия развития, 2012. – 321 с.
6. Шмалей С. В. Екологічна особистість : / С. В. Шмалей. – К. : Бібліотека офіційних документів, 1999. – 232 с.

УДК 33.1 – 452

Осауленко Н. А.

студентка 5 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(олігофренопедагогіка, логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **О. В. Боряк**

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ В СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ РОБОТІ

У статті розглядаються проблеми комунікації та соціалізації дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Розкрито поняття альтернативної комунікації та її значення для розвитку комунікативних навичок. Охарактеризовано основні групи людей, яким необхідне введення системи альтернативної та додаткової комунікації. Автор розглядає різні засоби альтернативної комунікації, які використовуються в соціально-реабілітаційній роботі.

Альтернативна та додаткова комунікація, діти з важкими порушеннями мовлення, комунікативна система обміну картинками, глобальне читання, жести.

В статье рассматриваются проблемы коммуникации и социализации детей с тяжелыми нарушениями речи. Раскрыто понятие альтернативной коммуникации и ее значение для развития коммуникативных навыков. Охарактеризованы основные группы людей, которым необходимо введение системы альтернативной и дополнительной коммуникации. Автор рассматривает различные средства альтернативной коммуникации, используемые в социально-реабилитационной работе.

Альтернативная и дополнительная коммуникация, дети с тяжелыми нарушениями речи, коммуникативная система обмена картинками, глобальное чтение, жесты.

The article deals with the problems of communication and socialization of children with severe speech disorders. The concept of alternative communication and its importance for the development of communication skills of children with ASD has been revealed. The main groups of people who need to introduce an alternative and additional communication system are described. The author considers various alternative communication tools used in social rehabilitation work.

Augmentative and Alternative Communication, Picture Exchange Communication System, children with severe speech disorders, global reading gestures.

Постановка проблеми. Людина є соціальною істотою, яка реалізує себе у взаємодії з іншими людьми. Здатність комунікації та потреба в комунікації є чи не найважливішими сутнісними ознаками кожної особистості. Основною комунікативної діяльності є певний обмін інформацією [8].

Поняття комунікації за А. Фреліхом це двостороннє спілкування індивідуумів, в основі якого лежить передача значимих сигналів. Це визначення дає можливість віднести до засобів комунікації вербальні, звукові, а також незвукові засоби. При цьому завжди беруть до уваги те, що вид і зміст знаків можуть модифікуватися.

Мовлення є основним, проте не єдиним засобом комунікації між людьми. Воно зазвичай супроводжується невербальною комунікацією, яка характеризує особистісне відношення учасників до процесу спілкування і є вираженням індивідуальності того, хто говорить. Але є коло людей, у яких за різними причинами мовлення відсутнє, або люди, у яких мовлення розвинене недостатньо, і тому вони потребують альтернативної або підтримуючої (додаткової) комунікації. Це діти і дорослі з аутизмом, тяжкою інтелектуальною недостатністю, церебральними паралічами (і відповідно з анартріями), тяжкими мовленнєвими порушеннями коркового ґенезу (алаліями, афазіями).

Значна частина цих дітей так і не може освоїти функціональне мовлення, ті ж, хто все таки починає говорити, все одно в тій чи іншій мірі протягом життя зберігають проблеми в області мовленнєвого розвитку і комунікації. Зрештою, маючи значні комунікативні труднощі, безвідносно до рівня розвитку мовленнєвих навичок, діти з вимушені вдаватися до проблемної поведінки, що може стати на заваді їх соціалізації та адаптації в суспільстві.

Використання в корекційному навчанні методів допоміжної альтернативної комунікації ААС (калькована аббревіатура з англійської Augmentative and Alternative Communication) надає можливість

дітям з комунікативно-мовленнєвими порушеннями користуватися альтернативними мовленню способами комунікації (реальні об'єкти, фото, картинки, символи, жести) та спрощує розуміння дітьми навколишнього середовища через його чітку організацію. [4]

Альтернативна та додаткова комунікація – це всі засоби комунікації, що доповнюють або замінюють звичайне мовлення людям, якщо вони не здатні за допомогою нього задовільно спілкуватись. Американська асоціація фахівців в області порушень розвитку мови, мовлення та слуху (ASHA) визначає AAC як «спосіб навчити і по можливості компенсувати постійні або тимчасові порушення, що призводять до обмеження суспільного життя і соціальної взаємодії осіб з важкими порушеннями розвитку мови і мовлення, з порушеннями розуміння мови, як усної, так і письмової».

Основна мета альтернативної комунікації полягає в наданні людині можливості оперативної та ефективної набуті навичок, що дозволяють брати участь в суспільному житті, а отже максимально соціалізуватися. Виділяють три групи людей, яким необхідне введення системи альтернативної та додаткової комунікації: 1) Група людей з порушенням експресивної комунікації, тобто добре розуміють звернену мову, але не мають можливості належним чином висловити свої думки за допомогою мовлення. Труднощі, з якими стикаються представники цієї групи, є постійними, і так само постійно їм потрібна система альтернативної комунікації.

2) Група людей, яким система AAC потрібна на певний період або в певній ситуації. Цю групу можна розділити на дві підгрупи: до першої відносяться люди, потреба в AAC у яких продиктована затримкою або порушеннями розвитку, до другої – люди, що звертаються до альтернативної комунікації в певній ситуації. Для людей з порушеннями розвитку AAC є сходиною на шляху до розвитку функціонального мовлення. Люди, які вдаються до альтернативної або додаткової комунікації в певних ситуаціях, як правило вміють говорити, але їх буває важко зрозуміти, особливо стороннім.

3) Нарешті третя група складається з людей, які швидше за все ніколи не зможуть спілкуватися за допомогою чогось крім альтернативної системи комунікації. В даному випадку AAC зачіпає як експресивну так і рецептивну сферу спілкування.

На сьогоднішній день методи альтернативної комунікації не набули широкої популярності в системі загальної та (або) спеціальної освіти.

Натомість останні роки вони активно запроваджуються у відновлювано-корекційній роботі з дітьми із важкими комбінованими порушеннями психофізичного розвитку в соціально-реабілітаційних установах та закладах.

В Україні існує розгалужена мережа центрів соціальної, психолого-педагогічної, комплексної реабілітації дітей з порушеннями розвитку. Основною їх метою є здійснення комплексу заходів спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення дитини до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності, тобто максимальна соціалізація та інтеграція у суспільство. Натомість, процес соціалізації тісно пов'язаний з мовленням, яке виступає в ролі джерела комунікації, яка є найважливішим чинником розвитку дітей, оскільки в процесі спілкування з оточенням дитина осягає світ, набуває досвіду, засвоює знання. Кожна дитина відчуває потребу в спілкуванні, але не кожна може реалізувати цю потребу. Такі діти як правило, не можуть спілкуватись, використовуючи мовлення як засіб комунікації [5].

Але якщо мовлення дитини має тяжке порушення або взагалі відсутнє, то формування навичок соціалізації може стати важким і для дитини і для її сім'ї. Виходячи з особливостей дітей, педагогам реабілітаційних установ необхідно застосовувати спеціальні методи та засоби допоміжного характеру, для кращої адаптації та подальшої соціалізації дитини з важкими порушеннями мовлення [2].

Розглянемо найбільш використовувані в реабілітаційній практиці методи альтернативної та допоміжної комунікації.

Спілкування за допомогою погляду. Погляд є первинним засобом обміну інформацією. Рівень спілкування за допомогою погляду залежить від фізичних можливостей і необхідності в ньому даного індивідуума. Це може бути єдиний доступний людині засіб спілкування або доповнення до інших засобів. При формуванні спілкування за допомогою погляду як єдиного доступного засобу використовуються різні пристосування. Це може бути багат шаровий жилет, який одягає на себе фахівець. Поверхня жилета, яку бачить дитина, має вигляд полотна з прозорими кишенями, липкими смужками й невеликими гачками для експозиції картинок і легких предметів. Іншим пристосуванням є піднос (таця), на якому об'єкти розташовуються на

достатній відстані один від одного, щоб можна було визначити, на який саме об'єкт спрямований погляд дитини

Спілкування за допомогою міміки та жестів. При достатніх моторних здібностях можна намагатися навчати дитину спілкуватися за допомогою міміки та жестів. Так як жестові системи побудовані на основі вербальної мови, то при роботі з альтернативної комунікацією жести і мова використовують одночасно. Жести при порушеній комунікації роблять слово «наочним», допомагають дитині краще запам'ятовувати слова, при нерозбірливому мовленні, допомагають донести зміст послання. Оптимальним результатом використання жестів у системі навчання мови є вироблення свідомого вказівного жесту, тобто здатності за допомогою жесту (не обов'язково руки) виразити свою потребу і відповісти на питання.

Метод глобального читання полягає в тому, що дитина може навчитися впізнавати слова цілими, не виокремлюючи окремих букв. При навчанні глобальному читанню необхідно дотримуватися поступовості та послідовності. Слова, що пред'являються дитині, повинні позначати відомі йому предмети, явища, дії. Навчання глобальному читанню розвиває імпресивне мовлення та мислення дитини до оволодіння вимовою. Для формування глобального читання необхідно провести підготовчу роботу – різноманітні ігри та вправи на розвиток зорового сприйняття, уваги, зорової пам'яті, розуміння зверненої мови, виконання простих інструкцій, вміння підбирати парні предмети і картинки, вміння співвідносити предмет і його зображення.

Писемне мовлення. Ідея використання писемного мовлення, мабуть, була однією з перших у навчанні дітей, які не говорять. Писемне мовлення в онтогенезі формується виключно на основі усної мови. Спроби навчання глобальному читанню дітей з алалією показали, що частина дітей не тільки успішно навчилася читанню, а ще й почала розмовляти. На жаль, не всі діти до цього здатні. Безумовно, засвоєння буквеної знакової системи передбачає наявність визначеного рівня розвитку зорового сприйняття, пам'яті, уваги, а також просто уявлення про те, що навколишнє може мати визначення, ярлики.

Комунікативна система обміну картинками (Picture Exchange Communication System – PECS) – форма допоміжної альтернативної комунікації. Використовується як допоміжний засіб для комунікації у дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку. PECS використовується особами різних вікових категорій, від дошкільників до дорослих, що мають

мовленнево-комунікативні, когнітивні та моторні труднощі. Її застосування не вимагає складних та (або) дорогих матеріалів, оскільки використовуються друковані символні, фотографічні, мальовані картки. PECS розпочинається з навчання учня віддавати педагогові (партнерові по комунікації) картку із зображенням бажаного предмета, а, натомість отримувати сам предмет, який і є винагородою. Після засвоєння кроку спонтанного обміну картинки на бажаний предмет, PECS навчає розрізняти символи та конструювати прості речення. Пізніше учень оволодіє навичками застосовувати PECS для відповідей на запитання та коментаріїв.

Система допоміжної альтернативної комунікації не має на меті вилучити вербальне мовлення з ужитку. Більше того, розвиток мовленнево-комунікативних навичок пришвидшується за рахунок використання альтернативних способів комунікації, можливо тому, що такі форми комунікації як мовлення й жести, наприклад, стимулюють однакові ділянки мозку. Застосування кожної з наведених систем альтернативної комунікації в соціально-реабілітаційній роботі сприяє більш успішному формуванню соціально-побутових навичок, кращому засвоєнню правил поведінки і перетворенню навичок в стійкі звички.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. [Электронный ресурс] : Сборник статей международной научно – практической конференции 18 – 20 сентября 2014 г. / Под научной редакцией В.Л. Рыскиной – СПб., 2014. – 240с. – Режим доступа: <http://www.calameo.com/books/00201559808262e141d91>
2. Бахчеева Е. Н., Нікітіна С. А., Буділова В. Ю. Особенности социализации детей с важкими порушеннями мови // Науково – методичний електронний журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 18 – 21 – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2017/771175.htm>.
3. Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності // Спеціальна педагогіка: методика, практика, досвід, перспективи – 2006.
4. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. – К., 2013.
5. Соботович Е.Ф. Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции: Учеб. – метод. пособие /Е.Ф. Соботович Ин – т систем. исслед. образования, АПН Украины. Ин-т дефектологии. – К., 1995.
6. Удалова Т. Б. Використання піктограм в корекційно – розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Практичний посібник. – Кам'янець-Подільський: ПП Волощук В.О., 2016. – 34 с.
7. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PEKS) / Фрост, Э. Бонди. – М.: Теревинф, 2011.

8. Штягинова Е.А. Альтернативна комунікація. Методический сборник /Штягинова Е.А. – Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов "Общество "Даун синдром", 2012.

УДК 376.42

Пройдисвіт А. В.

студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта»
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті висвітлено погляди вітчизняних та закордонних науковців щодо визначення поняття «соціокультурна компетентність». Досліджено зазначену компетентність як структурну складову естетичного виховання розумово відсталих дітей. Розкрито сучасні проблеми естетичного виховання розумово відсталих школярів.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, естетичне виховання, розумово відсталі діти.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, эстетическое воспитание, умственно отсталые дети.

Key words: sociocultural competence, aesthetic education, mentally retarded children.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами та іншими нормативно-правовими документами, навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. При цьому особистісно зорієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів. Компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей.

Одне з провідних місць у Державному стандарті займає соціокультурна компетентність.

Проблему визначення поняття «компетентність» досліджували Н. Гупан, Н. Дівінська, Н. Дем'яненко, Г. Лесик, О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Онкович, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Приходько, Т. Ремех, Т. Самоплавська, В. Скиба, І. Смагін та інші. Зв'язок якості сформованих компетентностей із застосуванням сучасних педагогічних технологій вивчали Г. Бадірьян, В. Білоус, В. Боголюбов,

А. Булда, Т. Васильчук, Л. Горюнова, Б. Гуз, Л. Єременко, О. Желіта, О. Журавка, М. Кларін, Н. Клочко, Ж. Малахова, Н. Макогон, А. Нікора, Л. Рябовол, В. Тарасенко, О. Федорчук, В. Ципко, П. Шляхтун та інші.

Метою статті є визначення поняття «компетентність», «естетичне виховання» та дослідження соціокультурної компетентності як структурної складової естетичного виховання учнів навчального закладу.

У словникових джерелах поняття «компетентність» пов'язують з людиною, яка володіє компетенцією, або закладом чи органом управління, що має права для вирішення певного питання. Одним із смислів поняття «компетентність» є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією.

І. Смагін, поняття «компетентність» пов'язував із терміном «компетенція» підкреслюючи дві взаємопов'язані характеристики цільової спрямованості сучасної освіти. За автором, вони поєднані, але різні за сутністю, саме тому компетенції не можуть бути складовими компетентності й навпаки [6].

О. Овчарук вважає, що поняття «компетентність» – є оціночною категорією, яка висвітлює можливості людини успішно виконувати свої повноваження [3].

Аналіз дослідження М. Голованя свідчить про те, що під «компетентністю» автор розумів інтегроване утворення особистості, що об'єднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Вчений підкреслював, що компетентності людини динамічні, вони постійно змінюються (зі зміною світу, вимог до «успішного дорослого» тощо); мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями в конкретних галузях; виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з мотивацією на неперервну самоосвітню діяльність [1].

А. Старєва у визначенні сутності поняття «компетентність» виділяла такі її складові, як «діяльність», «цінність» та «мотивація». Автор підкреслювала, що, по-перше, на відміну від знанневої характеристики («що»), акцентується увага на способі й характеристиці дії («як»); по-друге, науковець відзначала важливість ціннісної основи цього поняття для суспільства, держави,

людства; по-третє, виокремлювала особистісні, зокрема мотиваційні характеристики компетентності, такі, як інтерес, ставлення тощо.

Для визначення поняття «компетентність» І. Родигіна обрала за критерій оточуючу суспільну дійсність (життя). Дослідниця виділяла головну особливість компетентності як педагогічного явища не специфічні предметні вміння та навички, не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві знання, вміння, дії, мотиви й досвід, які необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану тощо [5].

Отже, на нашу думку, компетентна людина повинна знати що і як робити (індикатором є знання), вміти робити, виконувати відповідні дії (індикатор – вміння), бажати це робити (індикатор – мотиви, інтереси), оцінювати, порівнювати, цінити зроблене (індикатор – навички, ціннісний досвід). Тобто, під компетентністю ми розуміємо набуту у процесі навчання інтегровану здатність учня, яка складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці.

Одним із найважливіших завдань сучасної системи освіти є розвиток естетичного виховання. Естетичне виховання (від гр. *esthenomai* – сприймати почуттями) визначається як розділ педагогіки про виховання почуття прекрасного та зовнішньої привабливості, високих смаків і естетики поведінки, заснованої на законах прекрасного.

За визначенням Б. Горанова «естетичний» означає найвищу концентрацію чуттєвого досвіду суспільної людини, таке вираження пізнання і освоєння світу людиною, яке здатне викликати у неї духовну і чуттєву реакцію [2].

У стислому словнику з естетики «естетичне виховання» визначається як система заходів, вкладених у вироблення та вдосконалення в людині здібності сприймати, правильно розуміти, цінувати їх і створювати прекрасне й високе у житті й мистецтві [4].

Як бачимо, в обох визначеннях йдеться про те, що естетичне виховання має формувати й удосконалювати у людині здатність сприймати прекрасне у мистецтві й у житті, правильно розуміти й оцінювати його. У першому визначенні, на жаль, автор вилучив діяльнішу та творчу сторони естетичного виховання, тоді як у другому визначенні підкреслюється, що естетичне виховання не повинне обмежуватися тільки споглядальним завданням, воно повинно також формувати здатність створювати прекрасне у мистецтві та

житті. Так, Д. Ліхачов визначав естетичне виховання як цілеспрямований процес створення творчо активної дитини, здатної сприймати й оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне у житті й мистецтві, жити й творити за законами краси». Автор підкреслює провідну роль цілеспрямованого педагогічного впливу на естетичне становлення дитини. Д. Ліхачов наголошував на тому, що тільки цілеспрямований педагогічний естетико-виховний вплив і залучення дітей у різноманітну художню діяльність здатні розвинути їхню сенсорну сферу, забезпечити глибоке розуміння естетичних явищ, підняти до розуміння справжнього мистецтва, краси дійсності і прекрасного у людській особистості.

Дослідник Б. Неменський відстоював позиції, що тільки образотворче мистецтво, розкриває безпосередні зв'язки рівня естетичного розвитку особистості з її культурною цінністю.

Вчений М. Каган вважає, що естетичне виховання є соціально зорієнтованим формуванням становлення людини до світу. На думку Е. Чистякової, сутність естетичного виховання полягає у формуванні естетичних потреб у дітей. Схожу позицію займають В. Разумний, Т. Аболіна та Н. Міропольська, які вважають, що головним в естетичному вихованні є відтворення всього багатства справжнього людського ставлення до світу.

Підсумовуючи наукові погляди, можна визначити сутність та складові естетичне виховання. По-перше, це процес цілеспрямованого впливу. По-друге, це формування здібності сприймати і бачити красу мистецтва і життя, оцінювати її. По-третє, завдання естетичного виховання полягають у формуванні естетичних смаків та ідеалів особистості. По-четверте, це розвиток здатності до самостійної творчості і творення прекрасного.

Питання естетичного виховання ґрунтовно розкрито у педагогічній спадщині С. Міропольського. Зміст естетичного виховання він визначав як процес формування у людині здібностей сприймати та розуміти прекрасне. Вченим було обґрунтовано категорії естетичного виховання та визначено його завдання: розвиток естетичних нахилів та здібностей дітей, задоволення художньо-естетичних потреб, формування естетичного сприймання, почуття та смаку. Серед головних засобів процесу естетичного розвитку педагог визначав: красу православної церкви, церковного богослужіння та різні види мистецтва.

На нашу думку, особливість естетичного виховання полягає у тому, що воно активізує всі духовні і фізичні здібності людини, формуючи його

мислення, естетично розвиваючи органи чуття. Мистецтво повільно і поступово впливає на інтелектуальну, емоційно-вольову і фізичну сфери людини.

Специфічність естетичного виховання, з погляду Є. Квятковського, полягає у цілеспрямованості процесу формування творчо активної особистості, здатної з позиції доступного їй розуміння ідеалу сприймати й оцінювати прекрасне, досконале, гармонійне, інші естетичні явища в житті, природі, мистецтві. Провідним завданням естетичного виховання є формування в учнів художньо-естетичних і творчих здібностей, розвиток образного мислення на основі творчої практики.

Метою естетичного виховання І. Кант вважає створення культури душевних проявів і особливого значення надає мистецтву. Він підкреслював, що мистецтво та науки роблять людину морально кращою, культурнішою.

Г. Мухаметзянова, Г. Петрова, Л. Печко розглядають естетичне виховання як педагогічний процес взаємодії педагога й учнів з метою розвитку естетичного ставлення особистості до дійсності і мистецтва, формування естетичної свідомості й здатної до творчої діяльності за законами краси. Вони розглядають естетичне виховання як вид виховної роботи, у процесі якої засвоюються естетичні знання, здобуваються творчі вміння і формується світогляд.

Д. Д жола, А. Щебро визначають естетичне виховання через поняття як естетичне ставлення. Вони визначають такі поняття, як «естетичні цінності», «естетичне сприйняття», «естетичний смак», «естетичні потреби», «естетичні почуття», «естетичні судження». З огляду цих авторів, естетичне виховання – це формування естетичного ставлення людини до діяльності, зміст якого, з'єднуючи в собі загальнолюдські, епохальні, регіональні, національні, класові, професійні, й індивідуальні риси, несе історично визначний рівень людяності.

Вагоме значення естетичного виховання учнів загальноосвітніх спеціальних навчальних закладів підкреслюється вченими О. Дьячковим, М. Земцовой, Ю. Кулагіним, М. Ярмаченком та іншими. Зокрема, важливість запровадження художньої освіти, в тому числі творів образотворчого мистецтва, в корекційно-виховний процес спеціальної школи з метою забезпечення розвитку інтелектуальної діяльності та емоційної сфери розумово відсталих учнів формування їхніх моральних позицій, розширення

соціального та естетичного досвіду неодноразово підкреслювали вітчизняні та зарубіжні автори (Г. Дульнев, О. Граборов, І. Дмитрієва, Т. Головіна, К. Гордієнко, І. Groшенков та інші. Вчені відмічають, що естетичне виховання починається з усвідомлення певного запасу елементарних естетичних вражень, без яких не можуть виникнути здібності та зацікавленість до естетично значущих предметів і явищ, їх колористичних якостей. На основі отриманих вражень та знань естетичне виховання формує різносторонні здібності емоційно-чуттєвого життя та ціннісного ставлення до миру. У процесі естетичного виховання формуються індивідуальні творчі здібності.

С. Русова пов'язувала теорію і практику естетичного виховання дітей з ідеями народності виховання і навчання, вважаючи ігри, усну народну творчість, свята, природу невичерпним джерелом для пробудження в дитині духовних сил. Естетичне виховання вона розглядала в єдності з моральним, які, за її твердженням, мають спільну основу – розвиток вищих почуттів.

С. Герасимов стверджував, що естетичне виховання може виступати умовою інтегрування учнів з порушенням інтелекту в соціокультурний простір.

Як неперервний процес естетичне виховання здійснюється передусім у процесі сприймання сигналів естетичної інформації та практично-художньої діяльності. Необхідно навчити розумово відсталу дитину цілеспрямовано й цілісно сприймати, відчувати, розуміти й адекватно оцінювати прекрасне в різноманітних його виявах: мистецтві, природі, суспільних стосунках, вчинках людей тощо, а також максимально розвинути елементарні творчі здібності й нахили учнів.

Отже, як засвідчив проведений аналіз, естетичне виховання відбувається у процесі формування соціокультурної компетентності, яка визначаються цінностями суспільства. Пізнати цінності суспільства можна через мистецтво, через особистісне ставлення до художніх творів. Через розвиток власного ставлення до цінностей, формується суб'єктивність людини, спрямована на будь-які сприйняття проявів довкілля. Суб'єктивність виявляється як у репродуктивній діяльності (сприймати, аналізувати, переживати художні цінності), так і у продуктивній (творити). Цей двобічний процес є основою соціокультурного інтегрування.

Як зазначається у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, основоположною є розвиток емоційної та інтелектуальної

сфер дитини; актуалізація естетичних, мистецтвознавчих та культурологічних знань; формування естетичної свідомості, що відбивається як у власній творчості і царині мистецтва, так і у способі буття, що «репрезентує цілісність людської свідомості, самосвідомості і практичної дії»; спрямованість на розуміння учнями художньої цінності творів мистецтва; стимулювання духовності і здатності бути співпричетним до душевного світу іншого та протистояти культивуванню примітивних поглядів та смаків.

Аналіз наукових джерел засвідчив значущість соціокультурної компетентності. Шляхи збагачення духовно-творчого потенціалу дитини різноманітні, однак художньо-естетичне виховання в цьому процесі є одним із головних. Соціокультурну компетентність варто розглядати як складову естетичного виховання і засіб соціокультурного інтегрування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С 23 – 30.
2. Горанов Б. Сущность и цели эстетического воспитания // Сборник трудов. Эстетическое воспитание студентов. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 17 – 33.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : КІС, 2004. – 112 с.
4. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского] – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.
5. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків : Основа, 2005. – 96 с.
6. Смагін І. І. Суспільствознавча компетентність учнів : поняття, зміст, структура / І. І. Смагін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 4. – С. 39 – 44.

УДК 378.1

Сакунова Ю. Б.

магістр 1 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук, професор **Дегтяренко Т. М.**

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК ФОРМА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядаються питання організації дистанційного навчання для дітей з особливими освітніми потребами, що дозволяє забезпечити вільний доступ до освіти та диференційований підхід до навчання.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, спеціальна освіта, інформаційні технології, дистанційне навчання.

В статье рассматриваются вопросы организации дистанционного обучения для детей с особыми образовательными потребностями, что позволяет обеспечить свободный доступ к образованию и дифференцированный подход к обучению.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, специальное образование, информационные технологии, дистанционное обучение.

In article questions of organization of the controlled from distance studies are examined for children with the special educational necessities, that allows to provide free access to education and differentiated going near education.

Key words: children with the special educational necessities, special education, information technologies, controlled from distance education.

Постановка проблеми. 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. Особливо це актуально для дітей з особливими освітніми потребами, тому, що не всі вони мають однаковий доступ до навчального процесу. Багато з них навчаються вдома (індивідуальна форма навчання) або, через непристосованість середовища до їх особливих потреб, вони не можуть відвідувати бібліотеки, культурні та ін. заклади. Діти з особливими потребами мають перешкоди для отримання знань, навичок, вмінь необхідних, для подальшого повноцінного життя в суспільстві.

Отже, питання організації навчального середовища для дітей з особливими освітніми потребами, що дозволяє забезпечити вільний доступ до освіти 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.

Аналіз актуальних досліджень. Основною особливістю дистанційного навчання є здійснення процесу освіти зі збереженням певної дистанції або відстані. Як правило, для дистанційного навчання як основний засіб комунікації використовується мережа Інтернет, спілкування в якій можливо як в реальному часі, так і з використанням електронних просторів для комунікації і передачі інформації, необхідної для вивчення дисципліни. На даному етапі розвитку суспільства неможливо стати справжнім фахівцем без оволодіння новітніми комп'ютерними технологіями і навичками роботи в мережі Інтернет. Дистанційна форма навчання об'єднує в навчальному процесі традиційні педагогічні та нові телекомунікаційні технології.

Вченим-соціологом Ф. Тейлором була запропонована класифікація дистанційного навчання за п'ятьма стадіями розвитку: класична заочна освіта; застосування різних односторонніх (без зворотного зв'язку) засобів передачі навчальних матеріалів: друківані інформаційні матеріали, прямий ефір або записи на носіях інформації; двостороннє, синхронне дистанційне навчання з використанням аудіо- або відео- конференц-зв'язку; асинхронне навчання в режимі он-лайн в поєднанні з інтерактивним мультимедіа; інтелектуальне гнучке навчання, яке надає високу ступінь автоматизації і управління асинхронним онлайн-навчанням учнів і інтерактивні мультимедіа [5].

Сучасні комп'ютерні технології надають величезні можливості для розвитку процесу освіти. Дослідженням проблеми впровадження сучасних комп'ютерних технологій в навчальний процес займалися ряд науковців та практиків: Е. Королева, Д. Музика, Б. Шуневич, J. Taylor та ін., зокрема, теоретичними, методологічними та методичними проблемами дистанційного навчання займалися такі науковці, як В. Кухаренко, С. Вітвицька, В. Ясулайтіс, Е. Полат, А. Петров, О. Тищенко та багато інших. Ще К. Ушинський помітив: «Дитяча природа вимагає наочності». Тому зараз на звичайних уроках замість «сухих» пояснень, таблиць, формул широко застосовується інтернет-технології з наочними прикладами, що дозволяє показати дітям як насправді відбувається той чи інший процес, або вирішити задачу у формі інтерактивної гри. Але якщо дитина з вадами то до неї необхідно застосовувати інший підхід.

Діти з особливими освітніми потребами є у будь-якій групі суспільства, вони складають значну його частину, і їх число продовжує збільшуватися досить високими темпами. Необхідно, щоб дитина з обмеженими можливостями здоров'я могла здобувати повноцінну освіту і розвиватися. Актуальність проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами обумовлена специфікою сучасної освітньої ситуації. Якісна освіта стає більш доступною для більшості із них, останнім часом, змінилися підходи до освіти осіб з особливими освітніми потребами.

23 травня 2017 року Верховна Рада ухвалила закон № 6437 «Про внесення змін до закону України „Про освіту”», в якому йдеться мова щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. Цим законом, зокрема, закріплюється право на освіту осіб з

особливими освітніми потребами і надається їм можливість здобувати освіту в усіх навчальних закладах, у тому числі безоплатно в державних і комунальних навчальних закладах, незалежно від «встановлення інвалідності». Також передбачається можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форми навчання; визначаються поняття «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне навчання»; надається можливість особам з особливими освітніми потребами отримати психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову допомогу, створити для таких осіб інклюзивні та спеціальні групи (класи) у загальноосвітніх навчальних закладах [6].

Мета статті. Теоретично обґрунтувати доцільність введення дистанційних форм навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу.

На даний час форма освіти багато в чому вже не відповідає соціальному замовленню суспільства. Традиційна класно-урочна схема обмежує можливості для поглибленого самостійного вивчення матеріалу учнями, дослідження певної проблеми, самостійного пошуку інформації. Якщо це дитина з особливими освітніми потребами то взагалі така організація системи освіти може взагалі не підходити для неї. Надання освітніх послуг такої дитини вдома часто призводить до того, що вона боїться спілкування з іншими дітьми, стає замкнутою. У результаті обмеженість соціальних контактів і бідність соціального досвіду створюють складність формування соціальної і комунікативної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами, що негативно позначається на їх соціалізації. Дуже часто діти з особливими освітніми потребами бояться різних перешкод і труднощів, лякаються контактів з людьми. Їх підвищена тривожність, невпевненість в собі і невміння встановлювати комунікативні взаємовідносини створюють бар'єри між нею і зовнішнім світом.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства та системи освіти дистанційна форма навчання грає важливу роль. Вже зараз, доля дистанційного навчання у сфері вищої освіти в зарубіжних країнах досягає 30 – 40%. В Україні практику дистанційного навчання активно використовують багато закладів вищої освіти, причому щорічно число їх різко зростає. Не так інтенсивно, але дистанційне навчання приходить і в середню та професійно-

технічну освіту. На нашу думку елементи дистанційного навчання можуть бути впроваджено під час організації навчання дітей у школі.

Сучасні темпи інформатизації освіти і розвиток Інтернету відкривають людям з обмеженими можливостями безліч нових способів в отриманні якісної освіти. І, безумовно, однією з найбільш ефективних форм являтиметься дистанційне навчання. Для людей з особливими освітніми потребами фізичні захворювання та їх наслідки – велика перешкода до здобуття освіти, тому саме дистанційна освіта відіграє важливу роль в роботі з ними. Завдяки впровадженню такої форми освіти, діти з особливими освітніми потребами зможуть навчатися, не виходячи з будинку, незалежно від відстані від освітньої установи до місця проживання дитини.

Для використання інформаційних технологій в забезпеченні можливостей дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами необхідно виявити вимоги, яким вони повинні задовольняти. Ці вимоги витікають з фізіологічних, психологічних, інтелектуальних і педагогічних особливостей різних категорій дітей з особливими освітніми потребами. Навчання різних категорій дітей з психофізичними порушеннями пред'являє свої вимоги до організації і технологічних можливостей дистанційного навчання. Загальною особливістю для усіх категорій дітей є наявність обмежених можливостей спілкування з навколишніми людьми. Цей факт вимагає створення спеціальних умов навчання, що дозволять максимально наблизити технічні і технологічні можливості освітнього процесу до індивідуальних можливостей кожного учня.

Кожна категорія людей з особливими освітніми потребами відрізняється по наступних проявах своїх можливостей:

- взаємодії з комп'ютерною технікою. Фізичні можливості кожної групи особливі, і для них часто потрібні спеціальні технічні пристосування (наприклад, для людей з проблемами зору, обмеженнями фізичних можливостей та ін.);

- розумінню навчальної інформації, результатів її пізнання і представлення засвоєного знання. Обмежені можливості накладають свій відбиток на своєрідність сприйняття інформації і адекватності реакції на неї, що вимагає більшої гнучкості в роботі з таким дітьми, розуміння його з боку викладачів;

– інтенсивності пізнавальної діяльності. Залежно від фізичних можливостей кожен з учнів може інтенсивно працювати по різному: одні – дуже довго і продуктивно; інші – довго, але малопродуктивно; треті потребують перерв різної тривалості, що позначається на продуктивності їх пізнавальної діяльності та ін.;

– характеру взаємодії з учителем.

Систематизуючи знання про своєрідність дітей з особливими потребами, треба виділити найбільш загальні вимоги, яким повинні відповідати інформаційні технології для їх дистанційного навчання. До таких вимог слід віднести:

– інформативність – будь-який учень незалежно від місця проживання за наявності інформаційного каналу зв'язку може отримати досить повний об'єм відомостей про можливість і технологію здобуття потрібної йому освіти;

– гнучкість – учень може обрати для себе доступну програму навчання, яку складає навчальний заклад відповідно до рекомендацій та індивідуальних можливостей, й яка відповідає державним стандартам.

– охоплення значного числа багатьох джерел навчальної інформації (електронним бібліотекам, банкам даних, базам знань і т. д.); спілкування через мережі, зв'язок один з одним і з учителями;

– технологічність забезпечення освітньої діяльності. Інформаційна програма дистанційного навчання технологічна і дозволяє дитині з особливими освітніми потребами мати доступ до усього комплексу необхідної інформації навчального і методичного характеру (може сам записуватися на різні освітні курси і брати участь в різних шкільних подіях);

– доступність здобуття освіти через дистанційне навчання будь-якою дитиною, що підготовлена до цієї форми навчання і володіє інформаційними технологіями на рівні користувача ПК, незалежно від соціального положення, національної приналежності, фізичних можливостей і місця проживання;

– адаптивність визначається для кожної категорії дітей з особливими освітніми потребами наданням переліку технічних і методичних засобів навчання;

– економічність у витратах на надання освіти дітям з особливими освітніми потребами;

– дистанційне навчання дозволяє найефективніше використати навчальні процеси, технічні засоби, які надають навчальну та іншу інформацію.

Зазначені вище вимоги до організації дистанційної форми навчання визначають їх специфіку.

Дистанційне навчання дітей з особливими освітніми потребами за допомогою Інтернет-технологій створює умови для реалізації потенціалу дітей і відкриває можливість для здобуття якісної освіти. Усе це, в сукупності, додатково дозволяє їм практикувати свої навички роботи з Інтернетом і комп'ютерними технологіями, що допоможе в подальшому професійному працевлаштуванні.

Отже, аналіз літератури по цій темі показав, що питання організації дистанційної форми навчання людей з особливими освітніми потребами є актуальним, але недостатньо вивченим, особливо для дітей з цього контингенту. Вивчення стану практики показало: кількість спеціальних навчальних закладів, що займаються дистанційним навчанням дітей з особливими освітніми потребами дуже мала; практично відсутні педагоги-дефектологи, що володіють навичками дистанційної роботи з учнями; дуже обмежений набір адаптованих тематичних матеріалів і методик здійснення дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Втім можна стверджувати, що для дітей з обмеженими можливостями здоров'я дистанційне навчання надасть можливість навчатися, вибираючи не лише місце і темп навчання, але і час, що важливо при проведенні курсу лікування з частою госпіталізацією цих учнів. Також кожній дитині під час дистанційного навчання надасться можливість освоювати загальноосвітні програми по індивідуальному учбовому плану або навчатися за програмами спеціальних закладів, що відповідають особистим потребам і діагнозу та надасть змогу реалізувати їхні здібності.

Дистанційне навчання дітей з особливими освітніми процесами потрібно здійснювати в системі спеціальної освіти при взаємодії із загальною освітою, службами психолого-медико-педагогічного супроводу.

Висновки та перспектива дослідження. Таким чином, впровадження дистанційної форми освіти для дітей з обмеженими можливостями є необхідним. Але сьогодні середня, професійно-технічна та вища освіта не підготовлені до навчання учнів, студентів з особливими освітніми потребами

ні організаційно, ні методично. Також практично відсутні педагогі-дефектологи, що володіють навичками дистанційної роботи.

Тому суспільству обов'язково треба звернути на це увагу та зробити все можливе для подолання труднощів у організації дистанційного навчання осіб з особливими освітніми потребами на різних рівнях освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глосарій. Тлумачний словник основних термінів системи дистанційного навчання / В.Т. Бажан, О.В. Леонтьєва, Л.М. Возненко. – К. : Вид-во ун-ту „Україна”, 2004. – 23 с.
2. Королева Е.П. Дистанционное обучение в США и Европе / Е.П. Королева [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.cnews.ru/reviews/free/national2006/articles/do_usa/index.shtml.
3. Музика Д.І. Соціально-педагогічні аспекти організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами : посібник / Д.І. Музика. – Шепетівка : Шепетівський РМК, 2014. – 157 с.
4. Шуневич Б.І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки : монографія / Б.І. Шуневич. – К. : Вид-во поліграф. центр „Київський університет”, 2005. – 365 с.
5. Taylor, J. (2001). Fifth Generation Distance Education. Higher education, Report No. 40, 1 – 8.
6. Укрінформ. Мультимедійна платформа іномовлення України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2259777-prezident-pidpisav-zako-pro-inkluzivnu-osvitu.html>.

УДК 376.353:796.011.3

Солдатенко 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**

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито практичні аспекти використання сучасних оздоровчих технологій для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в системі спеціального освітнього закладу. Впровадження оздоровчих технологій вирішує проблеми збереження і зміцнення здоров'я розумово відсталих учнів на основі застосування комплексного підходу, якій припускає перетворення освітнього середовища в здоров'язберезувальний життєвий простір, що уявляє собою єдиний ціннісний та інструментальний простір життя дитини в школі, вдома та в соціумі.

Ключові слова: оздоровчі технології, розумово відсталі учні, здоров'я, педагогічні аспекти, спеціальний освітній заклад.

В статье раскрыты практические аспекты использования современных оздоровительных технологий для умственно отсталых детей младшего школьного возраста в системе специального образовательного учреждения. Внедрение оздоровительных технологий решает проблемы сохранения и укрепления здоровья умственно отсталых учащихся на основе применения комплексного подхода, который предполагает преобразование образовательной среды в единое ценностное и инструментально здоровьесохраняющее жизненное пространство жизни ребенка в социуме.

Ключевые слова: оздоровительные технологии, умственно отсталые ученики, здоровье, педагогические аспекты, специальное образовательное учреждение.

The article presents practical aspects of using modern health technologies for mentally retarded children of primary school age in the system of a special educational institution are disclosed in the article. The introduction of health technologies solves the problems of preserving and promoting the health of mentally retarded students on the basis of the application of an integrated approach that involves the transformation of the educational environment into a single value and instrumental health – preserving living space of a child's life in society.

Key words: health technologies, mentally retarded pupils, health, pedagogical aspects, special educational institution.

Постановка проблеми. На початку XXI століття у зв'язку з погіршенням екологічної ситуації, зниженням рівня добробуту суспільства, стрімкою технологізацією життя й пов'язаним із цим зменшенням рухової активності людини проблема здоров'я постає як одна з найбільш гострих. З огляду на це реформування сучасної системи освіти зорієнтоване на забезпечення умов для розвитку здорової особистості. Для досягнення цієї мети є створення здоров'язбережувального середовища, формування в учнів ціннісного ставлення до власного життя, оволодіння вміннями і навичками здорового способу життя.

Підвищення ефективності фізичного виховання розумово відсталих учнів молодших класів 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 [1; 4].

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження, які проведені О. Дмитрієвим, С. Веневцевим, О. Колишкіним, Є. Черник та ін., дозволяють стверджувати, що дисгармонійність розвитку розумово відсталих дітей

знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень. Дослідники вказують на низький рівень розвитку фізичних якостей (показники сили, швидкості, витривалості, гнучкості, точності й статичної рівноваги), координаційних здібностей та дрібної моторики розумово відсталих школярів у порівнянні з учнями масових шкіл [1; 2; 3; 5].

У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження у спеціальному освітньому закладі для дітей означеної нозології відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала належний рівень розвитку фізичних якостей в поєднанні з корекційно-оздоровчою спрямованістю процесу фізичного виховання.

Мета статті – розкрити практичні аспекти використання сучасних оздоровчих технологій для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в системі спеціального освітнього закладу.

Виклад основного матеріалу. Актуальними завданнями процесу навчання та виховання в умовах спеціального освітнього закладу для розумово відсталих дітей є активізація пізнавальної діяльності і стимулювання психічних функцій учнів, причому найбільш перспективні можливості відкриваються при використанні з цією метою фізичних вправ [2; 3]. В процесі рухової діяльності людини на рухи реагують не тільки окремі м'язи та внутрішні органи, але й цілісний живий організм, при цьому кожна з його система несе певне навантаження. Отже, для грамотної організації фізичного виховання в першу чергу потрібне наукове розуміння процесу функціонування і розвитку організму як цілісного об'єкту, що вимагає відповідно системного підходу.

В сучасному освітньому просторі поняття «оздоровчі технології» визначено як цілеспрямовану оздоровчу гуманістичну, особистісно зорієнтовану взаємодію вчителя та учня, яка включає сукупність засобів, прийомів, методів, спрямованих на формування, збереження, зміцнення, відновлення здоров'я особистості. Структуру оздоровчих технологій розглянуто як систему, яка включає взаємопов'язані, взаємозалежні компоненти: мотив, ціль, зміст, операції, результат, рефлексію [3].

Формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів здійснюється через надання валеологічних знань та покращення

фізкультурно-оздоровчої діяльності, що в свою чергу вимагає науково-обґрунтованої технології організації цього процесу.

Для формування здоров'язбережувального середовища у спеціальному освітньому закладі, насамперед, необхідно визначитися із провідними ідеями, підходами та принципами, які застосовуватимуться у роботі педагогічного, учнівського та батьківського колективів. Як правило, провідні ідеї одержують своє втілення у вигляді концепцій [1]. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді передбачає:

- розробку і впровадження навчальних програм з формування здорового способу життя у навчальних закладах;

- системне проведення моніторингу стану здоров'я дітей, педагогічних працівників із залученням сучасних технологій;

- організацію та науково-методичне забезпечення діяльності регіональних центрів та експериментальних навчальних закладів всеукраїнського та регіонального рівнів;

- створення серед освітньої громадськості атмосфери сприяння розвитку Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю, активізацію зусиль науковців з метою здійснення теоретико-методологічного забезпечення процесу формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя дітей та молоді на рівні сучасних досягнень науки і практики [2].

У вирішенні проблеми збереження і зміцнення здоров'я розумово відсталих учнів необхідно застосовувати комплексний підхід, який 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.

Система оздоровчих технологій для розумово відсталих дітей повинна сприяти покращенню протікання компенсаторних процесів у організмі, які, в свою чергу, сприятимуть позитивному фізичному, психічному та соціальному розвитку організму. Використання великого арсеналу засобів та методів оздоровчих технологій у роботі із розумово відсталими учнями сприятиме подоланню негативних причин, які заважають їм позитивно ставитись до занять фізичною культурою та спортом, забезпечуючи

всебічний розвиток особистості, здобуття самостійності та незалежності, вдосконалення професійної майстерності та, взагалі, досягнення визначних результатів у житті.

Сутність оздоровчих технологій полягає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», покращення якості життя суб'єктів освітнього середовища.

Використання оздоровчих технологій для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в системі спеціального освітнього закладу передбачає організацію педагогічної роботи за такими напрямками: діагностичний напрям; організація роботи, спрямованої на гігієнічне виховання, пропаганду здорового способу життя, збільшення позитивної мотивації до занять фізичною культурою; організація самостійної роботи, спрямованої на формування в учнів навичок здорового способу життя; організація позакласної виховної роботи; розвиток освітньо-оздоровчої системи.

Одним із сучасних напрямів реалізації оздоровчих технологій для розумово відсталих учнів є запровадження програми «Здоров'язбереження», яка складається із профільних підпрограм: «Здорові очі», «Здорові зубки», «Рух – це здоров'я», «Вітамін», «Здорова хода» та планування здоров'язбережувальної діяльності. Доцільним є використання програми «Школа лідера», зміст якої спрямовано на розвиток комунікативних здібностей дітей молодшого шкільного віку, вміння будувати дружні стосунки із однолітками, дорослими, вміння ставити конкретну мету та знаходити ефективні шляхи її вирішення, вміння розуміти себе та оточуючих людей.

Зазначені програми реалізуються через наступні методи та прийоми: бесіди, дискусії, ігри: сюжетно-рольові, імітаційні, ілюстративні, пошуково-рольові, комунікативні, а також ток-шоу, колективні творчі справи, конкурси, вікторини, використання відеоматеріалів.

З метою профілактики та корекції порушень постави необхідно використовувати коригувальну гімнастику, заняття лікувальною фізкультурою

в школі і вдома, ігри, оздоровчий масаж, що дозволяє формувати правильну поставу і стабілізувати наявні функціональні порушення хребта.

До засобів рухової спрямованості відносяться такі рухові дії, які спрямовані на реалізацію завдань оздоровчих технологій – фізичні вправи, фізкультхвилинки і рухливі зміни, емоційні розрядки, гімнастика (оздоровча, пальчикова, коригувальна, дихальна, для профілактики простудних захворювань, для бадьорості), рухливі ігри, спеціально – організована рухова активність учнів, самомасаж, тренінги.

Найбільш ефективними у сфері застосування оздоровчих технологій з метою покращення рівня фізичного розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в системі спеціального освітнього закладу є дихальна гімнастика, психогімнастика, пальчикова гімнастика, йоготерапія, фітбол-гімнастика, методика «алфавіт тілорухів», ароматерапія, музикотерапія.

При застосуванні різноманітних ефективних оздоровчих технологій у навчально-виховному процесі повинно відбуватися постійне здійснення моніторингу стану здоров'я дітей, що є своєрідною запорукою створення здоров'язберігаючого середовища, тобто середовища, в якому дитині приємно і безпечно знаходитися. Це стимулює її розвиток, забезпечує комфортні умови для формування здоров'я і є оптимальним для її зростання.

З метою формування позитивного ставлення до здорового способу життя у розумово відсталих учнів ефективним є впровадження літературних вітальнь, самодіяльних газет, літературно-музично-спортивних композицій, спортивних змагань серед дітей, спільних заходів дітей – батьків, конкурсів малюнків, плакатів, створення проектів, які є складовою частиною системи виховання здоров'я та здорового способу життя.

Використання сучасних оздоровчих технологій для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в системі спеціального освітнього закладу реалізується через такі форми і методи роботи, які максимально створюють можливість для їхнього фізичного вдосконалення, сприяють зміцненню їхнього здоров'я, формуванню ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я та здорового способу життя, до міжособистісних стосунків з однолітками, до сім'ї, родини, дорослих, розвитку в них людяності, толерантності, поваги до інших, бажання творити, бути активним учасником усіх суспільних процесів, ставлення дітей означеної

нозології до природи, навколишнього світу та трудової діяльності, їхнього життєвого самовизначення.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрито практичні аспекти використання сучасних оздоровчих технологій для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в системі спеціального освітнього закладу. Впровадження оздоровчих технологій вирішує проблеми збереження і зміцнення здоров'я розумово відсталих учнів на основі застосування комплексного підходу, якій припускає перетворення освітнього середовища в здоров'язбережувальний життєвий простір, що уявляє собою єдиний ціннісний та інструментальний простір життя дитини в школі, вдома та в соціумі.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у пошуках шляхів покращення здоров'язбережувального середовища у спеціальному освітньому закладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / А. А. Дмитриев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.
2. 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.
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. Частные методики адаптивной физической культуры: учеб. пособ./ под ред. Л. В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
5. Шапкова Л. В. Средства адаптивной физической культуры: метод. рекоменд. по физкультурно – оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / Л. В. Шапкова. – М.: Советский спорт, 2001. – 152 с.

УДК 376.42

Стрілець А. Г.

студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта»
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Прядко Л. О.**

РОЗВИТОК СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ У 90-Х РОКАХ МИНУЛОГО СТОЛІТТЯ

У статті досліджено стан розвитку суспільствознавчої освіти розумово відсталих дітей на початковому етапі незалежності України. Проаналізовано

підручники та навчальні програми з історії та основ правознавства за яким навчалися розумово відсталі учні у 90-х роках минулого століття.

Ключові слова: розумово відсталі учні, історія, правознавство, суспільствознавча освіта.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, история, правоведение, обществоведческая образование.

Key words: mentally retarded children, history, jurisprudence, social science education.

Процеси трансформації на терені України проявляються у різних сферах, зокрема й у галузі освіти. У вітчизняній педагогіці питання обсягів навчального навантаження, характеристик змісту навчання, принципів організації навчального процесу та результатів навчання регулюються Державними стандартами освіти. Відповідно до цього документа, вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів розроблено за галузевим принципом, серед яких важливе місце займає освітня галузь «Суспільствознавство».

На початку 90-х років минулого століття у спеціальних навчальних закладах суспільствознавча освіта була представлена одним навчальним предметом – «Початковий курс історії України». Елементарні знання з основ правознавства подавалися розумово відсталим учням у рамках розділу «Основи правових знань» початкового курсу історії України.

Вивчення проблеми становлення й розвитку суспільствознавчої освіти розумово відсталих школярів у 90-х роках ХХ століття є малодослідженим і потребує більш поглибленого вивчення цього питання.

Метою статті є дослідження стану навчання історії та правознавства розумово відсталих дітей на початковому етапі незалежності України та аналіз підручників і навчальних програм, що використовувалися в той час.

Дослідження стану сформованості історичних знань у розумово відсталих учнів проводили М. Арнольдів, К. Баранов, В. Бондар, В. Василюк, Н. Гіренко, О. Зогіна, А. Капустін, Ю. Косенко, В. Лапшин, Г. Плешканівська та інші. Вченими було встановлено, що розумово відсталі школярі здатні засвоювати найбільш важливі теоретичні поняття. На їх думку, необхідно включати до змісту матеріалів з історії відповідні наочно-дидактичні посібники та адаптувати відповідні формулювання до можливостей їх осмислення учнями цієї категорії. Проблему правового навчання досліджували Б. Пузанов, О. Ляшенко, В. Синьов та інші. Науковці рекомендували спиратися на програмові вимоги щодо вивчення розділу

«Основи правових знань», наголошували на етапності знайомства учнів з відповідним матеріалом, радили звертатися до власного досвіду дітей, конкретизувати теоретичний матеріал прикладами з життя, наочністю, уривками з художньої літератури тощо [1; 2; 4; 5].

Після проголошення незалежності Україною, було встановлено, що у під час вивчення суспільствознавчих предметів використовувалися, по суті радянські навчальні програми та підручники, які в свій час були перекладені з російської мови. Зрозуміло, вони не сприяли втіленню в життя національної ідеї, вихованню патріотичних почуттів до України, любові до української історії, мови, літератури, поваги до культури, народних традицій і звичаїв.

У перші роки незалежності викладання історії у допоміжних школах відбувалося за старими програмами. Вчителям історії дозволялося користуватися новими програмами загальноосвітніх масових шкіл та вносити певні корективи у зміст курсу історії допоміжних закладів освіти [2].

Аналогічна ситуація склалася і з підручниками. Радянські підручники з історії СРСР були розроблені на іншій ідеологічній платформі, не відображали історичного минулого України і не враховували національного менталітету українців, тому не підходили для навчання дітей у незалежній Україні. Починаючи з 1992 року у допоміжних школах у якості підручника з історії для 7 – 9-х класів використовують пробний підручник О. Кучерука «Оповідання з історії України» для 5-го класу середньої школи». Цей підручник на багато років став основним у вивченні історії розумово відсталими учнями 7 – 9-х класів. Він складався зі вступу, двох розділів та хронологічного довідника. У вступі автор пояснював дітям значення понять «історія», «літопис», інформував про древній східнослов'янський документ «Повість минулих літ» та його автора Нестора Літописця. Закінчуються слова вступу надією на правдиве відношення до минулого нашої Батьківщини: «... у період, коли Україна була поневолена сильнішими сусідніми державами, було й таке, що окремі факти її історії несправедливо замовчувалися, а то й зумисне викривлялися, а вірні сини України, які боролися за кращу долю своєї Батьківщини, оголошувалися її ворогами» [3].

Перший розділ «Україна – незалежна держава» складався з трьох параграфів: «Батьківщина – рідна мати», «Наша країна», «Українська держава та її символи» і по суті був пропедевтичним. У цій частині підручника пояснювалося значення слова «Україна», повідомлявся рік першої згадки про

Україну в історичних документах, розкривалося поняття «мала Батьківщина», інформувалося про національні символи нашої держави (герб, прапор, гімн), відмічалось значення української мови.

Другий розділ «Сторінки історії України» складався з дев'яти тем, у яких висвітлювалося минуле нашої країни з найдавніших часів до 1991 року. У першій темі розповідалося про життя на території сучасної України у далекому минулому, висвітлювалося життя, звичаї, побут, ремесла східнослов'янських племен, розповідалося про виникнення давньоруської Київської держави, її розквіт за часів Володимира Великого та Ярослава Мудрого, інформувалося про культуру нашого народу за доби Київської Русі, висвітлювалися міжусобні війни та боротьба з кочівниками.

Друга тема була присвячена боротьбі з іноземними загарбниками і мала назву «Від монгольської навали до козацьких часів». У цій частині підручника розкривалася боротьба з монголо-татарами, падіння Київської держави, утворення Галицько-Волинської держави та життя людей у ній, входження України до складу Литовської держави, утворення Речі Посполитої.

У третій темі описується виникнення українського козацтва, перебіг Визвольної війни українського народу під проводом Богдана Хмельницького проти польського панування, життя на українських землях у період Гетьманщини, розповідається про кінець козацького устрою та народні рухи у цю добу. Тема отримала назву «Подорож у козацькі часи».

Четверта тема «Культура козацької України» вміщувала інформацію про тогочасну освіту, книгодрукування, усну народну творчість, літературу, архітектуру, живопис, театр і музику.

У п'ятій темі під назвою «Славні імена» розповідається про життя і діяльність найбільш славетних історичних героїв козацької доби. Описано боротьбу Криштофа Косинського, Северина Наливайка, Тараса Трясила, Івана Богуна, Максима Кривоноса, Івана Сірка за козацькі права та краще життя українського народу. У цій частині підручника також ідеться про науково-просвітницьку діяльність Герасима і Мелетія Смотрицьких, Івана Федоровича, Петра Могили, Лазаря Барановича, Василя Григоровича-Барського, Данила Братковського, Самійла Величка та Григорія Сковороди.

Шоста тема присвячена економічному, політичному, культурному життю українців на території Російської та Австро-Угорської імперій у другій половині XIX – початку XX століття. Також висвітлено питання розвитку освіти,

науки, літератури, живопису, театру та музики на українських землях у цей історичний період.

У сьомій темі описується боротьба українського народу за свою свободу і незалежність на початку ХХ століття, висвітлено перші роки радянської влади на території України, здобутки і втрати індустріалізації, насильницьку колективізацію, голодомор 1932 – 33 років в Україні, репресії тощо. Тема отримала назву «Від Української Народної Республіки до комуністичної диктатури».

Восьмий розділ під назвою «Україна у вогні» висвітлює становище західноукраїнських земель напередодні другої світової війни, приєднання Східної Галичини та Буковини до складу УРСР, перебіг Великої Вітчизняної війни на українських землях, визволення України, втрати серед українців, відбудову країни у післявоєнний час.

Остання, дев'ята тема, мала назву «Сучасна Україна». У ній інформувалося про засудження культу особи Й. Сталіна, діяльність М. Хрущова, Л. Брежнєва, М. Горбачова та стан економіки, господарства і культури в УРСР за часів їх керівництва. У параграфі «Ще не вмерла Україна» розповідалося про День Соборності, про прийняття Декларації про суверенітет та проголошення Акту про незалежність України. Також у цій частині підручника йшла мова про охорону природи, пам'яток історії та культури та життя українців у світі.

У кінці підручника О. Кучерука «Оповідання з історії України» було розміщено хронологічний довідник під назвою «Запам'ятайте ці дати». До нього ввійшли найбільш важливі дати з історії України із IX по ХХІ століття. Розпочинався довідник 988 роком – часом, коли було запроваджено християнство у Київській державі, а закінчувався 1991 роком – датою, коли розпався СРСР та Україну було проголошено незалежною державою [3].

Підручник О. Кучерука був розроблений у якості посібника до пропедевтичного курсу історії для учнів 5-х класів масової школи і не враховував пізнавальних можливостей розумово відсталих школярів 7-9-х класів. Навіть для старшокласників із розумовою відсталістю тексти цієї книги були складними за змістом і великими за обсягом. Кількість ілюстрацій у ньому була недостатньою, її розміри були не завжди достатнього формату. Матеріали, у яких висвітлювалися події ХХ століття, супроводжувалися переважно однотипними ілюстраціями-фотографіями. Але у порівнянні з

іншими навчальними посібниками, які пропонувалися для 5 класів масової школи, цей підручник найкраще підходив для роботи у допоміжній школі.

У 1996 році вийшла друком програма для допоміжної школи «Початковий курс історії України. 7-9 класи». У її створенні взяли участь вітчизняні науковці – кандидати педагогічних наук Г. Плешканівська і В. Ремажевська та досвідчені вчителі-практики – С. Попенко і А. Кукура. Структурно програма складалася з пояснювальної записки, переліку розділів і тем для 7-9 класів, вимог до знань і умінь учнів та списку рекомендованої літератури. Програма була адаптована до особливостей розвитку розумово відсталих учнів і пропонувала викладати навчальний матеріал з історії України у певній системі, з дотриманням історичної хронології [6].

Групування матеріалу у 7-9 класах здійснювалося за такими розділами: «Україна – незалежна держава», «Україна в далекому минулому», «Київська держава», «Галицько-Волинська держава» (7 клас); «Подорож у козацькі часи», «Немає гірше, як в неволі...» (8 клас); «Від Української Народної Республіки до комуністичної диктатури», «Україна у вогні», «Сучасна Україна», «Основи правових знань» (9 клас).

На вивчення розділу «Основи правових знань» за програмою відводилося 28 годин. У межах цього розділу, розумово відсталі дев'ятикласники знайомилися з елементами конституційного, адміністративного, кримінального і трудового права.

За програмою основним підходом у вивченні курсу історії у допоміжній школі вважалося пізнання важливих, суттєвих знань вітчизняної історії, які розкривають окремі сторінки історичного процесу та пробуджують в учнів національну самосвідомість та гідність, формують у них громадянську позицію, знайомлять із загальнолюдськими цінностями.

Програма пропонувала вчителям враховувати малодоступність підручника О. Кучерука (навіть для учнів I відділення) та забезпечувати його якомога більшою кількістю коригуючих одиниць. Рекомендувалося вчителям будувати навчальний процес таким чином, щоб діти розв'язували інтелектуальні завдання, постійно узагальнювали вивчений на уроці матеріал і конкретизували суспільно-історичні процеси відповідними подіями.

Необхідно відмітити дидактичні методи, які, на думку авторів програми, є ефективними у роботі з розумово відсталими школярами. Було запропоновано використовувати розповідь вчителя, побудовану за планом

підручника, читання тексту підручника та уривків художніх творів, бесіду на уроках історії, роботу з історичним документом та ін. Для унаочнення навчання перевага віддавалася роботі з історичними картинами, портретами, ілюстративним матеріалом, картами, плакатами, діафільмами тощо.

У програмі акцентувалася увага на формуванні вмінь у розумово відсталих дітей локалізувати історичні факти у часі та просторі. Для цього пропонувалося викладати навчальний матеріал не лише у певній хронологічній послідовності, а й давати точне визначення часу виникнення історичної події. Також рекомендувалося активно використовувати карти у навчанні історії: знаходити історико-географічні об'єкти, правильно показувати та коментувати картографічний матеріал.

Вчителям історії пропонувалося застосовувати систематичне повторення вивченого матеріалу у різноманітних видах і формах. Завдяки цьому відбувалося уточнення історичних знань і усвідомлення навчального матеріалу розумово відсталими старшокласниками.

Як бачимо, ця програма була розроблена відповідно до пізнавальних можливостей учнів допоміжної школи. Навчальний матеріал відображав найбільш важливі віхи в історії України, вивчення яких формувало в розумово відсталих школярів загальнолюдські цінності, прилучало їх до надбань національної духовної та матеріальної культури. Програмовий матеріал з розділу «Основи правових знань» знайомив дітей з конституційними правами громадян України, державним устроєм нашої Батьківщини та основами адміністративного та кримінального права, що сприяло вихованню в учнів поваги до закону та виробленню у них соціально-нормативної поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольд М. А. Самостоятельная работа учащихся вспомогательной школы на уроках истории / М. А. Арнольд, Л. П. Константинова // Дефектология. – 1971. – № 2. – С. 34 – 37.
2. Косенко Ю. М. Становлення та розвиток спеціальної методики навчання історії : монографія (друга половина XIX – початок XXI століть) / Ю. М. Косенко. – Букрек, 2016. – 216 с.
3. Кучерук О. С. Оповідання з історії України. Пробний підручник до початкового курсу історії України для 5 класу середньої школи / О. С. Кучерук. – К. : Освіта, 1993. – 240 с.
4. Лапшин В. А. Особенности усвоения исторического и обществоведческого материала учащимися VI – VIII классов вспомогательной школы / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов // Дефектология. – 1986. – № 1. – С. 52 – 57.

5. Плешканівська Г. М. Робота з хронологічним матеріалом та історичною картою на уроках історії і в позаурочний час у спеціальній (корекційній) школі / Г. М. Плешканівська, С. Ф. Ніколаєв. – К. : РУМК, 1988. – 10 с.

6. Програми допоміжної школи. Початковий курс історії України : 7 – 9 класи / [Г. М. Плешканівська, С. А. Попенко, В. М. Ремажевська, А. І. Кукура]. – К. : ВІПОЛ, 1996. – 22 с.

УДК: 371.36

Федосова В. Б.

магістр 1 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д. психол. наук **Кобильченко В. В.**

МЕТОДИ ТА НАПРЯМИ НАДАННЯ ДОПОМОГИ СІМ'Ї ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті визначено методи та напрями надання допомоги сім'ї дитини з особливими освітніми потребами. Розглянуто зміст основних дефініцій. Визначено сутність поняття «допомога сім'ї дитини з особливими освітніми потребами». Висвітлено особливості надання допомоги сім'ї дитини з особливими освітніми потребами. Окреслено доцільність подальшої розробки даної проблеми.

Ключові слова: сім'я, дитина з особливими освітніми потребами, метод, напрям.

В статье определены методы и направления предоставления помощи семье ребенка с особыми образовательными нуждами. Рассмотрено содержание основных дефиниций. Определена сущность понятия «помощь семье ребенка с особыми образовательными потребностями». Раскрыты особенности предоставления помощи семье ребенка с особыми образовательными нуждами. Очерчена необходимость дальнейшей разработки данной проблемы.

Ключевые слова: семья, ребенок с особыми образовательными потребностями, метод, направление.

The article defines methods and directions for providing assistance to a child's family with special educational needs. The content of the main definitions is considered. The essence of the concept of "helping a child's family with special educational needs" is defined. The specifics of providing assistance to a child's family with special educational needs are disclosed. The need for further development of this problem is outlined.

Key words: family, child with special educational needs, method, direction.

У корекційній педагогіці та спеціальній психології здійснено низку досліджень щодо змісту й методики роботи з сім'ями. Результати їх, зокрема, висвітлені у працях Л. Акатова, М. Буянова, А. Душки, Т. Ілляшенко, Д. Ісаєва, В. Липи, Є. Мастюкової, І. Подласого, Ю. Разенкової, М. Рождественської, Л. Шипіциної та ін. Більшість із них присвячені огляду специфіки роботи спеціальних навчальних закладів з батьками вихованців. Проблематика

психологічної роботи із сім'єю дитини з порушеннями інтелекту за останні десятиліття ввійшла до кола наукових інтересів багатьох дослідників, серед яких Е. В. Тиха (формування самосвідомості батьків, які переживають психотравмуючу ситуацію), Л. М. Шипіцина (взаємини в родині, де виховуються діти з розумовою відсталістю; особистісні особливості матерів, що виховують дітей з розумовою відсталістю), Е. Г. Ейдемільер, В. Юстицькіс (структурно-функціональні особливості сімей із психічно хворим; основні напрями розвитку сім'ї психічно хворого), Р. Ф. Майрамян, В. А. Вишневський (зміна соматичного стану батьків; поява у батьків різних соматичних захворювань, астеничних та вегетативних розладів, депресивної симптоматики), В. В. Ткачова (виникнення у батьків дітей-інвалідів особистісних порушень, певних характерологічних рис особистості, переважаючих особистісних тенденцій), І. Б. Іванова (соціально-психологічні проблеми родин), О. Р. Малер, Г. В. Цикото (навчання батьків ефективним засобам взаємодії із дитиною у побутових й навчальних ситуаціях) тощо [7]. Однак, останнім часом така робота проводиться фахівцями (психологом, соціальним педагогом) в різнопрофільних реабілітаційних центрах. Водночас, у літературі сучасні форми роботи з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами висвітлені недостатньо.

Як засвідчує практика, найскладнішим етапом у роботі з сім'ями є повідомлення діагнозу (про стан розвитку) їхньої дитини. Подібну інформацію про стан розвитку дитини бажано повідомляти обом батькам одночасно, оскільки дитині необхідно дати час на усвідомлення інформації і можливість поставити запитання. Навіть якщо проблема дитини є неускладненою, батьки, зазвичай, опиняються в ситуації стресу. У цей момент слід підтримати їх, надати необхідні пояснення, охарактеризувати стан дитини і перспективи її розвитку. Важливо одразу налаштувати батьків на активну участь у житті й вихованні дитини, оскільки від цього залежатиме її розвиток [1; 2; 3; 4; 5;6].

Форми організації корекційно-педагогічної роботи вчителя-дефектолога з сім'єю, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, мають такі цілі: 1) надати кваліфіковану підтримку батькам; 2) допомогти близьким дорослим створити комфортне середовище для розвитку дитини; 3) створити умови для активної участі батьків у вихованні і навчанні дитини; 4) сформувані адекватні взаємовідносини між дорослими та їх дітьми (Г. Мішина) [3].

Для вивчення сім'ї педагог використовує, зокрема, наступні методи: вивчення документів – історії розвитку (хвороби) дитини; складає розгорнуту психолого-педагогічну характеристику на дитину з метою оформлення особової справи дитини. Ключовими методами вивчення сім'ї дитини з особливими освітніми потребами виступають спостереження, бесіда з батьками, анкетування та опитування.

Спостереження доцільно застосовувати коли постає необхідність у вивченні поведінки дитини, її вчинків, темпераменту, стосунків із батьками й іншими членами сім'ї, з однолітками; коли є потреба у вивченні ставлення батьків до дитини, їх реакцій на успіхи та невдачі дитини, емоційний стан тощо.

Бесіда з батьками допомагає з'ясувати їхнє ставлення до проблем розвитку дитини і готовність їх долати; зрозуміти ціннісні орієнтації та моральні орієнтири сім'ї; вивчити досвід батьків щодо загальних проблем виховання, навчання і розвитку дитини з особливими освітніми потребами; визначити, які умови для виховання і розвитку дитини створенні вдома; з'ясувати наявні труднощі батьків та інших членів родини, у зв'язку з наявними у дитини порушеннями розвитку.

Анкетування та опитування передбачає застосування текстів анкет, які укладаються педагогом залежно від мети діагностування; вони можуть бути короткими та розгорнутими; програмованими і відкритими; спрямованими на вивчення однієї або кількох проблем. Наприклад, знання батьками природи порушень дитини і фахівців, які можуть з нею працювати; ставлення до спеціальної чи інтегрованої освіти; орієнтування в рівні розвитку дитини. Краще коли анкети заповнюють і мати, і батько дитини, позаяк порівняння їхніх відповідей допомагає педагогові обрати правильний зміст і методи роботи з дитиною.

Доцільно виділити основні напрями діяльності фахівців навчального закладу у роботі з сім'єю дитини з особливими освітніми потребами (Т. Волковська, О. Денисова, А. Чернецтва, Л. Пінчукова, Л. Шипіцина та ін.).

Орієнтаційно-прогностичний напрям діяльності передбачає визначення лінії співпраці з кожною сім'єю, залежно від її особливостей; складання плану корекційно-виховної роботи з дитиною в сім'ї на певну перспективу; накреслення плану відповідної допомоги батькам; прогнозування результатів виховного впливу як на окрему дитину, так і на родину в цілому. Дуже часто

батьки, які дізналися про хворобу дитини чи певні труднощі в її розвитку, сприймають це, як життєву катастрофу. Їм здається, що розвиток дитини на цьому зупиняється і нічого позитивного в її житті не відбудуватиметься. Педагог має бути впевненим у можливостях дитини, позитивному прогнозі її розвитку і захопити цією впевненістю всіх членів сім'ї. Він має об'єктивно і конкретно пояснити батькам, якою може бути динаміка розвитку дитини, і які умови в родині варто для цього створити.

Конструктивно-проектувальний напрям діяльності. Корекційний педагог (учитель-дефектолог) має спроектувати зміст корекційної, навчальної і виховної роботи в сім'ї; допомогти батькам правильно підібрати засоби виховного впливу та форми співпраці з дітьми; спроектувати діяльність і поведінку батьків у процесі взаємодії з дітьми. Подібну діяльність не можна передбачити заздалегідь, оскільки вона індивідуальна для кожної окремої сім'ї.

Інформаційно-пояснювальний напрям діяльності полягає у вмінні правильно і переконливо інформувати батьків, громадськість про проблеми дітей з особливими освітніми потребами та труднощі у навчанні; розширювати поінформованість батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи в житті. У зазначеному контексті, важливим аспектом є відбір і опрацювання інформації, призначеної дітям, оскільки необхідно зробити її доступною для їхнього розуміння і засвоєння [4].

До організаційних форм роботи, які використовують у спеціальних дошкільних закладах, загальноосвітніх навчальних закладах і реабілітаційних центрах для здійснення безперервного зв'язку з сім'ями вихованців, належать: колективні та індивідуальні форми роботи, наочна стендова інформація [3].

Таким чином, поєднання всіх форм організаційної роботи з сім'ями вихованців навчального закладу дозволяє привабити батьків до взаємодії з дітьми, активно брати участь у питаннях їх розвитку, виховання і соціальної адаптації. Одночасно ці форми сприяють виникненню у батьків інтересу до педагогічної літератури, формуванню ерудиції і підвищенню психолого-педагогічної компетентності, рівня їх реабілітаційної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волковская Т. Н. Возможные способы организации и содержание работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения / Т. Н. Волковская // Дефектология – 1999. – № 4. – С. 66 – 72.

2. Денисова О. А. Специфика работы с родителями, имеющими детей с проблемами в развитии / О. А. Денисова, А. В. Чернецова // Специальное образование: традиции и инновации: материалы Межнар. науч. – практ. конф., 10 – 11 апреля 2008 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н. Н. Баль и др.; отв. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2008. – С. 121 – 124.

3. Мишина Г. А. Формы организации коррекционно – педагогической работы специалиста – дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (методические рекомендации) / Г. А. Мишина // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 60 – 64.

4. Морозова Е. И. Новые подходы к организации помощи семьям, воспитывающим проблемных детей раннего возраста / Е. И. Морозова // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 49 – 57.

5. Пінчукова Л. Робота з батьками інвалідів / Л. Пінчукова // Психолог. – 2002. – № 8. – С. 31.

6. Родители – в ответе за воспитание детей: Методическое пособие / Под ред. Л. М. Шипициной. – СПб. : Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 2002. – 44 с.

7. Чобанян А.В. Теоретичний аналіз підготовки майбутніх спеціальних психологів до здійснення психолого – педагогічного супроводу / А.В. Чобанян // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 30 : збірник наукових праць. – Київ: Вид – во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С 338 – 343.

УДК 37.091.31 – 159.95

Шатьорна А.Є.

студентка 1 курсу спеціальності спеціальна освіта
(олігофренопедагогіка)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Л. О. Прядко**

КОРЕКЦІЯ ЯК СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Стаття присвячена розкриттю специфіки навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Основна увага присвячена корекції розвитку, необхідної для досягнення дитиною максимально можливого рівня психічного розвитку й інтеграції в соціум. Зазначене поняття «корекційна робота» та окреслено завдання корекції та навчання дітей з особливими освітніми потребами. Описані аспекти розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які слід враховувати при роботі з цими дітьми.

Ключові слова: корекція, засоби корекції, навчання, дитина з особливими освітніми потребами.

Статья посвящена раскрытию специфики обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Основное внимание посвящено коррекции развития, необходимой для достижения ребенком максимально возможного уровня психического развития и интеграции в социум. Указано понятие «коррекционная

работа» и намечены задачи коррекции и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Описаны аспекты развития детей с особыми образовательными потребностями, которые следует учитывать при работе с этими детьми.

Ключевые слова: коррекция, средства коррекции, обучение, ребенок с особыми образовательными потребностями.

The article is devoted to the disclosure of the specifics of education and upbringing of children with special educational needs. It is focused on the developmental adjustment needed for the child to reach as much as possible the level of mental development and integration into society.

The term "corrective work" is mentioned and the task of correction and education of children with special educational needs, which should be taken into account when working with these children, is outlined.

Key words: correction, means of correction, education, children with special educational needs.

Постановка проблеми. Корекція є складовою єдиної системи спеціальної освіти. Компонентами спеціальної освіти є процеси навчання, виховання та корекції. При цьому корекція розглядається як основа навчально-виховної роботи в спеціальній школі без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання та виховання дітей: ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, становлення в них поведінки, особистості в цілому. Водночас слід зауважити, що виділити складові частини спеціальної освіти (навчання, виховання, корекція) можна лише абстрагуванням функцій кожної з них для їх осмислення, організації, цілеспрямованої роботи. Якщо корекцію та навчання (і виховання) брати як відносно самостійні компоненти педагогічної системи, то відмінність між ними полягає в меті, особливостях педагогічного процесу та показниках ефективності.

Актуальність Проблема корекції була предметом вивчення багатьох дослідників, зокрема О. Ковальова, О. Хохліної, Б. Тупоногова, М. Матвєєвої, С. Миронової, В. Бондаря, Г. Дульнєва, Л. Вавіної, А. Капустіна, М. Козленка, Г. Мерсіянової, В. Синьова, О. Хохліної та інші досліджували питання корекційної спрямованості окремих навчальних предметів. Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема особливостей педагогічного процесу в спеціальній школі досліджувалася багатьма вченими. Зокрема, Г. Дульнєв, розвиваючи вчення Л. Виготського, сформулював основну мету і принципи корекційної роботи з розумово відсталими дітьми, визначив корекційну роль навчання в спеціальній школі, співвідношення між навчанням та корекцією недоліків розвитку дітей цієї категорії. Дослідник

І. Єременко вивчав пізнавальні можливості розумово відсталих учнів і, відповідно, особливості навчального процесу в допоміжній школі, засоби корекції у навчанні. Учений В. Баудіш описав сутність корекційно-виховної роботи, конкретизував її напрями і методичні прийоми, проте багато питань є невіршеними.

Великий внесок у розробку корекційної роботи для дітей з порушеннями інтелекту внесла С.П. Миронова, яка розробила систему корекційної роботи, засоби корекції та специфіку організації корекційної роботи для дітей з порушенням інтелекту.

Мета статті полягає у розкритті специфіки навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами – корекції розвитку, необхідної для досягнення дитиною максимально можливого рівня психічного розвитку й інтеграції в соціум.

Виклад основного матеріалу. Корекція, у перекладі з латинської, – це часткове виправлення або зміна. З позицій психології, корекція розглядається як психолого-педагогічна діяльність, спрямована на виправлення порушень пізнавальної та емоційно-вольової сфери, для подолання відставання чи відхилень в інтелектуальному або особистісному розвитку.

Метою навчання є опанування учнями знаннями, вміннями та навичками, а метою корекції є виправлення вад психічної і фізичної сфер розвитку, розвиток дитини в цілому.

Педагог повинен на належному рівні уявляти сильні і слабкі сторони дитини, добре орієнтуватись у специфіці психомоторного розвитку, розуміти структуру його основного порушення. Дуже важливо, щоб педагог у всіх, навіть у найскладніших випадках, міг виявити у дитини збережені функції або передумови для їх формування.

Здійснюючи навчання та корекцію розвитку дітей, педагог загальноосвітнього навчального закладу повинен враховувати наступне:

1. Дитина з особливими освітніми потребами – це варіант розвитку людини. З огляду на це, будуть діяти загальні педагогічні умови, які характерні для всього процесу навчання та виховання.

2. Виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами орієнтується на загальні освітні норми і вимоги.

3. Специфіка педагогічної дії спирається на індивідуальні можливості, соціальні умови з метою реального покращання якості життя.

Дослідниця С.П. Миронова зазначає, що корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [4, 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

Досягнення мети корекційного впливу забезпечують усі складові педагогічного процесу: організація, зміст, методика. Саме від предмета корекції, тобто від того, що необхідно виправляти та розвивати у дитини, залежить постановка мети, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, визначення показників його результативності.

Ефективність корекційної роботи залежить від дотримання її принципів, основу яких було закладено працями в галузі дефектології Л.С. Виготського, який свого часу запропонував «знайти те здорове, недоторкане, якісне, що є у кожної розумово відсталої дитини, і на основі цього здійснювати корекційно-педагогічну роботу, а також його послідовників (Л.В. Занков, І.М. Соловйов, Г.М. Дульнев, Ж.І. Шиф, В.І. Лубовський, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко та ін.).

Завдання корекції полягає у тому, щоб забезпечити можливість соціальної адаптації дитини шляхом розвитку вищих психічних функцій, оптимізації соціальної ситуації розвитку, формування різних видів діяльності.

Корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя.

Корекційне навчання, як показали дослідження, – це не просто додаток до загально розвиваючої роботи з дітьми. Воно виступає як умова подолання

або послаблення деяких труднощів, що виникають внаслідок біологічного порушення, але, що особливо цінно, воно лежить в основі формування особистості дитини, що має те чи інше відхилення в розвитку.

Використання обхідних шляхів та застосування в навчанні різних систем знаків, в першу чергу мовлення, допоміжних засобів, прискорюють процес культурного розвитку дитини з особливими освітніми потребами і тим самим забезпечують її «олюднення». У цьому ми бачимо прогресивну роль корекційного підходу до виховання дітей з особливими освітніми потребами. Спираючись на різний зміст спеціального корекційного навчання школярів з порушеннями інтелекту, вивчали дію деяких факторів, які значно збагачують процес формування особистості. При одному і тому ж обсязі і змісті корекційного впливу, формує в дитини моральні, естетичні, творчі здібності, динаміка особистісного розвитку виявляється більш помітною, ніж результат розвитку психічних функцій. Остання лімітується віковими можливостями школяра і більшою мірою гальмується вагою біологічного порушення, яке в повній мірі не може бути подолане. У той же час якщо якийсь напрям корекційного виховання робить істотний вплив на формування особистісних властивостей і якостей, то цього впливу не можна не помітити на розвитку всіх психічних функцій.

Висновки. Корекція є системою педагогічних, психологічних і медичних заходів, спрямованих на послаблення і (або) подолання вад психофізичного розвитку дітей з освітніми проблемами у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості. Розуміючи значущість корекційної діяльності педагога взагалі та індивідуальних корекційних занять зокрема, необхідно визначити особливі підходи до реалізації реабілітаційних можливостей навчально-виховного процесу. Для того, щоб формування різних видів пізнавальної діяльності йшло цілеспрямовано, необхідно знати особливості психофізичного розвитку та закономірності процесу засвоєння знань в учнів із особливими освітніми потребами. Ці знання дають педагогу відповідь на питання: як учити та виховувати дітей з особливими освітніми потребами, які вибрати методи для їх навчання та в якій послідовності їх використовувати.

Перспектива дослідження. Подальші наші наукові розвідки будуть присвячені вивченню питань пошуку найбільш ефективних шляхів, способів і

засобів своєчасного виявлення, попередження і подолання відхилень у розвитку і поведінці дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6т. Основы дефектологии / под.ред. Т.А.Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – 368с.
3. Єкжанова Е.А., Стребелева Є.А. Системний підхід до розробки програми корекційно-розвивального навчання дітей з порушеннями інтелекту / / Дефектологія, 1999. № 6. С. 25 – 34.
4. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции / В.А. Липа. – Донецьк: Лебідь. – 2000. – 319 с.
5. Матвеева М.П. Основы корекційної педагогіки: навчальний посібник / Матвеева М.П., Гаврилов О.В., Миронова С.П. / за заг. ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський державний університет. – 2010 – 264 с.
6. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С.П.Миронова. – Кам'янець – Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2008. – 204 с.
7. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
8. Мамайчук И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – С.Пб.: Речь, 2003. – 4000 с.
9. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6т. Основы дефектологии / Под.ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – 368с.

УДК 379.1

Jelena Maksimović
Filozofski fakultet
Univerzitet u Nišu
Marija Radonjić
Student master studija pedagogije
Filozofski fakultet Univerzitet u Nišu

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE – TEORIJSKO METODOLOŠKE OSNOVE I PRAKTIČNA REALIZACIJA

Inkluzivno obrazovanje je koncept koji je novijeg datuma u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Ono obuhvata aktivno uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovni školski sistem. Ranije su se ova deca školovala u različitim institucijama koje su bile namenjene za specijalno obrazovanje i vaspitanje, i vrlo često, deca sa smetnjama u razvoju nisu imala kontakt sa drugom decom, decom bez smetnji. Po ugledu na druge zemlje regiona i sveta, i Republika Srbija uvodi inkluzivno obrazovanje u svoj školski sistem, i deca sa potrebom za posebnom društvenom podrškom dobijaju svoje mesto u redovnoj školi, u đачkoj klupi, baš kao i sva druga deca. *Model inkluzivnog obrazovanja se oblikuje u zavisnosti od toga da li su nastavnici pristalice ili protivnici, ili su možda još uvek neopredeljeni. Predmet ovog istraživanja su stavovi*

nastavnika o inkluzivnom obrazovanju. Istraživanje je pokazalo da nastavnici poseduju dovoljno znanja o kategorijama dece sa smetnjama u razvoju, o deci sa teškoćama u učenju, telesnim teškoćama i poremećajima u ponašanju. Nastavnici izdvajaju određene kategorije dece kao grupu koja ima najviše koristi od inkluzivnog obrazovanja. Takođe, nastavnici smatraju, na osnovu ovog istraživanja, da najbolje integrišu decu sa telesnim teškoćama.

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

Ideje o inkluzivnom obrazovanju javljaju se polovinom prošlog veka, i to u vidu različitih reformnih procesa i pravaca koji su nastali kako bi ukazali na to da sva ljudska bića treba posmatrati kao individue sa vlastitim pravima i potrebama. Do početka osamdesetih godina prošlog veka, u okviru medicinsko – psihološke paradigme, u centru interesovanja nije bila osoba, već oštećenje, i rad specijalnih službi bio je usmeren na smanjenje oštećenja. Težilo se tome da se osoba promeni kako bi se uklopila u prirodnu sredinu. Ukoliko to ne bi uspelo ili nije bilo moguće, osoba se izdvaja iz te okoline u stacionarne ustanove i specijalne škole. Na ovoj paradigmi se zasniva rad specijalnih škola. Kasnije, u okviru post – pozitivističke paradigme, u shvatanju teškoća javlja se socijalni model, gde učenici dele zajednički kontekst učenja, i ne insistira se na tome da svi usvoje ista znanja. Ovaj model sagledava celokupnu osobu, i zahteva prilagođavanje okruženja. Na ovu paradigmu se oslanja inkluzivno obrazovanje.

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

Inkluzija se može definisati u tri konteksta. Prvi je najširi, a treći najuži. [6, p. 11]. Najšire određenje inkluzije je ono koje ga određuje kao proces u kome deo nečega ili pojedinca posmatramo kao deo celine. Nešto uže određenje tiče se definisanja inkluzivnog obrazovanja, pod kojim se podrazumeva aktivnosti individue i društva kroz proces učenja i poučavanja. Pri tom ovaj proces ne mora

biti isključivo u školskom kontekstu, već i kao spontano učenje i samovaspitanje. Najuže shvatanje je shvatanje inkluzije kao procesa uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole i društveni život.

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

Inkluzivni pristup obrazovanju temelji se na jednoj jasnoj ideji o potrebi ravnopravnosti u obrazovanju, tj. bazira se na jednom od osnovnih ljudskih prava, a to je pravo na obrazovanje. To pravo imaju sve osobe, bez obzira na razlike. [3, p. 297 – 313]. Dakle, sva deca imaju pravo da se obrazuju, bez obzira na pol, rasu, mogućnosti, ekonomski status, i slično. Stoga inkluzija predstavlja jedan prelomni momenat u organizaciji školskog sistema i jedan permanentan proces promene škole kao institucije.

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

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

Metodološki deo. Inkluzivno obrazovanje je danas veoma aktuelna tema među svim akterima obrazovnog sistema. U potpunosti je prevaziđen stereotip da deca sa smetnjama u razvoju moraju pohađati specijalne škole, pa se tako krenulo sa postepenim uključivanjem te dece u redovno školovanje. Inkluzivno obrazovanje se kod nas, u Srbiji još uvek nalazi u fazi isprobavanja i ocenjivanja učinka, i kao teorijski koncept implicitno se primenjuje u školskoj praksi. Teorijska razmatranja ukazuju na pozitivno dejstvo inkluzivnog obrazovanja, i to na školski sistem u celini, a posebno na decu sa smetnjama u razvoju. Postoje brojne obuke, seminari, priručnici, strana istraživanja, i svi će oni ići u jednom pravcu, a to je zagovaranje inkluzivnog obrazovanja i podrška u njegovoj praktičnoj realizaciji. Ali, da li je u praksi tako? Da li se u praksi primenjuje inkluzivno obrazovanje onako kako je teorijski utemeljeno? Ovim istraživanjem se želi probuditi svest nastavnika o potrebama inkluzivnog obrazovanja. Želi se i ukazati na značaj inkluzivnog obrazovanja za poboljšanje školskog sistema i vaspitno – obrazovne prakse. Takođe, ovim istraživanjem se želi sagledati nastavnička percepcija koncepta inkluzivnog obrazovanja kao sastavnog dela redovnog, osnovnog, osmogodišnjeg školovanja.

Polazeći od cilja ovog istraživanja, zadaci su:

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

Instrument istraživanja je skala procene stavova nastavnika prema integraciji dece sa teškoćama (TIAQ). Autori originalne skale "Teacher Integration

Attitudes Questionnaire" su Sideridis i Chandler, a za naše podneblje adaptirao je Marijan Mihić, i priredila Anita Vulić – Prtorić.

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

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

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

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

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

5. Peti faktor odnosi se na uslove za rad nastavnika u okviru inkluzivnog obrazovanja.

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

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

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

LITERATURA

1. Allen, K. & Schwartz, I.S. The Exceptional Child/Inclusion in Early Childhood Education, 2001. – № 12. – S. 45 – 78.
2. Daniels, R. & Staford, K. Integracija dece sa posebnim potrebama / Centar za interaktivnu pedagogiju. – (Beograd), 2001.
3. Hebib, E. i Spasenović, V. Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja: pogled studenata pedagogije / Nastava i vaspitanje, 2010. – № 2. – S. 297 – 313.
4. Rubie-Davis, C. M. Classroom interactions: Exploring the practises of high- and-low-expectation teachers/ British Journal of Educational Psychology, 2007. – № 77. – S. 289 – 306.
5. Stainback, N. & Stainback, S. Support networks for inclusive schooling/ Interdependent Integrated Education. Baltimore (Brookes), 1990.

6. Suzić, N. Uvod u inkluziju / XLS (Banjaluka), 2008.
7. Vujačić, M. Uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju / Pedagogija, 2011. – № 3. – S. 384 – 394.

УДК 379.1

Kandy Stephen

Bachelor in Elementary Education K – 6
WEST LIBERTY UNIVERSITY, Wheeling, West Virginia, USA

PRAISE OR PERISH

У статті розглядається проблема ефективного застосування похвали як методу виховання і навчання. Існує занепокоєння з приводу впливу вихваляння дітей. Вчені провели багато досліджень з цього питання, щоб краще зрозуміти вплив зворотного зв'язку на успішність учнів. Доведено, що похвала є позитивним методом тільки в тому випадку, коли вона призводить до позитивного результату.

Ключові слова: похвала, метод, виховання, навчання, учні.

В статье рассматривается проблема эффективного применения похвалы как метода воспитания и обучения. Существует беспокойство по поводу влияния восхваления детей. Ученые провели много исследований по этому вопросу, чтобы лучше понять влияние обратной связи на успеваемость учащихся. Доказано, что похвала является положительным методом только в том случае, когда она приводит к положительному результату.

Ключевые слова: похвала, метод, воспитание, обучение, ученики.

The article deals with the problem of effective application of praise as a method of education. Concern exists regarding the impact of praising children. Researchers have performed many studies concerning this issue to better understand the impact of feedback on student achievement. It is proved that, the praise is then positive, when it is put on an effort, and not in a general statement.

Key words: praise, method, upbringing, training, pupils

Concern exists regarding the impact of praising children. Some students benefit from positive reinforcement, while others do not. Researchers have performed many studies concerning this issue to better understand the impact of feedback on student achievement. There are several different aspects of praise to consider.

Teachers and parents develop their own style of communicating praise. They may say “You are smart” which represents praising intelligence. Saying “I like the way you did that” often represents praising effort. Neutral feedback is also considered another strategy of praise that states accomplishment. Saying “You finished the book” is an example of this and this allows the student to develop inner pride in their achievement and shows that you are interested in their work.

A teacher's praise on effort, accuracy, achievement of goals, and evaluation all have a positive impact on student motivation (Wright, 2012).

According to research, harmful effects of praise were observed. Praise contributed to lack of confidence in challenging work, and many students avoided activities that they thought they would not be successful at. Praise may be manipulating to a child, reduce his or her independence, steal a child's pleasure, lead to loss of interest in a project, and therefore, reduce achievement. Praising intelligence attributed to children avoiding challenges and causing them to view their ranking more important than their improvement. Parents often tell their children that they are smart which may lead to children avoiding challenges and only to be concerned with their ranking rather than their own improvement (Bronson, 2007; Kohn, 2001; Dewar, 2013). Parents are stunting their child's intellectual growth with such general praise. Telling a child they are smart is not encouraging and often leads to a child's potential not fully developing.

There are many appropriate strategies to use when praising children." Praise good behavior, but be specific of positive performance, praise effort and accomplishment, and match best strategy to each student" (Wright, 2012, p.1). This strategy leads to an individual understanding exactly why they are being praised. Also, some students prefer private praise, while others like everyone to know their achievement, so announcing their praise is best for them. Dewar believes praise should be on effort and not ability. Kids praised for their effort were more interested in learning new strategies for success than they were in finding out how other children had performed (Dewar, 2013). These students were more concerned with their own improvement, rather than their class ranking.

It is better to say nothing at all, just say what you noticed or to instill interest by asking a question (Kohn, 2001). "Why did you paint the bike red?" is a good example. Praise is best when it is focused on a particular area and should not be general. Saying "good job following instructions" or "nice job figuring the steps out" are examples of focused praise. The student's behavior or achievement is being praise, thus they are encouraged.

Several long term ratifications of praise exist. Praise motivates and encourages accuracy in new material. When students are praised for their effort and then fail, they often feel as though they have not focused enough, so they do not blame themselves or give up, they try harder. On the other hand, students

praised for their intelligence often seek the easy way out and disregard the importance of effort.” If these students do not succeed to be the best, they are discouraged and will not try to improve” (Bronson, 2007, p. 7). There are many times these students turn to cheating to avoid failure. Positive reinforcement is not always positive and often leads to children always seeking approval by their parent (Kohn, 2001: Bronson, 2007). Praising intelligence often stunts intelligence because smart students often do not apply extra effort to do better.

Although parents and teachers believe they are doing their job by praising, research implies many risks that may occur if this strategy is not performed properly. Ultimately, parents and teachers may create limits to a children’s desire to achieve more if care is not taken to praise properly. Thus, praise is only positive when it is placed on effort and not in a general statement.

REFERENCES

1. Bronson, Po. (2007). *How Not to Talk to Your Kids: The inverse power of praise*. <http://nymag.com/news/features/27840#print>. Retrieved on September 5, 2016.
2. Dewar, G., Ph. D.(2013). *Praise and intelligence: Why telling kids they are smart makes them act dumb*. <http://www.parentingscience.com/praise-and-intelligence.html>. Retrieved on September 5, 2016.
3. Kohn, Alfie. (2001). *Five Reasons to Stop Saying “Good Job!”* <http://www.alfiekohn.org/article/five-reasons-stop-saying-good-job/?=pdf>. Retrieved on September 5, 2016.
4. Wright. (2012). *Teacher Praise: An Efficient Tool to Motivate Students*. <http://www.interventioncentral.org/print/behavioral-interventions/motivation/teacher-praise-efficient-tool-motivate-students>. Retrieved on September 5, 2016.

РОЗДІЛ 2

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ (ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ)

УДК 376.091.33

Большунова Ю. В.
магістр 1 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук, професор **Дегтяренко Т. М.**

ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ТИПОВИМ РОЗВИТКОМ

У статті узагальнено існуючі на сьогодні погляди щодо формування ігрової діяльності у дітей з типовим розвитком. Висвітлено етапи формування гри у дітей раннього віку з типовим розвитком. Підкреслено, що на сьогодні учені-педагоги всебічно досліджують проблему формування ігрової діяльності. Вони розглядають гру як засіб корекції психічних процесів. Визначено тему подальшого дослідження цієї проблеми.

Ключові слова: ігрова діяльність, діти раннього віку, діти з типовим розвитком.

В статье обобщены существующие сегодня взгляды на формирование игровой деятельности у детей с типовым развитием. Освещены этапы формирования игры у детей раннего возраста с типичным развитием. Подчеркнуто, что сегодня ученые-педагоги всесторонне исследуют проблему формирования игровой деятельности. Они рассматривают игру как средство коррекции психических процессов. Определена тема дальнейшего исследования этой проблемы.

Ключевые слова: игровая деятельность, дети раннего возраста, дети с типичным развитием.

The article summarizes the current views on the formation of gaming activities of the children with typical development. The game formation stages of the toddlers with typical development are highlighted. It is emphasized that today, scientists-educators comprehensively investigate the problem of the formation of gaming activities. They review the game as a means of correcting mental processes. The topic of further research on this problem has been determined.

Keywords: game activity, toddlers, children with typical development.

Постановка проблеми. Гра – особлива форма життя дитини в суспільстві. Вона являє собою діяльність, в якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігрових умовах їх життя, працю та стосунки між ними. Через гру діти задовольняють свої потреби у спілкуванні з дорослими, у суспільному житті з ними.

Аналіз досліджень і публікацій. Феномен гри привертав до себе увагу мислителів, філософів, соціологів, психологів і педагогів упродовж усієї історії людства. Філософсько-культурологічні та педагогічні підходи до гри як до

засобу взаємодії людини зі світом розробляли видатні мислителі минулого: Аристотель, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, Дж. Локк, Я. Коменський, Г. Сковорода; філософське трактування зародження й значення гри розкрили у своїх працях Г. Гегель, І. Зязюн, М. Каган, П. Лавров, М. Семашко та ін. Чимало видатних науковців – педагогів, психологів – присвятили проблемі гри свої роботи: М. Монтесорі, К. Ушинський, А. Макаренко, Л. Виготський, Д. Ельконін, Є. Михеєва, В. Сухомлинський та ін.

Суспільно орієнтовані підходи до оцінки ігрової діяльності обґрунтували С. Шацький, Т. Цвілих та інші; творчі ігри соціального характеру розглядали А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Терський, І. Іванов, Л. Коваль; етнічні особливості гри та ігрової взаємодії досліджені у працях О. Духновича, Г. Волкова, Л. Федорової та ін [1; 3; 5].

Було встановлено, що у ході онтогенезу паралельно з розвитком дитини міняється й гра. Розглянемо етапи розвитку ігрової діяльності у дітей з типовим розвитком.

Мета статті: висвітити етапи формування ігрової діяльності у дітей раннього віку з типовим розвитком.

Виклад основного матеріалу. П. Щербань називає гру «королевою дитинства» [7]. Без гри і романтики дітям жити нудно, нецікаво. Як зазначив С. Шацький, «сірість життя викликає в них щось на зразок справжнього захворювання» [5]. У грі діти й підлітки намагаються перевірити свою силу, спритність; реалізують бажання фантазувати, відкривати таємниці й прагнути до чогось далекого й прекрасного. За вмілого використання, гра може стати незамінним помічником педагога. На думку відомого психолога Д. Ельконіна, є підстави вважати, що під час виконання ролі взірець поведінки у змісті ролі стає водночас еталоном, з яким дитина сама порівнює свою поведінку, контролює її [9].

На думку С. Шмакова, гра як феномен педагогічної культури виконує наступні важливі функції:

– соціалізації. Гра – могутній засіб включення дитини в систему суспільних відносин, засвоєння нею багатства культури;

– функція міжнаціональної культури. Гра дозволяє дитині засвоювати загальнолюдські цінності, культуру представників різних національностей, оскільки ігри національні і той ж час інтернаціональні, міжнаціональні, загальнолюдські;

– самореалізації дитини в грі як «полігоні людської практики». Гра дозволяє, з одного боку, побудувати і перевірити проект зняття конкретних життєвих труднощів у практиці дитини, з іншого – виявити недоліки досвіду;

– комунікативна. Гра – діяльність комунікативна, яка дозволяє дитині ввійти в реальний контекст складних гуманітарних комунікацій.

– діагностична функція гри надає можливість педагогу діагностувати різні прояви дитини (інтелектуальні, творчі, емоційні та ін.). Водночас гра – «поле самовираження», в якому дитина перевіряє свої сили, можливості до вільних дій, самовиражає і самоутверджує себе;

– терапевтична функція полягає у використанні гри як засобу подолання різних труднощів, які виникають у дитини в поведінці, спілкуванні, навчанні. «Ефект ігрової терапії визначається практикою нових соціальних відносин, які дитина одержує в рольовій грі. Саме практика нових реальних відносин, в яких рольова гра ставить дитину як із доросли так і з ровесниками, відношення свободи і співробітництва, на відміну відношень примусу і агресії, призводить до терапевтичного ефекту» (Д. Ельконін) [6; 9];

– функція корекції – внесення позитивних змін, доповнень у структуру особистісних показників дитини. У грі цей процес проходить природно, м'яко;

– розважальна функція гри, напевно, одна із основних. Стратегічно гра – тільки організований культурний простір розваг дитини, в якому вона йде від розваг до розвитку [6].

Відповідно до думок Л. Виготського, Д. Ельконіна у період дитинства провідною діяльністю дитини є безпосереднє емоційне спілкування з дорослим [2; 8]. У подібній ситуації першим об'єктом гри стає сам дорослий. На думку М. Лісіної, ситуативно-особистісна форма спілкування переважає протягом перших 6 місяців життя дитини [4]. У цей період «гра» являє собою спілкування, при якому використовується міміка, жести, вокалізація. До кінця першого півріччя починає формуватися здатність до імітації й наслідування, проявлятися увага до емоційних реакцій інших людей.

Друге півріччя характеризується появою ситуативно-ділової форми спілкування, у дитини з'являється потреба в співробітництві з дорослим, яка здійснюється на базі гри з різними предметами, при цьому широко використовуються різноманітні сенсомоторні схеми, маніпуляції із предметами.

У віці 1 – 3 роки провідною стає предметно-маніпулятивна діяльність, також заснована на ігрових діях із предметами.

Д. Ельконін стверджував, що предметно-маніпулятивна діяльність більшою мірою спрямована на розвиток пізнавальної сфери й орієнтування в сфері предметної дійсності, ніж на розвиток соціальних взаємин [8].

У вітчизняній психології прийнято виділяти три фази формування предметної діяльності: I фаза – вільна маніпуляція: дитина виконує із предметом будь-які відомі їй дії; II фаза – функціональні дії: дитина виконує дію із предметом, яка строго відповідає його функції; III фаза – символічні дії: дитина використовує предмет «вільно», при цьому усвідомлює його функцію.

Ungerer J.A., Sigman M. створили кодову систему для запису ігрових дій, ґрунтуючись на спостереженні за грою дітей, що розвиваються нормально. Їхня кодова схема включала наступні чотири категорії:

- проста маніпуляція: облизування, розмахування, хлопання, обмацування або кидання іграшок і предметів;

- комбінаційна гра – включає послідовне комбінування й вибудовування предметів у ряд або один на одного, а також використання якого – небудь предмету як ємності для іншого предмета;

- функціональна гра, у процесі якої дитина здійснює різні дії з ігровими предметами (наприклад, з іграшковим гребінцем, ложкою, чашкою й т.д.). При цьому враховуються функціональні властивості цих об'єктів [10].

Автори виділяють кілька типів ігрових дій, що характеризують функціональну гру дитини:

- дії, спрямовані на себе (наприклад, причісування свого власного волосся іграшковим гребінцем);

- дії, спрямовані на ляльку (наприклад, причісування волосся ляльки);

- дії, спрямовані на іншу людину (наприклад, причісування волосся мами);

- дії, спрямовані на предмети (наприклад, розміщення чашки на блюдце).

Перехід від маніпулятивних дій до функціональних відбувається після півтора років. Приблизно у два роки функціональні дії змінюються на символічні.

Символічна гра включає: заміну – використання предметів – заміників (наприклад, використання банана як слухавки); використання ляльки як

незалежно діючої особи, тобто наділення ляльки якостями живої людини (наприклад, підтримування пляшки в руці ляльки, як ніби вона може пити самостійно); уявну гру – створення в уяві предметів і людей, що не існують у безпосередньому оточенні (наприклад, розмова по телефону).

Після двох років у дитини з'являється сюжетна гра, у якій вона відтворює окремі сюжети повсякденного життя з використанням предметів-замінників (кубиків, паличок, іграшок і ін.). Формується гра з елементами мнимі ситуації.

До кінця раннього віку, до трьох років, виникають передумови для розвитку сюжетно-рольової гри: ускладнюється організація дій, здобуваючи характер ланцюжка, дії узагальнюються й відділяються від предмета, дитина в стані взяти на себе роль іншої людини. На наступному етапі онтогенетичного розвитку, у дошкільному віці, ведучим видом діяльності стає сюжетно-рольова гра, що, у більшій мірі, спрямована на розвиток особистісної сфери, орієнтування в сфері спілкування, на освоєння норм людських взаємин.

Висновки. Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило встановити, що педагоги дивляться на гру, як на соціальне явище, в якому живуть і виховуються діти. Проведене нами узагальнення існуючих на сьогодні поглядів щодо формування ігрової діяльності у дітей раннього віку з типовим розвитком дозволило висвітлити її етапи.

Перспектива дослідження. На теперішній час учені-педагоги продовжують всебічно досліджувати проблеми гри: як засіб виховання; як форму організації дитячого життя; місце гри в педагогічному процесі; взаємозв'язок гри з працею та навчанням; керування грою; як засіб корекції психічних процесів.

Особливе значення гра набуває в корекційній роботі з дітьми з психофізичними порушеннями, тому темою нашого подальшого дослідження буде: «Особливості формування ігрової діяльності у розумово відсталих дошкільників».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева В. М. Ділова гра / В. М. Андреева // Педагогічна академія пані Софії, 2005. – № 1. – С. 20 – 31.
2. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6.

3. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л. Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986.
5. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в 4 – х т. / С. Т. Шацкий. – М. : АПИ РСФСР, 1963 – 1965.
6. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков – М. : Новая школа, 1994. – 616 с.
7. Щербань П. С. Навчально-педагогічні ігри в вищому навчальному закладі / П. С. Щербань – К. : Вища школа, 2004. – 423 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978.
9. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.
10. Ungerer J.A., Sigman M. Symbolic play and language comprehension in autistic children // Journal of the American academy of child psychiatry. 1981.

УДК 376.1

Борщ С. В.

студентка 5 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **О. В. Боряк**

ДО ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ РОЗУМОВО ВІСТАЛИХ УЧНІВ 5 – 6 КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

У статті представлено аналіз результатів дослідження особливості пізнавальної активності розумово відсталих дітей середнього шкільного віку (5 – 6 класів). Розроблено та обґрунтовано психолого-педагогічні умови підвищення пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках інформатики. До психолого-педагогічних умов нами були віднесені: організаційні, змістовні, матеріально-технічні, особистісні.

Ключові слова: пізнавальна активність, розумово відсталі діти, середній шкільний вік, навчально-корекційний процес спеціальні заклади освіти для дітей із розумовою відсталістю, психолого-педагогічні умови, інформатика.

В статье представлен анализ результатов исследования особенностей познавательной активности умственно отсталых детей среднего школьного возраста (5 – 6 классов). Разработаны и обоснованы психолого-педагогические условия повышения познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках информатики. К психолого-педагогическим условиям нами были отнесены: организационные, содержательные, материально-технические, личностные.

Ключевые слова: познавательная активность, умственно отсталые дети, средний школьный возраст, учебно-коррекционный процесс специальные учреждения образования для детей с умственной отсталостью, психолого-педагогические условия, информатика.

The article presents the analysis of the results of the study of the cognitive activity of mentally retarded children of secondary school age (grades 5 – 6). Psychological and

pedagogical conditions of increase of cognitive activity of mentally retarded pupils at computer science lessons are developed and proved. To the psycho- pedagogical conditions of us were classified as: organizational, substantive, logistical, and personal.

Keywords: cognitive activity, mentally retarded children, middle school age, educational and correctional process special educational institutions for children with mental retardation, psychological and pedagogical conditions, computer science.

Постановка проблеми. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) дедалі ширше застосовуються в багатьох сферах людської діяльності. Відтак підготовка підростаючого покоління до життя в інформаційному суспільстві є нагальною потребою часу. У Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006 – 2010 рр., затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. № 1153, зазначається, що важливим завданням сьогодення є підвищення загальної інформаційної грамотності населення, яке реалізується, зокрема, через навчання дітей користуватися інформаційними технологіями.

Актуальною ця тема є й для спеціальних навчальних закладів освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, на що вказується в роботах багатьох вітчизняних (Л. Вавіна, В. Засенко, О. Легкий, С. Миронова, В. Синьов, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.) та російських (І. Алтухова, Г. Васенков, О. Кукушкіна, Н. Курніковатаін.) вчених, а також педагогів-практиків.

Актуальність. Різні аспекти науково-педагогічної проблеми інформатизації комп'ютеризації навчального процесу спеціальних шкіл для розумово відсталих дітей висвітлено у працях Н. Глазкової, О. Кутепової, О. Легкого, С. Миронової, Ю. Сакуліної та ін. При цьому науковці виділяють два напрями: 1) можливості використання комп'ютера як засобу навчання; 2) доцільність і можливість навчання розумово відсталих дітей основ комп'ютерної грамоти [2].

Результати аналізу спеціальної педагогічної літератури засвідчують, що комп'ютерні технології розширюють корекційно-педагогічні можливості школи для розумово відсталих дітей (РВД), оскільки стимулюють пізнавальну активність учнів, посилюють їхню мотивацію до навчання, сприяють максимальній індивідуалізації навчального процесу, оптимізують управління навчальною діяльністю. Таким чином, можна стверджувати, що комп'ютерні технології несуть у собі потужний корекційний потенціал, вміле використання

якого в процесі корекційно-розвиткового навчання сприятиме більш успішній соціалізації та соціальній адаптації РВД.

Одночасно, аналіз результатів наукових досліджень, проведених в Україні і Росії, показав, що нині не розроблено єдиної системи застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальних закладах освіти для РВД. Дослідниками розглядалися лише можливості використання ІКТ 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 нормальними інтелектом, досить успішно можуть бути використані в роботі з дітьми з розумовою відсталістю.

Мета статті – на підставі системного аналізу спеціальної педагогічної та методичної літератури визначити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови підвищення пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках інформатики.

Виклад основного матеріалу. Розкриття сутності пізнавальної активності вимагає наукового визначення «активність». Про необхідність і важливість аналізу наукового поняття «активність» пишуть філософи, психологи, педагоги.

Сам термін «активність» походить від латинського «activity», що в перекладі позначає діяльність, енергійний, активний. В цілому логіко-семантичний аналіз показує, що активність визначається через діяльність, вказує на її характер, на ставлення суб'єкта до діяльності [4].

Поняття «активність» у педагогічному розумінні можна трактувати як рису людини, яка виявляється в стані готовності, в прагненні до самостійної діяльності, а також у якості здійснення діяльності, виборі оптимальних шляхів до досягнення поставленої мети. Активність як риса особистості передбачає індивідуально знайому форму поведінки, в якій реалізується її ставлення до діяльності. Як риса особистості пізнавальна активність відбиває психологічну та практичну її готовність до пізнання, що припускає: певні мотиви діяльності опорними знаннями та методами пізнання.

У педагогіці під пізнавальною активністю розуміється така її сукупність, яка виражається в різноманітній діяльності дитини: *розумовій* – у потребі

отримати нові знання; уміння раціонально та самостійно використовувати знання при вирішенні розумових завдань (знаходити характерні ознаки в предметах та явищах навколишнього середовища, класифікувати предмети за певними ознаками, роботи правильні висновки, підводити підсумки); проявах кмітливості, дотепності, наполегливості, спостережливості; *руховій* – у прагненні виконувати ігрові дії (пошуку предметів, змагання з бігу, стрибках, імітації трудових дій), цілеспрямованості дій із наочно-дидактичним матеріалом; *трудою* – у зацікавленості до праці дорослих, механізмів та машин; потребі та готовності трудитися; бажанні виконувати під час гри ролі різних професій; допомагати в праці старшим; *естетичній* – у розмінні та оцінюванні предметів та явищ; *моральній* – у прояві любові до рідного краю; доброзичливості у спілкуванні з дітьми та дорослими, висловлюванні співчуття, змаганні, жалю, безкорисливої допомоги, бережливому ставленні до предметів, ігрового матеріалу, потребі дотримуватися правил поведінки; *комунікативній* – в бажанні обмінюватися з однолітками знаннями, уміннями в процесі гри, спілкуватися з ними і встановлювати на цій основі дружні взаємовідносини, проявляти мовну активність [5].

Відомо, що діти з особливими освітніми потребами без особливої зацікавленості відносяться до навчальних уроків, які потребують активної розумової діяльності. Вони або неухважні і не можуть зосередитися на предметі (діти з переважаючим збудженням), або дуже пасивні (загальмовані діти).

У психолого-педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення поняття «пізнавальна активність». Учені акцентують увагу на різних суттєвих характеристиках цього феномену, які значною мірою пов'язані з навчальною працелюбністю особистості. Найбільш емне визначення пізнавальної активності, на наш погляд, зроблено Л. Венгер [1], яка розглядає це поняття як рису особистості, що виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, яка передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності [1].

Труднощі в засвоєнні навчального матеріалу учнями спеціальних навчальних закладів для дітей із розумовою відсталістю часто призводять до зниження їхнього інтересу до навчання. Причини цих труднощів різноманітні.

Насамперед, як відзначає ряд дослідників (Т. Власова, Т. Дульнев, М. Красногорський, В. Лубовський, А. Лурія, М. Певзнер), РВД властива слабкість процесів збудження і гальмування, схильність до частого охоронного гальмування, недорозвинення другої сигнальної системи.

Психологи (К. Вересотська, О. Кудрявцева, І. Соловійов), дослідивши особливості сприйняття, виявили, що уповільненість його темпу у РВД поєднується зі звуженням обсягу матеріалу, який сприймається.

У результаті вивчення спеціальної педагогічної, психологічної, методичної літератури можна зробити висновок, що своєрідність психофізичного розвитку РВД у першу чергу пов'язана з їх слабкою пізнавальною активністю, що є причиною пасивного відношення дітей до навчальної діяльності, слабого інтересу до неї.

З метою розвитку пізнавальної активності у РВУ 5 – 6 класів на уроках інформатики нами були визначені психолого-педагогічні умови.

У контексті дослідження ми розглядаємо психолого-педагогічні умови як сукупність зовнішніх обставин, свідомо сконструйованих педагогом відповідно до конкретного корекційно-педагогічного процесу, що мотивують індивіда (суб'єкта) до діяльності під час вирішення поставлених корекційно-педагогічних завдань [2].

Нами були сформульовані психолого-педагогічні умови здійснення процесу навчально – корекційної роботи, серед яких ми виділили:

1) *зовнішні* (або організаційно-дидактичні) умови. Серед них: *організаційні* (створення спеціального навчально-корекційного середовища, постановка мети та завдань навчально-корекційного процесу); *змістовні* (створення специфічного педагогічного інструментарію: здійснення керування та контролю за процесом навчання); *матеріально-технічні* (залучення всіх засобів корекції: вербальних та невербальних); *особистісні*: особистість учителя-дефектолога (високий рівень кваліфікаційної підготовки, здійснення міжпредметних зв'язків);

2) *внутрішні* умови: створення позитивної *мотивації* та відповідного емоційного стану з метою усвідомлення кожною дитиною необхідності проведення спеціальної корекційно-педагогічної роботи, вироблення внутрішньої (прояви пізнавальної активності під час навчальної діяльності) та зовнішньої мотивації (вироблення потреби особистості у пізнавальній діяльності, прагнення до досягнення вищого рівня пізнавального розвитку);

урахування *індивідуальних особливостей розвитку* (психологічних та інтелектуальних); *самотійна пізнавальна активність* (згідно з діяльнісним підходом формування та розвиток умінь та навичок відбувається тільки під час самотійної активності пізнавальної діяльності).

На нашу думку, у роботі з розумово відсталими учнями 5-6 класів на уроках інформатики дієвими засобами розвитку пізнавальної активності є навчально-ігрові, до яких ми віднесли: дидактичні ігри і ігрові дидактичні вправи.

Висновки. З метою розвитку пізнавальної активності в РВУ 5-6 класів на уроках інформатики нами були розроблені психолого-педагогічні умови викладені вище. Їх використання можливе при дотримувannya наступних методичних рекомендацій, щодо впровадження навчально-ігрових засобів на уроках інформатики: не слід, під час уроку, впроваджувати завдання і приклади випадкового характеру; усні обчислювання повинні бути тісно зв'язані з основною темою уроку, підкорюючи його цільовій меті; вони рідко випереджають, в основному доповнюють ту частину уроку, яка спрямована на вивчення або закріплення навчального матеріалу; одноманітне застосування тих самих форм роботи притупляє активність учнів, викликає нудьгу, тому вчитель повинний урізноманітнити види завдань; навчально-ігрові засоби повинні бути різноманітними, але при цьому відповідати середньому рівню інтелектуального розвитку учнів класу.

Під час розвитку пізнавальної активності від учителя-дефектолога вимагається вдумливий, умілий підхід до кожного учня. Варто не забувати, що учні в одному класі мають різні рівні інтелектуальних можливостей, різні рівні розвитку провідних психічних процесів, покладені в основу їх пізнавальної активності.

Перспектива дослідження. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці розвитку пізнавальної активності розумово відсталих учнів 5 – 6 класів на уроках інформатики засобами навчально- ігрової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Венгер Л. А. Психологическое развитие в игре и подготовке детей к школе / Л. А. Венгер // Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. – М. : 1986. – С. 13.
2. Єжова Т. Є. Наукові підходи до навчання комп'ютерної грамоти розумово відсталих дітей / Т. Є. Єжова // Соціальна педагогіка: методика, практика, досвід,

перспективи. Режим доступу: http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robova/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2010/31.PDF

3. Глазкова Н. Н. Обучение элементам информатики старших школьников с недоразвитием интеллекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Российск. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2007. – 22 с.

4. Кутепова Е. Н. Совершенствование процесса обучения умственно отсталых учащихся с применением программно – методических средств: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002. – 183 с.

5. Легкий О. М. Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера у спеціальній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ін – т дефектології АПН України. – К., 2001. – 16 с.

6. Сакулина Ю. В. Повышение эффективности уроков трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида на основе использования информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Уральск, гос. пед. ун – т. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.

7. Хохліна О., Мерсіянова Г. Державний стандарт освітньої галузі «Технологія» у допоміжній школі / Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 3. – С. 51 – 52.

УДК 376.353:796.011.3

Вовк А. О.

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **О. В. Колишкін**

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

У статті висвітлено сучасні підходи до формування здоров'язберезувальної компетентності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в навчально-виховному процесі спеціальної школи. Констатується, що впровадження елементів здоров'язбереження в навчально-виховний процес сприяє значному покращенню усіх рівнів здоров'я розумово відсталих учнів та сформованості в них здоров'язберезувальної компетентності, здатності використовувати отримані знання на практиці дітей означеної нозології.

Ключові слова: компетентність, здоров'я, розумово відсталі учні, здоровий спосіб життя, спеціальна школа.

В статье освещены современные подходы к формированию здоровьесохраняющей компетентности умственно отсталых детей младшего школьного возраста в учебно-воспитательном процессе специальной школы. Констатируется, что внедрение элементов здоровьесохранения в учебно-воспитательный процесс способствует значительному улучшению всех уровней здоровья умственно отсталых учащихся и сформированности у них здоровьесохраняющей компетентности, способности использовать полученные знания на практике детей указанной нозологии.

Ключевые слова: компетентность, здоровье, умственно отсталые ученики, здоровый образ жизни, специальная школа.

The article highlights modern approaches to the formation of health preserving competence of mentally retarded children of primary school age in the educational process of a special school. It is stated that the introduction of elements of health preservation in the teaching and educational process contributes to a significant improvement in all levels of health of mentally retarded students and the formation of their health preserving competence, the ability to use the knowledge gained in practice in children of this nosology.

Key words: competence, health, mentally retarded pupils, healthy way of life, special school.

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 дітей з порушеннями психофізичного розвитку у суспільство. Розв'язання вищезазначених завдань неможливе без забезпечення належного рівня здоров'я дітей з вадами розвитку, у тому числі й розумово відсталих, формування у них культури здоров'я, цінностей здоров'язбережувальної діяльності.

Стан здоров'я розумово відсталих учнів на сучасному етапі розвитку суспільства викликає занепокоєння як у лікарів, так і у педагогів. Проблеми формування здорового способу життя дітей з вадами розвитку у спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л. Дробот, Г. Мерсіянова, І. Піскунова, І. Шишова та ін. [2; 4]. Виявлено, що кризові явища в суспільстві сприяли зміні мотивації освітньої діяльності розумово відсталих учнів, зниженню їх творчої активності, сповільненню і без того слабкого фізичного і психічного розвитку. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на охорону здоров'я учнів означеної нозології [5].

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми психічного та фізичного здоров'я у спеціальній педагогіці та психології вивчали Ю. Антонян, Л. Дробот, Д. Ісаєв, О. Колишкін, В. Липа, М. Певзнер, І. Піскунова та ін. [4]. Формуванню окремих аспектів здорового способу життя у дітей з вадами розвитку присвячені праці І. Беха, І. Єременка, М. Козленка, О. Мастюкової, В. Синьова, Л. Співак, Є. Черник та ін. [1; 5]. У своїх працях М. Козленко, Р. Бабенкова, О. Дмитрієв, С. Веневцев наголошують на впровадженні

спеціально підготовлених занять з фізичної культури та різноманітних фізкультурно-оздоровчих заходів для розумово відсталих дітей [1; 2; 5]. Незважаючи на значні досягнення сучасної спеціальної педагогіки і психології, проблема збереження та покращення здоров'я розумово відсталих учнів повністю не вирішена. Тому удосконалення системи фізкультурної освіти та виховання, забезпечення належного рівня фізкультурно-оздоровчої діяльності у спеціальних освітніх закладах є необхідною складовою громадянського виховання, спрямованою на адекватну інтеграцію цих дітей у суспільство.

Мета статті – висвітлити сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в навчально-виховному процесі спеціальної школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що при визначення поняття «компетентність» логічно використовувати однорідні категорії, які є структурованими знаннями, вміннями, навичками і ставленнями, що дозволяють визначати і розв'язувати проблеми, що характерні для певної сфери діяльності. Зокрема встановлено, що категорія «здоров'язбережувальна компетентність» визначається як комплекс знань, умінь, ставлень і цінностей, що спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я на уроках та в позаурочній діяльності [1; 4].

Здоров'язбережувальна компетентність розуміється як здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей [3]. В сучасному освітньому просторі здоров'язбережувальна компетентність передбачає не тільки медично-валеологічну інформативність, але й застосування набутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням.

М. Малащенко, спираючись на тлумачення поняття здоров'язбережувальної компетентності, її складові та етапи її формування, визначив основні здоров'язбережувальні компоненти:

– аксіологічний (формування ціннісноорієнтованих установок на здоров'я, здоров'язбереження та здоров'явідтворення, як невід'ємної частини життєвих цінностей і світогляду);

– гносеологічний (формування системи наукових і практичних знань, умінь і навичок поведінки у повсякденній діяльності, які забезпечують

ціннісне ставлення до особистого здоров'я та здоров'я оточуючих людей; розвиток знань про здоровий спосіб життя);

- екологічний (усвідомлення того, що людина як біологічний вид існує, у єдності з біосферою);

- емоційно-вольовий (прояв психологічних механізмів, спрямованих на формування досвіду взаємовідносин особистості та суспільства; формує такі якості особистості, як організованість, дисциплінованість, обов'язок, честь, гідність);

- здоров'язбережувальний (являє собою систему вправ, спрямованих на вдосконалення навичок і вмінь щодо особистої гігієни, догляду за своїм одягом, місцем проживання, навколишнім середовищем, дотримання режиму дня, режиму харчування, чергування праці та відпочинку, попередження шкідливих звичок, функціональних порушень та захворювань тощо);

- фізкультурно-оздоровчий (передбачає підвищення рухової активності, забезпечує загартовування організму, високі адаптивні можливості; підвищення працездатності) [3].

Стан здоров'я розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку потребує покращення їхніх можливостей. Тому необхідно створити сприятливі умови для навчання дітей даної нозології, а саме: відсутність стресових ситуацій; адекватність системи навчання та виховання можливостям учнів; оптимальну організацію навчального процесу; повноцінний раціонально організований руховий режим.

З урахуванням особливостей розвитку і необхідності корекційної спрямованості виховання розумово відсталих дітей процес формування здоров'язбережувальної компетентності учнів спеціальної школи повинен бути спрямованим на взаємопов'язане формування змістового, емоційно-мотиваційного і операційно-організаційного компонентів у навчальній і корекційно-виховній роботі. Зокрема, удосконалення процесу оволодіння учнями знаннями, вміннями і навичками з питань здорового способу життя; розробку змісту виховання, зорієнтованого на формування у молодших школярів мотиваційно-ціннісного ставлення до свого здоров'я і здорового способу життя; використання форм і методів позакласної корекційно-виховної роботи, сполученої із змістом і завданнями навчального процесу;

скоординування дій всіх працівників школи, залучення батьків вихованців до формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів.

Виховання у розумово відсталих дітей життєвих позицій, системи потреб та мотивів, звичок здорового способу життя є пріоритетним завданням спеціальної школи. Формування здорового способу життя у розумово відсталих дітей необхідно розуміти як складову їхньої життєвої компетентності, а саме: наявність знань про різні аспекти життя, навички творчого володіння фізичним, інтелектуальним і духовним інструментарієм, здатність взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях.

В аспекті формування здорового способу життя компетентна дитина – це здорова дитина, а здоровий спосіб життя розумово відсталих дітей є складовою їхньої життєвої компетентності та метою синтезованої моделі навчання бути здоровими. Необхідність процесу формування знань, вмінь і навичок здорового способу життя визначає основні сфери компетентності життя без хвороб; з'ясовує, якими знаннями, вміннями, навичками повинна володіти дитина, щоб бути здоровою; налагоджує зв'язки дітей з тими людьми, чия діяльність пов'язана з явищами, галузями, закладами, які допомагають вихованцям бути компетентними у своєму здоров'ї.

Дослідники в галузі адаптивної фізичної культури вивчали питання формування здорового способу життя у дітей з особливими потребами засобами фізичного виховання [1; 2; 5]. Зокрема, Г. Єдинак розробив методiku використання нетрадиційних видів рухової діяльності у фізичному вихованні школярів з вадами психофізичного розвитку [2]. О. Дмитрієв висвітлював питання соціальної адаптації розумово відсталих учнів засобами фізичної культури. Він зазначив, що для вчителя фізичної культури у спеціальній школі особливого значення набувають виховні завдання [1]. Як зазначається у наукових працях, основними навчальними дисциплінами, що закладають основи знань і вмінь з формування здорового способу життя, є валеологія, фізична культура, безпека життєдіяльності [1; 4].

Є. Черник, зазначає, що «на сучасному етапі перебудови шкільної освіти, а саме спеціальної школи, фізичне виховання повинно виступати як основний фактор підвищення рухових можливостей розумово відсталих учнів у підготовці їх до життя і, в подальшому, до фізичної праці» [2].

О. Дмитрієв, С. Юровський, вважають, що у процесі занять фізичною культурою розумово відсталими учнями повинні у єдності реалізовуватись

завдання навчання здоровому способу життя та корекції недоліків розумового і фізичного здоров'я, порушень рухової функції [1]. Необхідне оснащення і естетичне оформлення матеріально-спортивної бази, доступний, відповідний віку та психофізичним можливостям дітей добір вправ у процесі фізичного виховання, проведення змагань та спортивних ігор сприяють виникненню зацікавленості до занять, пов'язаних із формуванням здорового способу життя.

Впроваджуючи нові прогресивні технології та інтерактивні методи навчання необхідно стежити за своєчасною зміною статичної напруги під час письма та читання (фізкультхвилинки, вправи для корекції зору, музичні паузи). В процесі забезпечення зміни різних видів навчальної діяльності, необхідно використовувати наочність з урахуваннями вимог гігієни, позитивних емоцій, які полегшують засвоєння матеріалу, що в свою чергу зменшує втому, стимулює вищу нервову діяльність, покращує психологічний клімат у класі.

Особливе значення для реалізації програмних вимог має співпраця з сім'єю, мотивація дітей на самоконтроль у щоденному виконанні правил щодо збереження, безпеки життя свого й оточуючих. В сучасних умовах педагогічна просвіта батьків має стати водночас і формою, і умовою спільної праці школи і сім'ї у розв'язанні проблеми формування здорового способу життя. З цією метою потрібно дібрати тематику класних батьківських зборів із питання формування здоров'язбережувальної компетентності розумово відсталих учнів.

Ефективність формування здоров'язбережувальної компетентності розумово відсталих учнів залежить від узгодженої взаємодії педагогів і батьків у вирішенні спільних завдань виховання дітей. Педагогічна взаємодія педагогів і батьків, залучення батьків до спільних з дітьми масових заходів сприяє формуванню їхніх здоров'язбережувальних й педагогічних знань, умінь і навичок, створенню в сім'ях сприятливого для здоров'я середовища, покращенню психологічного клімату сім'ї.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження висвітлені сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в навчально-виховному процесі спеціальної школи. Цілеспрямоване впровадження елементів здоров'язбереження в навчально-виховний процес сприяє значному покращенню усіх рівнів

здоров'я розумово відсталих учнів та сформованості в них здоров'язбережувальної компетентності, здатності використовувати отримані знання на практиці дітей означеної нозології.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці педагогічного забезпечення з формування здорового способу життя, заходів профілактики неадекватних, асоціальних дій розумово відсталих учнів як під час навчання, так і після закінчення школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / А. А. Дмитриев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.
2. 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.
3. 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.
4. Коган О. В. Можливості формування здорового способу життя в учнів допоміжної школи // Імідж сучасного педагога, 2004. – № 8 – 9. – С. 103 – 104.
5. Колишкін О. В. Теоретико – практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 424 с.

УДК 376.42

Гапонова О. О.

студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта»
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено особливості використання історичного краєзнавства у роботі з розумово відсталими школярами в позаурочний час. Розкрито ефективні форми й методи роботи з учнями цієї категорії. Визначено послідовність проведення краєзнавчої роботи у спеціальному навчальному закладі.

Ключові слова: школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, краєзнавчий матеріал.

Ключевые слова: школьники с нарушениями интеллектуального развития, краеведческий материал.

Key words: schoolchildren with intellectual disabilities, local lore material.

На сучасному етапі розвитку освіти України актуальною залишається проблема формування історичних знань, патріотичних почуттів та любові до

рідного краю у школярів та молоді. Вивчення минулого свого народу, його культури, традицій і звичаїв є основою для духовного розвитку підрастаючого покоління України, шанобливого ставлення до пам'яток історії та культури.

Враховуючи недостатній розвиток вищих форм пізнавальної діяльності, складність розвитку процесів абстрагування та узагальнення, бідність аналізу у розумово відсталих школярів що навчаються, як у спеціальних навчальних закладах так і в інклюзивних класах, ефективним засобом формування знань про минуле Батьківщини є краєзнавчий матеріал. Саме історико-краєзнавчий матеріал може виступати засобом активізації пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту, сприяти розширенню уявлень у них про минуле рідного краю, його роль і місце в загальнодержавних історичних процесах та на прикладах місцевої історії конкретизувати загальноісторичні події та явища.

Проблему застосування краєзнавчого матеріалу досліджували С. Біла, Р. Дьякова, К. Строев, П. Тронько, О. Уривалкін та інші. Науковці наголошували на важливості знайомства дітей із матеріальними, письмовими та усними джерелами краєзнавства. Вони переконували, що необхідно задіювати всі можливі варіанти для глибокого та всебічного вивчення рідного краю.

Можливості використання краєзнавчого матеріалу у навчанні розумово відсталих дітей вивчали Н. Гіренко, І. Єременко, А. Капустін, К. Муратова, Л. Петрова, Г. Плешканівська та інші. Вчені підкреслювали важливість застосування місцевого матеріалу на уроках в спеціальних навчальних закладах. У їхніх роботах наголошувалося на доступності краєзнавчого матеріалу, що позитивно впливає на свідомість та міцність засвоєння знань і вмінь у розумово відсталих дітей.

Метою статті є дослідження специфіки застосування історико-краєзнавчого матеріалу у позаурочний час в роботі з розумово відсталими школярами та визначення найбільш ефективних форм і методів роботи з дітьми цієї категорії.

За даними науковців, краєзнавча робота в спеціальній школі передбачає цілий арсенал ефективних методів і форм успішної навчально-виховної роботи. Завдяки вивченню, використанню місцевого історичного матеріалу учні мають змогу вийти за межі підручників, відчувати історичні події, осмислити історичні процеси, «доторкнутися» до історії.

Теми для краєзнавчої роботи в спеціальній школі можуть бути різноманітні. Це і теми, присвячені вивченню історії міста чи села, краю, школи, пам'ятників і пам'ятних місць, біографій визначних людей, регіону в певний період, археології краю, топоніміці, ономастиці, нумізматиці тощо. Комплексне вивчення історії краю передбачає зосередження уваги дітей на основних явищах і процесах, які мали місце в історії певного регіону. К. Муратова наголошує на важливості відображення в історії краю загальноісторичних процесів і внутрішніх зв'язків та відношення між подіями і явищами місцевої історії [5].

На думку М. Арнольдова, Н. Гіренко, А. Капустіна, Ю. Косенка та інших, проведення краєзнавчої роботи може включати різноманітні форми і методи навчання, зорієнтовані на поглиблене вивчення краєзнавчих об'єктів розумово відсталими учнями. Серед них визначальними є: методичні схеми і рекомендації вивчення краєзнавчих об'єктів; екскурсії до краєзнавчого музею, тематичні розповіді екскурсовода і керівника факультативу; навчально-практичні роботи, лабораторні (з документами, архівними матеріалами з історії краю); зустрічі з ветеранами війни, національно-визвольних рухів, народними умільцями; тематичні походи та експедиції; історичні години присвячені визначним подіям, які відбулися на терені рідного краю; організація книжкових тематичних виставок і занять з бібліографії краю; робота з краєзнавчими текстами; дидактичні ігри з краєзнавства, конкурси «Люби, вивчай свій рідний край», ярмарки народних пісень, приказок, предметів побуту; тематичні бесіди і діалоги учителя та учнів [2].

С. Біла пропонує використовувати пам'ятки у роботі дітей з краєзнавчим матеріалом. Для розумово відсталих школярів, що вибирають об'єктом краєзнавчої роботи історію населеного пункту, вчена пропонує працювати у такій послідовності:

1. Перша згадка про село (місто).
2. Історичні відомості про заснування і назву села (міста).
3. Як здійснювалась його забудова.
4. Перші будинки, архітектурні споруди.
5. Перші поселенці і будівельники села (міста).
6. Кількість населення.
7. Умови життя, заняття, національний і соціальний склад населення.

8. Вулиці і площі населеного пункту, їх назви та історія.
9. Які визначні історичні місця знаходяться у вашому селі (місті).
10. Визначні особистості — вихідці з рідного села (міста).

К. Муратова пропонувала розпочинати проводити краєзнавчу роботу в спеціальному навчальному закладі з вивчення рідної школи. Дослідниця рекомендувала зацікавленим у вивченні історії школи розумово відсталим дітям таку схему:

- час побудови шкільного приміщення;
- перші вчителі;
- подальша доля вихованців школи;
- участь школярів у культурному житті закладу та населеного пункту;
- спортивна слава школи;
- трудова слава навчального закладу.

Для поглиблення знань розумово відсталих школярів, на думку автора, доцільно проводити цикл бесід. Наприклад, на такі теми, як «Діяльність школи у різні часи», «З чого починалася школа», «Ми в першому класі», «Наше шкільне життя» тощо. На нашу думку, для закріплення вивченого матеріалу, необхідно організувати екскурсію в шкільний краєзнавчий музей, зал, кімнату. Розумово відсталим школярам, за допомогою класних керівників, педагогів, вихователів, бібліотекарів, під силу підготувати повідомлення на тему «Перші учителі нашої школи», «Трудова слава вихованців школи» тощо [6].

За даними С. Дубовського, результатом краєзнавчої роботи із розумово відсталими школярами у позаурочний час можуть бути історичні довідки про населений пункт, учнівські альбоми, малюнки, замальовки, фотоальбоми, саморобні стенди із зображеннями місцевих героїв тощо. Учнівські роботи повинні складатися за допомогою вчителів або під їхнім контролем. Науковець підкреслював, що у роботі з розумово відсталими школярами розгляд певних краєзнавчих об'єктів повинен відбуватися під час тематичних екскурсій до краєзнавчого музею села (міста). Підсумком роботи, своєрідним звітом можуть бути учнівські роботи, до написання яких, автор ставить певні вимоги, а саме об'єкт вивчення дитиною повинен бути конкретним, відповідати його пізнавальним і психофізичним можливостям. Педагог повинен допомагати учню в складенні плану дослідження і постійно контролювати хід його виконання. На нашу думку, доречно долучати до такої

роботи родини учнів. Також можливе використання нескладних технічних пристроїв, зокрема: фотоапаратів, відеокамер, диктофонів, смартфонів, сучасних телефонів, планшетів тощо. Якщо школяр полюбить малювати, ми вважаємо, доречно йому пропонувати зробити замальовки певного краєзнавчого об'єкта. Ці роботи за умови систематичності їх проведення, можуть перетворюватися у авторські альбоми тощо. [1].

Доступним видом краєзнавчої роботи в спеціальній школі є вивчення історії певної вулиці населеного пункту. С. Дубовський пропонує наступну послідовність такої роботи:

- запис назви вулиці;
- загальне фото вулиці;
- запис назви архітектурних об'єктів, які розташовані на цій вулиці та їх фото;
- запис назви промислових об'єктів, які розташовані на цій вулиці та їх фото;
- запис назви інших установ (державних, комунальних), які розташовані на цій вулиці та їх фото;
- опитування старожилів та запис подій, які відбулися на цій вулиці;
- запис історії окремих будинків і споруд та їх фото;
- запис біографій цікавих людей, які жили колись чи проживають нині на цій вулиці;
- створення фотоальбомів та систематизованого матеріалу про історію вулиці (варто відмітити, що автор наголошує на постійній участі чи контролі педагога краєзнавчої діяльності учнів на всіх її етапах).

Важливим напрямком історико-краєзнавчої діяльності у спеціальній школі, на думку Ю. Косенка є вивчення історії власного родоводу. Розумово відсталим учням вчений пропонує наступний алгоритм дій:

1. Прізвище, ім'я учня (клас), національність, рік народження, місце народження.
2. Мої батьки (батько, мати – також і її дівоче прізвище), сестри, брати, їхні професії.
3. Мої предки: дідусь, бабуся, прадід, прабаба. Прізвища? Чим займалися раніше, що про них говорять ваші батьки? Про які цікаві історичні факти та події ви дізнались з їх уст?

4. Що мені відомо про моїх родичів (їх умови життя, чим захоплювалися, які з народні пісні їм найбільше подобалися?)

5. Чи збереглись у вашій сім'ї перекази, легенди про визначних представників роду?

6. Яке походження вашого прізвища? Які легенди і перекази з ним пов'язані?

7. Складання родинного дерева.

На переконання Ю. Косенка, доцільно організувати презентації власних родин школярам з вадами інтелекту. Така діяльність сприятиме розвитку комунікативних вмінь і виховуватиме почуття гордості за власну родину та шанобливе ставлення до старших поколінь сім'ї [4].

На наше переконання, поглиблювати свої знання з місцевої історії учні з порушеннями інтелектуального розвитку можуть в гуртку «Юний краєзнавець». Тематика занять у ньому може бути наступною: «Етнографія нашого краю», «Традиційні народні ремесла краю», «Герої Великої Вітчизняної війни – наші земляки», «Наші земляки – учасники антитерористичної операції (АТО)», «Працею возвеличуюсь», «Трудова слава краю», «Спортивні здобутки земляків» тощо. В рамках гуртка можна проводити тематичні екскурсії до місцевих краєзнавчих, етнографічних, історичних, художніх музеїв з подальшою підготовкою повідомлень і виступів на теми «Українське житло та його особливості», «Особливості побуту мешканців нашого регіону», «Одяг наших бабусь і дідусів», «Стародавні знаряддя праці селян на території краю», «Стародавні предмети побуту, одягу і житла нашого краю», «Вулицями старого міста», «Козацька слава наших предків» «Традиційні ремесла нашої місцевості» тощо. Для систематизації і закріплення знань з історії свого населеного пункту можливе залучення розумово відсталих дітей до участі в інтелектуальних іграх, таких, як брей-ринги, вікторини, конкурси тощо. З цією метою також доцільно організувати виставки предметів побуту і ремесел, які можуть стати підґрунтям для створення експозицій при шкільному музеї.

Аналіз робіт Т. Дьорової, Р. Дьякової, Б. Ємельянова, О. Костюкова, М. Олексійка та інших, дають підстави вважати, що при організації краєзнавчої роботи в спеціальній школі в позаурочний час, необхідно застосовувати принцип своєрідної естафети «поколінь» юних краєзнавців, у процесі якої наступне «покоління» поповнює відомості про свій населений

пункт, здобуті попередниками, і зберігає матеріальні результати їхніх досліджень. Це, звичайно стосується і учителів, які керують краєзнавчою роботою. Залучаючи учнів до краєзнавчої роботи, потрібно щоб вони протягом певного часу виконували окремі нескладні завдання, аж поки не доведуть свого бажання постійно проводити краєзнавчі дослідження. Звичайно такі дослідження повинні бути конкретними та посильними для розумово відсталих учнів. Результати краєзнавчих досліджень можуть бути задіяні під час вивчення окремих тем на уроках історії, або під час планових екскурсій по населеному пункту. На думку дослідників, матеріали краєзнавчих студій повинні бути оформлені у вигляді колекцій, макетів, схем, карт, текстових планів і постійно експонуватись у шкільному краєзнавчому куточку чи музеї.

Таким чином, заняття історичним краєзнавством у позаурочний час забезпечує засвоєння, закріплення, конкретизацію, систематизацію та узагальнення навчального матеріалу з шкільного курсу історії. У спеціальному навчальному закладі необхідно розпочинати краєзнавчу роботу з вивчення рідної школи. До такої роботи необхідно залучати учнів молодших класів. У старших класах результатом краєзнавчої роботи можуть бути історичні довідки про населений пункт, учнівські альбоми, малюнки, замальовки, фотоальбоми, саморобні стенди із зображеннями місцевих героїв тощо. Важливим напрямком позаурочної краєзнавчої діяльності у спеціальній школі є вивчення історії власного родоводу. Така діяльність сприяє розвитку комунікативних вмінь у розумово відсталих дітей і виховує почуття гордості за власну родину та шанобливе ставлення до старших поколінь сім'ї.

Зазначене дослідження не є повним і потребує більш детального вивчення цієї проблеми не тільки у позаурочний час, але й на уроках історії, інтегрованих уроках тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубовський С. О. Шляхи формування уявлень про час у дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку / С. О. Дубовський // Збірник наукових праць Кам'янець – Подільського національного університету ім. Івана Огієнка / [за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Кам'янець - Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 28 – 31.
2. Капустин А. И. Методика преподавания истории. Учебное пособие для студентов-дефектологов и учителей вспомогательных школ / А. И. Капустин, П. Е. Ковтонюк. – Славянск : СГПИ, 1992. – 115 с.
3. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод самостійної роботи розумово відсталих учнів на уроках історії школі / Ю. М. Косенко // Науковий часопис НПУ

ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 24. – С. 141 – 145.

4. Косенко Ю. М. Історія України. 7 клас : підручник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / Ю. М. Косенко. – Чернівці : Букрек, 2016. – 280 с.

5. Муратова К. Г. Краеведческая работа во вспомогательной школе-интернате/ К. Г. Муратова // Дефектология. – 1978. – № 5. – С.44 – 48.

6. Муратова К. Г. Краеведческая работа как средство воспитания коллектива учащихся вспомогательной школы / К. Г. Муратова // Дефектология. – 1975. – № 5. – С.54 – 58.

УДК 376.42

Герщенко Я. В.

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 ІСТОРИКО-ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено особливості засвоєння хронологічного матеріалу школярами з порушеннями інтелектуального розвитку. Запропоновано етапність формування історико-часових уявлень у дітей цієї категорії. Розкрито найбільш ефективні прийоми, методи та засоби формування історико-хронологічних уявлень в розумово відсталих школярів.

Ключові слова: школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, історико-часові уявлення.

Ключевые слова: школьники с нарушениями интеллектуального развития, историко- временные представления.

Keywords: schoolchildren with intellectual disabilities, historical and temporal notions.

Розвиток людського суспільства відбувається в часі. Тимчасова визначеність є особливістю історичного факту (події, явища). Тільки визначивши час, можна встановити зв'язки досліджуваної події з попередніми і наступними, визначити причини і наслідки подій, що відбувалися. Вивчення історії вимагає вміння представляти факти в часі. Навіть яскраві уявлення про минуле, не пов'язані з уявленням про певний час не мають пізнавальної цінності і не є знанням історії. Тому формування уявлень про історичний час в розумово відсталих учнів залишається актуальною проблемою і донині.

Проблемою формування часових уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку займалися М. Арнольд, О. Граборов, Л. Занков, А. Капустін, Ю. Кузнецов, Л. Петрова, Г. Плешканівська, Б. Пузанов,

І. Фінкельштейн, Ж. Шиф та інші. Встановлено, що розумово відсталі учні відчують великі труднощі у розумінні часу; вони не в змозі зрозуміти віддаленість історичних подій, їх тривалість; у них часто відбуваються змішування подій і їх перестановка. Краще за все вони орієнтуються в сьогоденні, але з великими труднощами уявляють собі майбутнє.

Метою статті є дослідження специфіки засвоєння хронологічного матеріалу школярами з порушеннями інтелектуального розвитку та визначення найбільш ефективних дидактичних прийомів і етапності формування історико-часових уявлень у дітей цієї категорії.

І. Фінкельштейн зазначав, що вчитель-дефектолог безсумнівно зустрінеться з труднощами, що впливають з особливостей інтелекту свого учня, проте йому необхідно розібратися, що слід віднести на рахунок дефекту, інтелектуальної неповноцінності і що треба розглядати як результат недостатньої роботи самої школи [6].

За даними науковців, уявлення про історичний час – це уявлення про співвідношення певного історичного факту з певним часом, уявлення про тривалість і послідовність історичних подій і явищ, віддалених одне від одного і від сучасності. Створення уявлень про історичний час, допомагає уявити поступальний характер розвитку суспільства, зміну порядків (суспільно-економічних формацій) та епох.

Формування в учнів уявлень про історичний час пов'язане з виробленням розуміння одиниць виміру історичного часу (рік, століття, сторіччя, тисячоліття, період, ера, епоха). Учні також повинні розуміти тимчасові відносини («давно», «недавно», «до», «після», «раніше», «пізніше», «спочатку», «потім», «в цей час» та ін.). Учні спеціальної школи так само, як і учні загальноосвітньої школи повинні вміти орієнтуватися в сьогоденні, знати минуле і мати уявлення про перспективи найближчого майбутнього, тому навчання історії займає велике місце у формуванні в них тимчасових уявлень і понять. Ще до початку вивчення історії в 7 класі вони мають уявлення про час, проте в основному вони зводяться до життєвих уявлень про дні, тижні, місяці, роки; знають і одиниці виміру часу (перш за все з курсу математики), але глибини історичного часу не уявляють. Тому оволодіння хронологією дається їм не відразу.

Оскільки програма спеціальної школи передбачає вивчення історії України з найдавніших часів до сучасності, і всі факти, з якими знайомляться

школярі, підносяться їм у хронологічній послідовності, то учні повинні не тільки розуміти послідовність історичних подій, а і запам'ятовувати ці дати. Варто зазначити, що курс історії містить різні за значимістю історичні дати. У підручниках з історії, визначення дат історичних подій чи явищ даються залежно від характеру і значення: інколи вказується тільки століття (IX ст. – утворення держави східних слов'ян – Русі); 988р. – Хрещення Русі, а в окремих випадках повідомляють не тільки рік, але і день вчинення події, наприклад, 22 січня 1919 р. – Акт злуки УНР та ЗУНР (День Соборності). Самі основні дати представлені в хронологічній таблиці на форзацах підручників 7 і 8 класів, але з ними, природно, не вичерпується знання хронології учнями спеціальної школи. У текстах підручників дати історичних подій представлені набагато повніше. Програмою передбачено вступні уроки до курсу історії, на одному (чи кількох) з них необхідно уточнити часові уявлення учнів, сформовані за попередні 6 років навчання, познайомити їх з літочисленням, «стрічкою часу», «хронологічною таблицею» тощо[2; 3].

У роботі пов'язаній з формуванням часових історичних уявлень, дослідники виділяють кілька етапів:

1 етап – уточнення понять історичного часу, часових відносин.

Встановлення хронологічної послідовності історичних подій і явищ ґрунтується на розумінні часових відносин, виражених поняттями: «під час», «до» і «після», «давно» і «недавно», «раніше» і «пізніше» і т.д. з ними учні вже знайомі, і вчитель історії уточнює в бесіді ці питання, щоб надалі спиратися на них.

На думку Л. Петрової, школярі з порушенням інтелекту мислять конкретно і мають невеликий запас уявлень про історичний час, доцільно починати знайомство з хронологією, відштовхуючись від його особистого досвіду, від сьогоденного життя, поступово йдучи «в глиб віків». Для більшої наочності дослідниця рекомендує на дошці графічно зображувати відрізки життя учня, його батьків, бабусь і дідусів, взявши за точку відліку сьогоденний день.

У розумово відсталих учнів створюються образні уявлення про тривалість історичного часу, його послідовність. Нами було встановлено такі закономірності: чим дата менше, тим людина раніше народилася, значить вона старша, і навпаки, чим і дата більше, тим людина пізніше народилася, значить вона молодша. На нашу думку, подібні закономірності будуть

простежуватися і під час роботи з датами історичних подій, але складність полягає в тому, що учні повинні зрозуміти залежність між величиною числа (датою) і віддаленістю події.

II етап – знайомство з літочисленням.

Саме поняття «літочислення» учням спеціальної школи можна спочатку не повідомляти, але вчитель повинен уточнити, що в історії рахунок подій ведеться по роках і століттях (тисячоліттях). Що таке «рік», учні вже уявляють (у році 365 днів, почався новий навчальний рік і т.д.), певні знання у них є і про поняття «століття» (це 100 років), але тим не менше цей термін залишається для них абстрактним. Тому роботі над поняттям «століття» необхідно приділити належну увагу.

Щоб краще уявити поняття «століття», Л. Петрова рекомендує показати, скільки поколінь з'являється на світ і проживає життя за 100 років. Зробити це можна за допомогою лінії часу, яку вчитель може накреслити на дошці та використати декілька аплікацій з фігурками людей. Визначивши умовно дати народження людей, можна показати учням, очевидцями і учасниками яких історичних подій вони були (наприклад, людина, яка народилася на початку століття, пережила кілька революцій, працювала на будівництвах перших п'ятирічок, була учасницею німецько – радянської війни, її син теж пережив війну і відновлював країну, спостерігав 1 – ий політ людини в космос тощо). У результаті проведеної роботи, учні повинні засвоїти, що 100 років (століття) – це життя 4-5 поколінь. Вчитель повинен звертати увагу учнів на те, що події, які відбувалися в історії, охоплюють діяльність дуже багатьох поколінь.

У подальшому необхідно навчити учнів позначати століття і знаходити їх межі. Дослідники рекомендують згадати разом з учнями римську нумерацію (вони її вивчали в 5-6 класах на уроках математики) і пояснити дітям, що в історичній науці століття прийнято позначати римськими цифрами, а дати подій – арабськими. Кожне нове століття починається з першого року і закінчується сотим: наприклад: рамки XIX століття – це 1801 – 1900 роки, XX століття – 1901 – 2000 роки і т.д. Полегшить учням процес усвідомлення цього матеріалу використання графічного зображення століть і завдання з визначення їх меж [4].

На нашу думку, на основі графічного зображення можна з розумовідсталими учнями відпрацювати такі поняття, як половина століття

(перша і друга) та початок, середина і кінець століття. З цими поняттями учні будуть знайомитися при вивченні історії, читанні історичної літератури. Наступним етапом на думку Н. Гіренко, є навчання школярів співвідношенню дат зі століттями (визначати століття за датою). Наприклад, 1648 рік – це ХІХ століття. А. Капустін пропонує так пояснювати: дві перші цифри (16) вказують, скільки століть уже пройдено, дві, що залишилися (48), – який рік іде наступного століття. Якщо дата закінчується двома нулями (1500 р.), вона відноситься до століття, позначеного двома першими цифрами, тобто відноситься до ХV століття [5].

Для закріплення цього матеріалу ми пропонуємо давати учням практичні завдання на співвіднесення дат і століть. Дієвим дидактичним засобом може бути таблиця «Століття. Роки». Учні повинні заповнити таблицю, розташувавши вказані роки (наприклад: 1812, 1945, 1773, 1850, 1612, 2000) відповідно століття (ХХ, ХІХ, ХVІІІ, ХVІІ). Учні повинні внести дати в таблицю. Можуть бути запропоновані й інші завдання на закріплення даного матеріалу, наприклад, на визначення частини століття, до якої належить дата: 1242 р. – ХІІІ століття, його середина, перша половина, друга чверть, п'яте десятиліття. Але подібна робота важка для розумово відсталих учнів, оскільки вимагає розуміння не лише часового орієнтування, але здійснення складних розумових операцій, пов'язаних з розчленуванням числа, і наявності обчислювальних навичок, тому такі завдання, на нашу думку, можна пропонувати індивідуально, з огляду на пізнавальні можливості учнів.

М. Арнольдів пропонував практичні роботи такого штибу використовувати у якості домашнього завдання. На наступному уроці перевіряється його виконання, виправляються помилки і детально розбирається завдання. У якості закріплення вчений рекомендував проводити цифровий диктант: надиктовувати дати, а учні повинні записувати століття, використовуючи римську нумерацію [1].

ІІІ етап – робота зі «стрічкою часу».

«Стрічка часу» – це посібник, що допомагає дітям уявити тривалість та послідовність подій та процесів, глибину історичного часу, сформулювати уявлення про століття, вміння співвідносити дати з століттями. Зі «стрічкою часу» учні знайомляться на одному зі вступних уроків історії, а потім вона постійно використовується при вивченні кожної теми програми. «Стрічка часу» зазвичай виготовляється з цупкою паперу і повинна бути достатнього

формату, щоб зручно було вести фронтальну роботу. Вона розбивається на однакові відрізки – «століття», з позначенням їх кордонів. З урахуванням того, що учні спеціальної школи знайомляться з історією України приблизно з IX століття, то з цього часу і починається «стрічка часу», а закінчується сьогоднішнім (XXI століття). Для індивідуальної роботи учнів на уроках і вдома можуть бути виготовлені «стрічки часу» невеликого формату у вигляді складних книжок (книжок – ширм). Внизу по всій довжині «стрічки часу» обов'язково повинна бути наклеєна смуга паперу (кишені), куди вставляються картки з датами.

Робота з «стрічкою часу» передбачає різні види робіт з нею. Наприклад, вчитель називає дату історичної події і вона фіксується на дошці або аплікаційній картці (зорове сприйняття), а потім співвідноситься з подією, про яку піде мова на уроці (наприклад, 1240 р. – захоплення Києва військами Батия), визначається століття цієї події, частина століття (перша або друга половина), потім відшукується на «стрічці часу».

Учні можуть обчислювати, скільки років пройшло між двома найближчими історичними подіями (від початку навали монголо-татар на Русь (1237 рік) до захоплення ними Києва (1240 рік). Так формується уявлення про тривалість і послідовності подій. Для розуміння матеріалу, Л. Петрова, рекомендує задавати питання типу: «Що було раніше?»; «на скільки ця подія відбулася раніше?» тощо.

Поряд зі «стрічкою часу» уявлення в учнів про послідовність подій створюються за допомогою хронологічної таблиці. Події в ній потрібно розташовувати в хронологічній послідовності, поряд з роком зазначати й століття. Дата кожної історичної події супроводжується наочним зображенням, що сприяє запам'ятовуванню й міцному засвоєнню, з огляду на наочно-образний характер мислення учнів спеціальної школи. Хронологічні таблиці або календарі подій можуть складатися колективно в класі чи самостійно учнями у зошитах, на картках. Так, наприклад, протягом вивчення теми «Національно-визвольна війна українського народу під проводом Богдана Хмельницького 1648 – 1654 років» поступово складається хронологічна таблиця цієї війни. Інший варіант її складання – підсумкова робота на уроці систематизації та узагальнення, коли в процесі бесіди учні згадують основні події війни і заносять в таблицю їх дати та самі події.

Для формування часових історичних уявлень і засвоєння хронології розумово відсталими учнями, вчитель може використовувати набірне полотно, пропонуючи заповнити його відповідними картками (на одних картках записані століття, на інших – дати, на третіх – події). Таку роботу доцільно проводити, закріплюючи хронологічний матеріал з певного розділу.

На нашу думку, кращому засвоєнню дат історичних подій буде сприяти введення в урок ігрового матеріалу: хронологічного лото, хронологічних кросвордів, історичних вікторин, гри «Що? Де? Коли?», а також розв'язання хронологічних задач. Варіанти хронологічних завдань можуть відрізнятися ступенем складності, тому повинні призначатися для конкретного учня.

Таким чином, зазначені вище прийоми та засоби можуть широко застосовуватися при формуванні історико-часових уявлень в учнів з порушеннями інтелекту, що в цілому позитивно впливає на розвиток психічних процесів у школярів цієї категорії. Зазначене дослідження не є повним і потребує більш детального вивчення проблеми формування історико-хронологічних уявлень не тільки на уроках історії в спеціальній школі, а й під час вивчення інших навчальних предметів (української літератури тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольд М. А. Самостоятельная работа учащихся вспомогательной школы на уроках истории / М. А. Арнольд, Л. П. Константинова // Дефектология. – 1971. – № 2. – С. 34 – 37.
2. Косенко Ю. М. Історія України. 7 клас : підручник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / Ю. М. Косенко. – Чернівці : Букрек, 2016. – 280 с.
3. Косенко Ю. М. Історія України. 8 клас : підручник для учнів загальноосвітніх навчальних закладів (F70) / Ю. М. Косенко. – Чернівці : Букрек, 2017. – 304 с.
4. Косенко Ю. М. Особливості формування уявлень про хронологію та історичний час в учнів спеціальної школи / Ю. М. Косенко // Збірник наукових праць Кам'янець – Подільського державного університету : Серія соціально – педагогічна / [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Кам'янець – Подільський : ПП Мошинський В. С., 2008. – Вип. VIII. – С. 210 – 218.
5. Методика викладання історії в допоміжній школі : методичні рекомендації / [упорядники Гіренко Н. А., Гришин Ю. І., Липа В. О. – Слов'янськ, СДПУ. – 2010. – 150 с.
6. Финкельштейн И. И. Формирование представлений и понятий исторического времени / И. И. Финкельштейн // Опыт преподавания истории во вспомогательной школе : эпизодические рассказы по истории СССР ; под ред. М. И. Кузьмицкой. – М. : Просвещение, 1964. – С. 41 – 49.

САМОСТІЙНА РОБОТА НА УРОЦІ ІСТОРІЇ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено сутність понять «предметна компетентність» та «самостійна робота». Досліджено особливості застосування самостійної пізнавальної діяльності на уроках історії в спеціальних навчальних закладах. Розкрито підготовку вчителя історії до застосування самостійної роботи для дітей з різним рівнем інтелектуальної недостатності.

Ключові слова: школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, самостійна робота.

Ключевые слова: школьники с нарушениями интеллектуального развития, самостоятельная работа.

Key words: students with intellectual disabilities, independent work.

Одним із ефективних шляхів підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу на уроці історії є самостійна навчальна робота. Вона займає особливе місце на уроці, тому що учень набуває знань тільки в процесі особистої самостійної навчальної діяльності. На сучасному етапі питаннями щодо організації самостійної роботи та на уроках історії та розгляду її як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів займалися К. Баханова, Л. Жарова, І. Мішина, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Селевко, О. Фідрі та інші. Дослідники наголошували, що на уроці учні повинні працювати по можливості самостійно, а завданням вчителя є керівництво їхньою самостійною роботою. Між тим, у школі не часто можна бачити самостійні роботи, які б були спрямовані на формування прийомів пізнавальної діяльності, школярів мало навчають способам і прийомам самостійної роботи.

Метою статті є висвітлення сутності поняття предметна компетентність та дослідження особливості застосування самостійної пізнавальної діяльності на уроках історії в спеціальних навчальних закладах

За Державним стандартом, предметна компетентність – це набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових

знань. Відповідно, історична предметна компетентність у нашому дослідженні буде вважатися як інтегрована здатність, набута учнем у процесі вивчення в межах освітньої галузі «Суспільствознавство» навчального предмету «Історія України» (відповідно до змістових ліній державних стандартів) протягом навчання в спеціальній школі [2].

Дещо по іншому визначає поняття «історичної предметної компетентності», І. Смагін, який наголошував на тому, що історичну предметну компетентність необхідно визначати як предметно-курсому, адже історичні навчальні предмети доповнюються, розширюються, поглиблюються іншими навчальними курсами (елективними, факультативами тощо) [7].

Для якісного формування історичної предметної компетентності необхідна мотивація, знання, досвід, ціннісні установки учнів, які необхідно здійснювати на різних етапах уроку та під час виконання різних видів пізнавальної діяльності. На переконання низки дослідників (Н. Гупан, Н. Дівінська, Н. Дем'яненко, Г. Лесик, О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Онкович, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Приходько, Т. Ремех, Т. Самоплавська, В. Скиба, І. Смагін, та інші) самостійна робота є саме тим видом роботи яка сприяє продуктивному формуванню історичної предметної компетентності.

За даними О. Пометун, самостійна робота – це активна діяльність учнів, яка спрямована на виконання визначеної дидактичної мети в спеціально відведений для цього час: пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування та розвиток умінь і навичок, досвіду, ціннісних установок, узагальнення та їх систематизація. Як дидактичне явище, самостійна робота, з одного боку, є навчальним завданням, що повинен виконати учень, з іншого – це форма вияву відповідної діяльності: пам'яті, мислення, творчого відображення, поглиблення та розширення сфери дії раніше отриманих знань, умінь і навичок [6].

За даними К. Баханова, самостійна робота на уроках історії має велике навчальне й виховне значення. Вона може дати бажані наслідки лише тоді, коли вчитель застосовує її у певній системі та послідовності; правильно керує нею; працює в тісному контакті з учителями інших предметів, особливо гуманітарного циклу. За вченим, мета самостійної роботи – це формування в учнів стійкого інтересу до історичної науки, глибоких і міцних знань з обраної тематики, розвиток умінь і навичок дослідницької роботи та відповідного оформлення.

Н. Гупан вважає, що самостійна робота учнів на уроці – не самоціль, а засіб боротьби за глибокі і міцні знання учнів, засіб формування в них активності і самостійності як рис особистості, розвитку їх розумових здібностей. Саме такі завдання ставить перед собою учитель, плануючи урок, намагаючись підвищити його ефективність та результативність, прагнучи до того, щоб учні свідомо засвоїли знання з предмету, оволоділи способами і прийомами самоосвіти, розвивали потребу в самостійному поповненні знань [1].

Аналіз робіт сучасного педагога В. Буряка дає можливість стверджувати, що самостійна робота – це такий вид навчальної роботи, за якої: учням пропонуються нові навчальні завдання і пам'ятки чи інструкції для їх виконання; робота проводиться без безпосередньої участі учителя, але під його керівництвом; робота вимагає від учнів розумового напруження, адже в учнів виробляється психологічна установка на самостійне систематичне поповнення своїх знань, а також уміння орієнтуватися в потоці інформації.

Для організації самостійної навчальної діяльності необхідно забезпечити її доступність й різноманітність, враховуючи при цьому вікові та індивідуальні особливості учнів та дотримуючись дидактичних вимог. Як показав досвід роботи А. Алексюка та В. Козакова, щоб самостійна робота учнів була ефективною потрібно дотримуватись певних умов, а саме: чіткої, конкретної постановки завдань перед учнями; зміни характеру завдань і запитань для самостійної роботи та їх складність на різних етапах навчання; доступність і посиленість завдань для самостійної роботи; диференціація завдань для самостійної роботи (можна поділити учнів класу на певні групи за рівнем їх знань та умінь); систематичність і послідовність застосування самостійної роботи учнів в процесі навчання; взаємозв'язок різних видів самостійної роботи учнів на уроці та їх урізноманітнення; взаємозв'язок класної і домашньої самостійної робіт.

У дослідженнях Ф. Левітаса та О. Салати, знаходимо структуру самостійної роботи. На переконання наковця вона складається із:

а) загальнонавчальних умінь (вміння правильно читати текст, знаходити відповіді на запитання, складати план прочитаного, тези, конспект, таблиці тощо);

б) загальнологічних умінь (уміння виділяти головне, порівнювати, доводити, робити висновки, формулювати питання);

в) предметно-спеціальних умінь (вміння які відображають специфіку саме «Історії України» як навчального предмету);

г) комунікативні уміння (вміння вести діалог з учителем, з товаришами, брати участь у спільній діяльності, встановлювати контакти з метою виконання завдань за межами школи тощо) [4].

В. Власов зазначав, що рівень самостійності учнів змінюється не лише від курсу до курсу, а й протягом одного навчального року. За даними вченого, розвиток самостійності у вивченні історії йде за наступними основними напрямками:

а) здатність до засвоєння історичних знань із різних джерел інформації, розширення кола джерел, що використовуються у навчанні;

б) способи відтворення і застосування засвоєних історичних знань на уроках;

в) поясненням суті історичних явищ.

Опрацювання науково-методичних робіт у галузі навчання історії учнів масових загальноосвітніх закладів дає нам підстави припустити, що у межах спеціального навчального закладу розвиток самостійності в процесі навчальної діяльності на уроках історії включає в себе такі сторони:

1) відношення вчителя до проявів самостійності;

2) уміння розумово відсталих учнів самостійно планувати свою навчальну роботу;

3) уміння школярів цієї категорії виділяти головне і другорядне;

4) вміння усвідомити підказку вчителя історії;

5) наявність або відсутність в учня інтересу до матеріалу, який вивчається;

6) самостійне застосування засвоєних знань, умінь та навичок;

7) вміння учнем об'єктивно оцінити результати власної самостійної роботи;

8) оцінка учнем своєї роботи.

Низка науковців та методистів у галузі спеціальної методики навчання історії (Н. Гіренко, А. Капустін, Л. Петрова, І. Фінкільштейн, Ж. Шиф та інші) пропонують розрізняти:

1) можливість учня самостійно мислити, що проявляється при розгляді суті явищ (подій, процесів) й веде до формування переконань; із нею тісно

пов'язана й самостійність в використуванні навичок й вмінь, прийомів розумової роботи, методу пізнання тощо;

2) самостійність поштовху до діяльності, її мотивів; для неї важливі прояви інтересу, ініціативи, творчості;

3) самостійність в практичній діяльності [5].

На нашу думку, для того, щоб самостійна робота була ефективною, важливо дотримуватись взаємозв'язку різних видів самостійної роботи учнів на уроці та урізноманітнювати їх, тобто повинен існувати взаємозв'язок класної й домашньої самостійної роботи. На нашу думку, найбільш поширеною є самостійна робота з підручником історії. Спробуємо виокремити її форми:

1. Робота з тестом параграфа:

а) прочитати текст параграфа (розділу, абзацу) та скласти план (простий, складний);

б) скласти на основі тексту хронологічну таблицю;

в) виписати і розтлумачити поняття, терміни;

г) охарактеризувати історичного діяча, використовуючи матеріали параграфа;

д) заповнити таблицю на основі прочитаного тексту підручника;

е) відшукати в параграфі фрагмент тексту, де описується певна подія чи явище;

є) віднайти в тексті параграфа:

– історичні факти (явища, події, процеси);

– оцінку історичних подій;

– оцінку історичного діяча;

– опис події;

– інформацію про передумови, причини, наслідки певних подій;

ж) підібрати до тексту (частини тексту, абзацу) ілюстрації;

з) порівняти фрагмент тексту (зміст абзацу) з ілюстрацією.

2. Робота з ілюстраціями підручника:

а) описати ілюстративний матеріал (що (хто) зображено(ий), які події змальовано, який етап показано тощо);

б) вибрати з ілюстративного ряду зображення, пов'язані із темою, що вивчається, їх аналіз, опис тощо;

в) скласти розповідь за малюнком;

г) порівняти фрагмент тексту параграфа з ілюстрацією;

д) доповнити зміст тексту інформацією, що містить зображення тощо.

3. Робота з документальними (текстовими) джерелами. Йдеться про джерела, що подаються в рубриках параграфів: «З історичних джерел». Перелік форм роботи тут визначається тими завданнями, які пропонують автори підручників [3].

На нашу думку, використовуючи текстові джерела в сучасній практиці навчання історії, варто пам'ятати, що вони є і завжди залишатимуться основою для організації учнівського дослідження – однією з ефективних форм самостійної роботи.

4. Організація практичної роботи на основі матеріалів параграфа.

Такий різновид самостійної роботи розумово відсталих школярів варто практикувати тоді, коли тема нескладна і не потребує залучення додаткових інформаційних джерел, або ж коли виникає потреба в самостійному опрацюванні навчального матеріалу. Виконанню роботи повинен передувати інструктаж, в ході якого вчитель повинен звертати увагу на характер роботи, особливості її виконання, структурні елементи, рекомендації щодо заповнення таблиць, схем, контурних карт тощо.

Варто зазначити, що виконання будь-якого самостійного завдання розумово відсталими учнями передбачає дотримання ними певного алгоритму дій. Під алгоритмом дій ми розуміємо послідовність учнівської роботи, етапність у виконанні завдань. У зв'язку із цим важливо навчити розумово відсталих учнів користуватися пам'ятками, які допомагають виконувати певні завдання. Якщо вчитель не практикує використання стандартизованих пам'яток у навчанні історії, він може проводити інструктажі.

Однією з форм самостійної роботи на уроках історії є домашня робота. Навчальна домашня робота розумово відсталого школяра – це форма організації самостійного індивідуального вивчення (закріплення) учнем навчального матеріалу в позаурочний час. Вона органічно входить до процесу навчання як його необхідна ланка. Домашнє завдання можна розглядати як самостійну форму навчальних занять.

Види домашнього завдання можуть бути різними, наприклад:

1. Засвоєння знань у системі вимагають установлення причинно-наслідкових та інших зв'язків і відносин між досліджуваним, явищем або

процесами. На нашу думку, для розумово відсталих учнів прийнятними будуть такі види робіт, як:

- усвідомлення послідовності окремих фактів і положень – відповіді на спеціально поставлені питання вчителя;
- підготовка до відповіді за завданням і планом, поданим учителем;
- самостійне складання плану викладу якого-небудь питання і підготовка до розповіді за цим планом;

2. Застосування знань припускає виконання різних практичних робіт, що дозволяють встановити зв'язок між теорією і практикою:

- заповнення (до заповнення, продовження розпочатої у класі роботи) схем, таблиць, альбомів, контурних карт;
- розв'язання нескладних хронологічних завдань (визначення століття, його половини, вирахування скільки років минуло від певної події до сьогодення тощо);
- малювання на історичну тематику (зброя, знаряддя праці. Предмети побуту, одяг, прапори тощо).

На наше переконання, учителям важливо давати об'єктивні оцінки виконаних домашніх завдань, враховуючи при цьому не тільки правильність, самостійність і акуратність роботи, але й виконання інструкцій учителя.

Таким чином, формування навичок самостійної діяльності учнів – одна з актуальних задач сучасної освіти, а прищеплення школярам навичок самостійної роботи над навчальним матеріалом є одним з обов'язкових умов успішного формування історичних предметних компетентностей. Самостійна діяльність учнів є необхідною умовою розвитку їх пізнавальних здібностей. Розвиток самостійності учнів необхідно починати вже з перших днів навчання в школі, оскільки відбувається становлення таких якостей особистості, як самостійність, відповідальність і здатність до самоконтролю. Зазначене дослідження не є повним і потребує більш детального вивчення проблеми ефективності самостійної роботи учнів не тільки на уроках історії, а й інших навчальних предметів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гупан Н. Диференціація змісту шкільних підручників суспільствознавчих предметів (60-70-ті рр. XX ст.) / Н. Гупан // Психолого – педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Вип. 49. – С. 198 – 204.

2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

3. Косенко Ю. М. Історія України. 7 клас : підручник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / Ю. М. Косенко. – Чернівці : Букрек, 2016. – 280 с.

4. Левітас Ф. Л. Методика викладання історії. Посібник учителя / Левітас Ф. Л., Салата О. О. – Харків: Основа, 2006. – 96 с.

5. Методика викладання історії в допоміжній школі : методичні рекомендації / [упорядники Гіренко Н. А., Гришин Ю. І., Липа В. О. – Слов'янськ, СДПУ. – 2010. – 150 с.

6. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : метод. посібник. – К. : А. П. Н. України, 2002. – 136 с.

7. Смагін І. І. Суспільствознавча компетентність учнів : поняття, зміст, структура / І. І. Смагін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 4. – С. 39 – 44.

УДК 376.1

Гусева А. Ю.

студентка 5 курсу Спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Боряк О. В.**

КРИТЕРІЇ РІВНІВ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РВД З РСА ПІДГОТОВЧИХ КЛАСІВ

У статті визначено та обґрунтовано критерії, показники та схарактеризовані рівні розвитку мовленнєвої діяльності РВД з РСА підготовчих класів. Відповідно до якості виконання завдань і оцінки за розробленими критеріями було виділено п'ять рівнів сформованості компонентів мовленнєвої активності у РВУ з РСА високий, достатній, середній, низький та нульовий. Визначено типові особливості прояву РСА у РВД молодшого шкільного віку.

Про особливості мовленнєвого розвитку РВД з РСА, а також про вплив рівня розвитку мовлення дитини на якість засвоєння нею навчального матеріалу треба знати логопедам і вчителям-дефектологам і враховувати у своїй роботі.

Ключові слова: розумова відсталість, розлади спектру аутизм, мовленнєва діяльність.

В статье определены и обоснованы критерии, показатели и охарактеризованы уровни развития речевой деятельности РВД с РСА подготовительных классов. Согласно качества выполнения заданий и оценки по разработанным критериям было выделено пять уровней сформированности компонентов речевой активности в РВУ с РСА высокий, достаточный, средний, низкий и нулевой. Определены типичные особенности проявления РСА в РВД младшего школьного возраста.

Об особенностях речевого развития РВД с РСА, а также о влиянии уровня развития речи ребенка на качество усвоения им учебного материала нужно знать логопедам и учителя-дефектологи и учитывать в своей работе.

Ключевые слова: умственная отсталость, нарушения спектра аутизм, речевая деятельность.

The article defines and justifies the criteria, indicators and characterizes the level of development of the speech activity of the RVD with the RCA of the preparatory classes. According to the quality of the tasks execution and the evaluation of the developed criteria, five levels of formation of the components of speech activity in the RVU with RSA were high, sufficient, medium, low and zero. The typical features of the manifestation of RSA in the RVD of the elementary school age are determined.

The features of the speech development of the RVD with RSA, as well as the influence of the level of child's speech development on the quality of learning the material of the teacher, need to be known to speech therapists and defectologists and to take into account in their work.

Keywords: mental retardation, autism spectrum disorders, speech activity.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів розвитку національної системи освіти є пошук ефективних шляхів включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в освітнє середовище, їхню соціалізацію, провідні механізми яких забезпечує мовленнєва діяльність. Серед дітей із порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) найбільшу чисельність мають діти із порушеннями мовлення, у яких ці порушення виступають як провідними так і супутніми порушеннями.

Серед дітей із ППФР особливе місце займають діти з розумовою відсталістю (РВД), серед яких поширюються випадки наявності супутніх порушень розвитку: мовлення, опорно-рухового апарату, сенсорні порушення, розлади спектру аутизму тощо.

Відповідно постає необхідність здійснення корекційно-розвивальної роботи з цими дітьми в двох напрямках: створення передумов мовленнєвого розвитку та розвиток основних функцій – спілкування (комунікативної), пізнавальної і функції регулювання діяльності.

Актуальність. Порушення розвитку мовленнєвих та комунікативних здібностей є чи не найбільшою проблемою, а особливо для РВУ з розладами спектру аутизму (РСА).

Відомо, що для РВД з РСА підготовчих класів, незалежно від рівня володіння мовленням, характерні, крім багатьох інших, такі порушення мовленнєвого розвитку, як мутизм (відсутність мовлення), ехолалії (повторення почутих слів та фраз, інколи без розуміння їх змісту та без прикріплення до контексту), слова-штампи та фрази-штампи, фотографічність

мовлення (неусвідомлене відтворення мовлення оточуючих, що не відповідає контексту), відсутність у мовленні звертання, порушення семантичної сторони мовлення, порушення синтаксичної та граматичної сторін мовлення, а також загальна нездатність до ведення діалогу навіть при достатньому розвитку монологічного мовлення [4].

Саме тому, стає очевидною необхідність дослідження стану та показників мовленнєвої діяльності РВУ з РСА підготовчих класів.

Мета статті – на основі аналізу спеціальної науково-методичної літератури та проведеного констатувального етапу експериментального дослідження розробити якісні та кількісні критерії визначення рівнів розвитку мовленнєвої діяльності РВД з РСА підготовчого класу.

Виклад основного матеріалу. За основу констатувального етапу дослідження, на основі відомостей про стан розвитку мовленнєвої діяльності, отриманих у процесі аналізу спеціальної літератури, було визначено провідний компонент мовленнєвої діяльності – мовленнєва активність, куди ввійшли: *мотивованість, ініціативність та змістовність.*

Для з'ясування рівня сформованості кожного складового мовленнєвої активності були виділені відповідні критерії, до кожного з яких були визначені показники.

Критеріями виступили: мотиваційний (бажання проявити індивідуальність, заявити про себе; бажання спілкуватися і взаємодіяти (вербально та/або невербально); позитивне ставлення до запропонованого завдання та бажання його виконати; самостійність у мовленнєвих висловлюваннях; ініціативність у мовленнєвих висловлюваннях), когнітивний (здатність до логічно-послідовного зв'язного висловлювання з дотриманням лексичних та граматичних норм; використання найбільш точних та влучних слів та фраз; використання інтонаційних засобів виразності та паузації), змістовий (імпресивна сторона мовлення: ступінь повноти прийняття завдання; здатність виконувати ситуативні та неситуативні інструкції; розуміння назв предметів, дій, якостей та властивостей предметів, просторово – часових відносин та уміння знаходити і демонструвати відповідні малюнки або предмети; розуміння назв дій та здатність виконувати відповідні дії; експресивна сторона мовлення: використання у мовленні відповідних мовних одиниць; достатній лексичний запас (відповідно до вікових та програмових вимог) іменників, дієслів, прикметників та вживання їх у мовленні; здатність до словозміни та

словотворення; здатність до монологічного та діалогічного мовлення; можливість повно, послідовно, логічно висловлювати свої думки); вольовий (інтерес до нового, до дослідження навколишнього середовища; цілеспрямованість та наполегливість у виконанні запропонованих завдань; бажання правильно і повністю виконати завдання), комунікативний (здатність до комунікації; ініціативність у процесі спілкування; уміння підтримувати розмову на задану тему; можливість висловитися відповідно до ситуації) [3].

Вивчаючи мовленнєву активність РВУ з РСА підготовчих класів, ми змогли виокремити її особливості: зниження здатності до комунікації; порушення контактності та вибіркова контактність; зниження бажання проявляти свою індивідуальність, заявляти про себе; зниження уміння підтримувати розмову на тему, висловитися відповідно до ситуації; зниження ініціативності у процесі спілкування; зниження ініціативності та самостійності у мовленнєвих висловлюваннях; нестійкий інтерес до взаємодії; обмежене розуміння назв дій і здатність виконувати відповідні дії; вибіркова реакція на звернення, на власне ім'я; наявність ехолалій, фраз-штампів, автономного мовлення; присутність некомунікативного мовлення; обмеженість або відсутність вживання у мовленні слів «так», «ні»; недостатній лексичний запас іменників, дієслів, прикметників та обмеженість вживання їх у мовленні; особливості використання інтонаційних засобів виразності і паузації; особливості зв'язного висловлювання; РВУ з РСА підготовчих класів зазвичай не здатні до повноцінної комунікації, зокрема, мовленнєвої. Їм складно вступити у взаємодію, привернути до себе увагу, повідомити про свої потреби, емоції чи переживання.

Методика визначення рівня мовленнєвої активності РВУ з РСА підготовчих класів передбачала два етапи.

Перший етап мав на меті обстеження імпресивної сторони мовлення, адже сприймання і розуміння зовнішнього мовлення – процес, обернений до процесу мовоутворення, де центральним ядром опрацювання словесних повідомлень є внутрішнє мовлення (М. Жинкін).

Мовленнєва активність при обстеженні імпресивного мовлення, на нашу думку, може проявлятися у бажанні виконати запропоноване експериментатором завдання та вербально (у тій формі, яка доступна дитині підготовчого класу) відповісти на репліку співрозмовника (у даному випадку – експериментатора).

Обстеження проводилося в дві серії: у спонтанній ситуації та у спеціально організованих умовах. Обстеження імпресивної сторони мовлення у спонтанній ситуації передбачало з'ясування рівня розуміння РВУ з РСА підготовчих класів висловлювань, що містять афективно значущі слова, можливості виконання інструкцій у контексті спонтанної ситуації та виконання інструкцій поза контекстом ситуації. Обстеження імпресивної сторони мовлення у спеціально організованих умовах включало чотири напрямки завдань, маючи на меті безпосередньо перевірку розуміння дітьми з РСА підготовчих класів назв предметів, назв дій, назв якостей та властивостей предметів та просторово - часових відносин.

Обстеження експресивної сторони мовлення у спонтанній ситуації передбачало вивчення якості використання РВУ з РСА підготовчих класів у мовленні відповідних мовних одиниць, способів вербального або невербального вираження бажань та наявності або відсутності власних висловлювань без провокацій до мовленнєвої активності з боку експериментатора.

Обстеження проводилося безпосередньо при взаємодії з дитиною та при спостереженні за нею у природних умовах без створення експериментальної ситуації. Перевірка використання у мовленні дітей з РВУ з РСА підготовчих класів відповідних мовних одиниць, а саме вокалізацій, звукокомплексів, слів, словосполучень, фраз або речень відбувалася під час спостереження за дитиною у природних умовах та безпосередньо при взаємодії з нею у спонтанній ситуації.

Окремо зверталася увага на наявність або відсутність власних висловлювань РВУ з РСА при самостійній діяльності та при взаємодії з експериментатором за виключенням спонукань з боку експериментатора до мовленнєвої активності. Тобто, дитині не задавалися запитання, але допускалося монологічне висловлювання експериментатора у вигляді коментування того, що відбувалося з дитиною або навколо дитини. Обстеження експресивної сторони мовлення дітей у спеціально організованих умовах включало: обстеження лексичного запасу, обстеження граматичної сторони мовлення та обстеження стану розвитку зв'язного мовлення. Досліджуючи РВД з РСА підготовчих-перших класів здатність до монологічного мовлення та враховуючи особливості їх мовленнєвого розвитку, ми вважали проявом «своєрідного» монологічного мовлення наявність вживання звуконаслідувань, звукокомплексів та вокалізацій у

якості спроби дитини поділитися своїми враженнями та переживаннями та вживання слів та фраз-штампів чи ехолалій як намагання встановити контакт з оточуючими людьми.

Відповідно до якості виконання завдань і оцінки за розробленими критеріями було виділено п'ять рівнів сформованості компонентів мовленнєвої активності у РВУ з РСА *високий, достатній, середній, низький та нульовий*.

Орієнтуючись на основні комунікативні компоненти – засоби вербального і невербального спілкування, нами було визначені провідні, на нашу думку, засоби **вербального спілкування** до яких, окрім звучного мовлення, ми віднесли: *сприймання та розуміння, реакцію на мовлення оточуючих; вміння додержуватися почерговості під час розмови; здібність висловлювати свої бажання, думки за допомогою граматично правильно оформлених речень; здібність розпочинати та підтримувати розмову, очікуючи реакцію співрозмовника та реагуючи на його слова*.

Сьогодні науковцями виділяються чотири форми **невербальних засобів спілкування**, кожна з яких використовує певну знакову систему. Це *кінетика* (система знаків, як об'єднує жести, міміку, пантоміміку); *паралінгвістика* (система знаків у вигляді вокалізацій, пауз, темпу мовлення); *проксеміка* (просторова та часова організація спілкування); *візуальне спілкування* (специфічна знакова система у вигляді «контакту очей»).

Висновки. Таким чином, нами було визначено та обґрунтовано критерії, показники та схарактеризовані рівні розвитку мовленнєвої діяльності РВД з РСА підготовчих класів. Відповідно до якості виконання завдань і оцінки за розробленими критеріями було виділено п'ять рівнів сформованості компонентів мовленнєвої активності у РВУ з РСА *високий, достатній, середній, низький та низький*.

Було визначено наступні особливості прояву РСА у РВД молодшого шкільного віку: зниження здатності до комунікації; порушення контактності та вибіркова контактність; зниження бажання проявляти свою індивідуальність, заявляти про себе; зниження вміння підтримувати розмову на тему, висловитися відповідно до ситуації; зниження ініціативності у процесі спілкування; зниження ініціативності та самостійності у мовленнєвих висловлюваннях; нестійкий інтерес до взаємодії; обмежене розуміння назв дій і здатність виконувати відповідні дії; вибіркова реакція на звернення, на

власне ім'я; наявність ехолалій, фраз-штампів, автономного мовлення; присутність некомунікативного мовлення; обмеженість або відсутність вживання у мовленні слів «так», «ні»; недостатній лексичний запас іменників, дієслів, прикметників та обмеженість вживання їх у мовленні; особливості використання інтонаційних засобів виразності і паузації; особливості зв'язного висловлювання; РВУ з РСА підготовчих класів зазвичай не здатні до повноцінної комунікації, зокрема, мовленнєвої. Їм складно вступити у взаємодію, привернути до себе увагу, повідомити про свої потреби, емоції чи переживання.

Перспектива дослідження. Подальшу перспективу дослідження ми вбачаємо у визначенні педагогічних умов дослідження мовленнєвої діяльності РВД з РСА, для найбільшої ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахутина Т. В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина // Исследование речевого мышления в психолингвистике / Отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1985. – С. 99 – 111.
2. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Боряк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 27. – С. 31 – 37.
3. Боряк О. В. Характеристика мовленнєвого розвитку учнів молодших класів спеціальної школи (теоретичний аспект) / О. В. Боряк // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. IV. – Кам'янець -Подільський: ПП Медобори – 2006, 2014. – С. 22 – 30.
4. Исаев Д. Н. Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройств поведения. Патологические нарушения поведения у подростков / Д. Н. Исаев, В.Е. – СПб., 2001. – 150 с.
5. Исенина Е. И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период): Учебное пособие / Е. И. Исенина. – Иваново: ИвГУ, 1983. – 78 с.

УДК 33.1-452

Кейдун О. О.

студентка 5 курсу спеціальності спеціальна освіта
(олігофренопедагогіка)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Н. В. Кукса**

ВИТОКИ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті проаналізовано передумови розвитку особистості дитини. Розуміння особливостей впливу цих передумов дає можливість вихователю здійснити правильний педагогічний підхід до дитини та надати їй за потреби адекватну

допомогу в аспекті розвитку і корекції особистісної сфери. Базовими передумовами розвитку особистості та формування індивідуальності дитини є вроджені особливості, оточення, в якому відбувається розвиток дитини, та позиція самої дитини. Витоки індивідуальності визначають особливості індивідуальних відмінностей, які проявляються в когнітивному розвитку дитини, в його психічних станах, а також в його особливостях структури самопізнання.

Ключові слова: індивід, особистість, індивідуальність, розвиток, дитина, дошкільний вік.

Аннотація. В статті проаналізовані передумови розвитку личности ребенка. Понимание особенностей влияния этих предпосылок дает возможность воспитателю осуществить правильный педагогический подход к ребенку и предоставить ему при необходимости адекватную помощь в аспекте развития и коррекции личностной сферы. Базовыми предпосылками развития личности и формирования индивидуальности ребенка есть врожденные особенности, окружение, в котором происходит развитие ребенка, и позиция самого ребенка. Истоки индивидуальности определяют особенности индивидуальных различий, которые проявляются в когнитивном развитии ребенка, в его психических состояниях, а также в его особенностях структуры самопознания.

Ключевые слова: индивид, личность, индивидуальность, развитие, ребенок, дошкольный возраст.

Abstract. The article analyzes the preconditions of development of the child's personality. Understanding the peculiarities of the influence of these preconditions enables the educator to carry out the correct pedagogical approach to the child and provide it, if necessary, with adequate assistance in the aspect of the development and correction of the personal sphere. The basic preconditions for the development of the individual and the formation of the child's individuality are innate features, the environment in which the child develops, and the position of the child himself. The origins of individuality determine the peculiarities of the individual differences that manifest themselves in the cognitive development of the child, in his mental states, as well as in his peculiarities of the structure of self – knowledge.

Key words: individual, individuality, personality, development, child, preschool age.

Постановка проблеми. У сучасному світі пріоритети та соціальні орієнтири змінюються дуже стрімко. Змінюються загальноприйняті соціальні норми, вимоги і стандарти, у тому числі й у сфері освіти. У зв'язку з чим, актуальним постає питання усунення протиріччя між відповідністю освіти дитини цим стандартам та можливістю збереження її індивідуальності, сприяння розвитку позитивних особистісних якостей і здібностей, які дозволять дитині не загубитися середзагальноприйнятих вимог та стандартів, розвиватися в цікавій для неї сфері та в майбутньому стати успішною людиною. З цієї позиції важливими принципами організації навчально-виховного процесу є принцип індивідуального та принцип особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання. Зазначене вимагає аналізу

витоків індивідуальності: передумов та обставин, які впливають на розвиток особистості дитини та обумовлюють відхилення в когнітивній, емоційно-вольовій та особистісній сферах.

Аналіз досліджень і публікацій. Науковий інтерес в контексті обраного напряму дослідження представляють праці Л. Кузьменко («Сучасний стан підготовки вихователів до реалізації індивідуального підходу в роботі з дошкільниками»); В. Кузьменко («Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років»; «Провідні положення концепції розвитку індивідуальності дитини дошкільного віку»); Г. Ремізової («Дитина та її індивідуальність») та ін.

Мета статті: теоретичний огляд сучасних поглядів на витоки індивідуальності дитини та передумови/обставини, які обумовлюють розвиток її особистості.

Виклад основного матеріалу. У загальному контексті індивід розглядається як окрема людина, особина, яка належить до людського роду. До індивіда можна віднести кожен людину, як представника людського роду. Людина з'являється на світ виключно індивідом. Формування її індивідуальності, особистісних якостей відбувається під впливом соціуму. Безперечно, що на розвиток дитини впливають й вроджені (спадково-конституціональні) особливості. Натомість домінуюче значення в розвитку особистості дитини має соціальне оточення, в якому вона розвивається і виховується, що формує власне відношення дитини до навколишнього світу та безпосередньо до самої себе.

Організація навчально-виховного процесу для дітей дошкільного віку повинно передбачати і спрямовуватися на формування самостійної, повноцінної особистості. При цьому педагог повинен враховувати передумови та обставини, які впливають на розвиток особистості конкретної дитини.

До пріоритетних витоків індивідуальності науковці відносять такі:

- 1) вроджені особливості дитини;
- 2) соціальне оточення, в якому відбувається розвиток і виховання дитини;
- 3) особиста точка зору (позиція) самої дитини. [2, с. 87]

Під вродженими особливостями розуміють особливості, з якими народжується дитина, які були спадково обумовлені та закладені в період внутрішньоутробного розвитку дитини.

Так, в окремих дітей з перших місяців життя спостерігаються виражені прояви активної життєдіяльності: раннє гуління, голосний крик, формування функції захвату та міцного утримання предметів, що прискорює їх психофізичний розвиток. В інших – виявляється слабкість вроджених рефлексів, в'яле смоктання, тихий крик, пізніше – дефіцитарність маніпулятивної функції, зокрема – недостатня сформованість функції захвату. Отже вже при народженні кожна дитина характеризується індивідуальними особливостями, обумовленими спадковістю й перебігом внутрішньоутробного розвитку. Зазначені «задатки» визначають подальший розвиток фізіологічних особливостей та психофізичний розвиток дитини.

Індивідуальні відмінності в психічному розвитку дітей проявляються, насамперед, в темпі розвитку. У процесі виховання дітей в умовах фактично ідентичного оточуючого їх середовища спостерігаються різні показники переходу від одного етапу психічного розвитку до іншого. В окремих дітей відзначається випередження психічного розвитку, в інших – спостерігається значна його затримка. Особливого значення в порушенні психічного розвитку дитини набувають наявні органічні ураження мозку, спричинені внутрішньоутробною патологією, травмами під час пологів, нейроінфекціями тощо, а також недорозвинення мозку внаслідок спадкових захворювань.

Оточуюче середовище є важливим фактором, що визначає індивідуальні особливості психічного розвитку дитини. Однак, цей фактор розглядається в якості передумови/обставини, що сприяє подальшому нормальному психічному розвитку дитини. Аналіз оточуючого середовища, в якому розвивається і виховується дитина, дозволяє з'ясувати можливі причини відхилення в її психічному розвитку та визначити адекватну тактику і стратегію корекційно-педагогічної діяльності. Серед комплексу соціальних факторів, що впливають на психофізичний розвиток дитини та розвиток її індивідуальності, зокрема, виділяють такі:

- соціальний устрій суспільства;
- культура ближнього соціального оточення, насамперед, батьків;
- традиції, до яких змалку привчають дитину;
- тип сім'ї (повна, неповна), її характеристика;
- внутрішня позиція дитини.

Для кожної дитини різної вікової категорії є характерним своє особисте сприймання тієї чи іншої ситуації. Так, ще в період новонародженості в дітей спостерігається вибіркоче відношення до світу та до оточуючого середовища, і в залежності від цього аналогічні впливи довкілля діють на різних дітей по різному. Поведінка дитини в конкретній ситуації, виникнення тих чи інших проблем – неузгоджень в її підсвідомості визначаються *індивідуальними особливостями її розумового розвитку, психічного стану, розвитку підсвідомості*, співвідношенням розвитку інтелектуальної сфери, почуттів та волі, інтелігентності дитини.

Індивідуальні відмінності (особливості) розумового розвитку. Відповідно до рівня розумового розвитку розрізняють дітей з нормальним розумовим розвитком, дітей з випереджаючим розумовим розвитком, дітей із затримкою розумового розвитку та дітей з розумовою відсталістю.

Діти з нормальним розумовим розвитком визначаються самостійним вирішенням більш менш складних задач. Обсяг знань та їх якість – обов'язкова умова нормального розумового розвитку: сумісно із засвоєнням знань тренуються розумові здібності [1, с. 102].

Дітей з випереджаючим розумовим розвитком важко визначити в ранньому дитинстві. Для них характерне випередження в когнітивному розвитку в порівнянні з однолітками, вони вражають своїми знаннями, наполегливістю та працездатністю [1, с. 118].

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерна швидка втомлюваність, психічна виснажливість, знижений рівень уваги, відсутність інтересу до навчання.

До причин причини затримки розумового розвитку науковці відносять: мінімальні органічні ушкодження чи функціональна недостатність центральної нервової системи, які зумовлені дією патогенних факторів під час внутрішньоутробного розвитку, народження або в перші три роки життя дитини; тривалі хронічні соматичні, інфекційні захворювання в ранньому дитинстві, неврози; соціально-культурна депривація (незадоволення життєво важливих потреб внаслідок несприятливих умов розвитку та виховання в сім'ї), педагогічна занедбаність; вплив стресових психотравмуючих факторів. [1, с. 115]

Основною причиною розумової відсталості дитини є органічне ураження мозку в пренатальний та ранній постнатальний періоди розвитку дитини. Характерною особливістю таких дітей є стійке зниження пізнавальної діяльності. У дітей з розумовою відсталістю спостерігається порушення в розвитку, насамперед, вищих психічних функцій (мислення, увага, пам'ять, мовлення), а також несформованість/незрілість особистісної сфери, емоційно-вольової сфери та порушення в поведінці (нездатність стримувати потяги, імпульсивність, підвищена навіюваність тощо) [4, с. 9].

Індивідуальні відмінності (особливості) психічного стану. На індивідуальні особливості психічного стану дитини також впливає, насамперед, оточуюче середовище, в якому вона розвивається, позитивні чи негативні життєві обставини. Психічні травми, стресові ситуації, надмірна вимогливість до дитини, тривале психічне чи фізичне перенапруження в інтеграції з уродженою слабкістю нервової системи дитини можуть призвести до виникнення невротичних станів, що характеризуються неврівноваженістю нервової системи, підвищеною тривожністю та можуть супроводжуватися соматовегетативними, моторними, сенсорними, афективними розладами [3, с. 3]. У дітей дошкільного віку неврози можуть проявлятися у формі неврозів страху, неврозу нав'язливих станів, логоневрозу, невротичних розладах сну, невротичних харчових розладах (анорексія, булімія), невротичному енурезі [3, с. 6].

Індивідуальні відмінності (особливості) в самосвідомості. Структура самопізнання людини охоплює такі компоненти: власне ім'я, самооцінка, визнання, гендерна самоідентифікація, часова самоідентифікація, відношення до своїх прав та обов'язків.

Власне ім'я є важливим первинним фактором самоідентифікації дитини, її індивідуальність серед інших. У психології власне ім'я дитини – це «вона сама».

Гендерна самоідентифікація виражено проявляється в дошкільному віці, коли хлопчики поводять себе, як належить представникам чоловічої статі, дівчатка в свою чергу, вже в деякій мірі засвоюють жіночу манеру поведінки [5, с. 69].

Часова самоідентифікація в самосвідомості дитини дошкільного віку проявляється у визначенні свого місця та уявленні себе в минулому,

теперішньому та майбутньому. Безперечно, що в кожній дитині це уявлення – індивідуальне.

У відношенні до своїх обов'язків діти дошкільного віку також суттєво відрізняються: одні – без заперечень дотримуються вимог та правил загальноприйнятих стандартів поведінки та відповідально ставляться до своїх обов'язків, інші – ігнорують ці правила та обов'язки.

Розуміння та адекватне використання своїх прав сприяє підвищенню самоповаги дитини, формуванню позитивної мотивації до виконання своїх обов'язків, повноцінної потреби в реалізації власної індивідуальності та розвитку особистості [5, с. 82].

Отже, індивідуалізація особистості дитини передбачає проходження через усі ланки структур самосвідомості.

Висновки. Таким чином, витоками індивідуальності дитини є, насамперед, особливості її психічного розвитку, що проявляються індивідуальними відмінностями в розумовому розвитку, психічного стану та стану самосвідомості. Серед факторів, що визначають та впливають на розвиток особистості дитини дошкільного віку, найбільш вагомими визначено вроджені особливості, оточення, в якому відбувається розвиток і виховання дитини, наявна позиція самої дитини. Знання витоків індивідуальності дитини та аналіз факторів, що впливають на розвиток особистості дитини дошкільного віку, дозволять визначити індивідуальну стратегію та тактику корекційно-педагогічної роботи з дошкільниками, які мають порушення у психофізичному розвитку та поведінці.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в пошуку шляхів до реалізації індивідуального підходу в організації корекційно-педагогічної роботи в логопедичній групі дошкільного начального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веракса А. Н. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника/ А. Н. Веракса// Мозаика. – 2014. – 136с.
2. Люблінська Г.О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К.: Вища школа, 1974. – 320 с.
3. Марушкин Д. В. Неврозы у детей и подростков/ Д. В. Марушкин, Н. Я. Оруджев. – Волгоград: изд- во ВолГМУ, 2007. – 45 с.
4. Миронова С. П. Олигофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 204 с.
5. Павелків Р. В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К.: Центр учбової літератури, – 2013. – 225 с.

Куценко Є. С.

магістр II курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
Науковий керівник – доктор пед. наук, доцент **Бондаренко Ю. А.**

РОЗВИТОК ТА КОРЕКЦІЯ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядається проблема впливу уроків математики на розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Висвітлено особливості розвитку пам'яті у дітей із ЗПР, обґрунтовано доцільність використання на уроках математики корекційно-розвивальних вправ, що сприятимуть розвитку пам'яті та пізнавальної діяльності учнів. Визначено, що розвиток в учнів досліджуваної категорії пізнавальної діяльності є одним із шляхів підвищення ефективності та якості усього навчально-виховного процесу.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, пам'ять, затримка психічного розвитку, математика, навчально-корекційна робота.

В статье рассматривается проблема влияния уроков математики на развитие познавательной деятельности младших школьников с задержками психического развития (ЗПР). Освещены особенности развития памяти у детей с ЗПР, обоснована целесообразность использования на уроках математики коррекционно-развивальных упражнений, что способствуют развитию памяти и познавательной деятельности учащихся. Определенно, что развитие у учащихся исследуемой категории познавательной деятельности является одним из путей повышения эффективности и качества всего учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: познавательная деятельность, память, задержка психического развития, математика, учебно-коррекционная работа.

The article deals with the problem of the influence of mathematics lessons on the development of cognitive junior schoolchildren from the delay mental development. The peculiarities of memory development in children have been highlighted. It has been substantiated that it is expedient to use correctional and rational right to mathematics lessons that will contribute to the development of memory and cognitive activity of schoolchildren. We determined that the development of pupils of the studied category of cognitive activity is one of the paths of increasing the effectiveness and quality of the entire educational process.

Keywords: cognitive activity, memory, delay mental development, mathematics, educational and correctional work.

Постановка проблеми: Україна прагне увійти до спільноти європейських країн, де проповідуються ідеї гуманізму, толерантності до осіб з особливими потребами. На теперішній час в Україні формуються нові підходи щодо організації допомоги дітям з порушенням психофізичного розвитку, впроваджується значна кількість інновацій різного характеру, спрямованості і значимості, втілюються новинки в організацію, зміст, методик, технологію навчання. За даними досліджень, в Україні

відмічається тривожна тенденція зростання кількості дітей з відхиленнями психічного та фізичного здоров'я.

Згідно з Конвенцією про права дитини, з учнями, які мають особливі освітні потреби має проводитися корекційно-педагогічна робота, що охоплює увесь освітній процес. Основним завданням цієї роботи є підготовка особливої дитини до повноцінного життя в сучасних економічних та соціальних умовах.

Відомо, що ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами залежить від рівня активізації та розвитку у них пізнавальної діяльності. Тобто, підґрунтям успішного засвоєння навчального матеріалу є достатній рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, у тому числі і пам'яті.

Особливої актуальності проблема розвитку пам'яті набуває при роботі з дітьми, які мають затримку психічного розвитку (ЗПР). Теоретичний аналіз науково-методичних джерел засвідчив недостатню розробленість досліджуваної проблеми в теорії і практиці спеціальної освіти. Виходячи з цього, виникає потреба у застосуванні різноманітних прийомів, спрямованих на розвиток та корекцію зорової, слухової та вербальної пам'яті учнів.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми розвитку пам'яті, як основної складової пізнавальної діяльності учнів початкових класів із ЗПР. Теоретично обґрунтувати доцільність використання на уроках корекційно-розвивальних вправ що сприятимуть розвитку пам'яті та пізнавальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Пам'ять є незамінною складовою пізнавальної діяльності індивіда. Завдяки пам'яті людина відображає явище яке сприймала раніше, не вступаючи в взаємодію з ним в даний момент. Пам'ять є однією з найважливіших пізнавальною функцією, вона ніби пов'язує минуле індивіда з майбутнім та сьогоденням. Цей процес лежить в основі розвитку та навчання [3].

Дослідники О. Заширіна та Л. Шипіцина у результаті комплексного нейропсихологічного та педагогічного обстеження дітей даної групи виявили наступні особливості розвитку пам'яті: обмежений обсяг пам'яті; низька швидкість та знижена стійкість запам'ятовування; характерна неточність відтворення інформації та швидка її втрата; довільне зорове запам'ятовування знижено більшою мірою ніж мимовільне зорове,

знижений обсяг слухомовленевої пам'яті; найбільшою мірою страждає вербальна пам'ять; знижена стійкість та продуктивність довільного запам'ятовування; особливо в умовах навантаження; невміння застосовувати спеціальні прийоми запам'ятовування [8].

Т. Єгоровою було вивчено проблему розвитку мимовільної пам'яті у дітей із ЗПР. Нею було виявлено, що ці діти відтворювали словесний матеріал та витрачали на це більше часу, ніж однолітки з нормальним розвитком. Головна відмінність полягала у різному відношенні до поставленої мети. Діти із ЗПР самостійно не робили спроб для досягнення повнішого відтворення інформації [4].

У своєму дослідженні Н. Поддубна вивчала залежність продуктивності мимовільного запам'ятовування у дітей із ЗПР від характеру матеріалу. Науковець відмічає, що наочний матеріал ними запам'ятовується значно краще за словесний і в процесі відтворення є дієвішою опорою. Автор зазначає, що оскільки мимовільна пам'ять у дітей із затримкою психічного розвитку порушена не так сильно, ніж довільна, тому є доцільним її широке використання у навчальному процесі [4].

Діти із ЗПР схильні до механічного, необдуманого запам'ятовування навчального матеріалу. Але, навіть такий спосіб для них виявляється слабким, так як самі механізми пам'яті ослаблені (зменшена швидкість, повнота, точність і міцність запам'ятовування). Їм властиве коливання продуктивності відтворення, такі діти швидко забувають вивчене.

При відтворенні словесного матеріалу, діти із ЗПР значно більше часу витрачають на пригадування, при цьому самостійно майже не роблять спроб добитися повнішого пригадування, вони рідко застосовують допоміжні прийоми пригадування. Помітно страждає у дітей із затримкою психічного розвитку самоорганізація мнемічної діяльності. Вони не використовують раціональних прийомів запам'ятовування, не прагнуть контролювати свої дії запам'ятовування та їх результати. Отже, недоліки пам'яті гальмують та помітно знижують продуктивність пізнавальної діяльності [1].

На нашу думку, особливе значення для розвитку пізнавальної сфери і активізації пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку набувають уроки математики.

Математичні знання є ефективним засобом інтелектуального розвитку дитини, її пізнавальних і творчих здібностей. В ході вивчення математики у

дітей із затримкою психічного розвитку розвивається мислення, вони вчаться порівнювати та узагальнювати, виявляти та встановлювати зв'язки, відносини та закономірності між предметами, явищами оточуючого світу. У дітей розвивається увага, уява, пам'ять та мовлення.

У наших дослідженнях нами вивчалась зорова, слухова та вербальна пам'ять учнів початкових класі із затримкою психічного розвитку. Для визначення рівня розвитку зорової пам'яті нами було використано тест «Впізнай фігуру» (варіант тесту Берніптейна). Також нами було запропоновано тест «Запам'ятай 10 слів», що спрямований на вивчення слухової та вербальної пам'яті.

За результатами нашого дослідження можна відзначити, що у дітей із ЗПР пам'ять має свої особливості. Мимовільна пам'ять менш продуктивна, у порівнянні з однолітками що нормально розвиваються. Довільне запам'ятовування викликає труднощі, особливо на початку заучування. У дітей із ЗПР вербальна та слухова пам'ять розвинена гірше у порівнянні із зоровою. З метою підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи з учнями із ЗПР, нами було розроблено корекційно-розвивальні вправи на розвиток довільного запам'ятовування та відтворення інформації, стійкості та продуктивності запам'ятовування і використано на уроках математики. Серед них вправи на тренування зорової пам'яті, збереження та відтворення наочного образу сприйнятого предмету, а саме:

Вправа «Цифровий ланцюжок»

Мета: розвиток та корекція зорової пам'яті, стійкість та продуктивність довільного запам'ятовування.

Вчитель записує на дошці цифровий ряд чисел, наприклад: «4, 7, 5». Пропонує дітям уважно подивитися та запам'ятати цифри. Учні роздивляються цифри впродовж хвилини. Після чого, вчитель закриває дошку та пропонує дітям відтворити числовий ряд в такій же послідовності.

Згодом, кількість цифр для запам'ятовування поступово збільшується. Аналогічно вправу можна проводити з геометричними фігурами.

Вправа «Фотоапарат»

Мета: розвиток та корекція зорової пам'яті, стійкість та продуктивність довільного запам'ятовування.

Матеріал: картинки із зображенням декількох предметів (5-6).

Учням пропонується уявити, що в них є фотоапарати, вони можуть сфотографувати все: якусь річ, предмет, подію тощо. Наприклад, потрібно

сфотографувати картину. Вчитель демонструє дітям картину в продовж 1 хвилини, та пропонує уважно її роздивитися. Потім прибирає її, пропонує учням перерахувати всі предмети, що були зображені, назвати їх кількість, назвати який предмет був найбільший, найменший, найвищий, що було якого кольору, що стояло попереду, позаду, зверху тощо.

Вправа «Так само».

Мета: розвиток та корекція зорової пам'яті, стійкість та продуктивність довільного запам'ятовування.

Вчитель на дошці зображує візерунок з геометричних фігур. Пропонує учням роздивитися його протягом 1 хвилини та відтворити цей візерунок у себе в зошитах. Також можна запропонувати подібне завдання і для роботи з геометричним матеріалом. Побудувати споруду з кубиків, дати розглянути її учням і далі, по пам'яті, відтворити таку ж фігуру зі своїх кубиків. Або викласти з рахівних паличок та запропонувати дітям викласти по пам'яті так само. Поступово це завдання доцільно ускладнювати, збільшуючи кількість елементів для запам'ятовування.

Вправа «Нумерація фігур».

Мета: розвиток та корекція зорової пам'яті, стійкість та продуктивність довільного запам'ятовування.

Матеріал: аркуші паперу із зображенням геометричних фігур з цифрами та без них, олівці.

Вчитель пропонує учням протягом хвилини уважно розглянути малюнки, на яких зображені геометричні фігури з цифрами, що вписані в них. Нижче довільно розташовані ті самі геометричні фігури, але вже без цифр. Дітям потрібно закрити рядок з цифрами аркушем паперу і по пам'яті вписати в ці фігури цифри, намагаючись повторити зразок.

Для корекції та розвитку слухомовленевої пам'яті на уроках математики, нами було розроблено спеціальні вправи, які допоможуть дітям навчитися самостійно підбирати зорові образи для запам'ятовування слів; опанувати елементарні прийоми логічного запам'ятовування.

Вправа «Повтори по порядку».

Мета: розвиток та корекція вербальної пам'яті.

Учням пропонується назвати цифри або фігури в тому ж порядку, що їх називає вчитель. Ряд геометричних фігур бажано супроводжувати показом

карток з їх зображенням. Спочатку слід називати не більше трьох цифр (фігур), згодом кількість слів в цій вправі збільшується.

Вправа «Що якого кольору?»

Мета: розвиток та корекція слухомовленевої пам'яті.

Матеріал: аркуші паперу із зображенням геометричних фігур (цифр), кольорові олівці, заздалегідь складені інструкції, в яких описано, як саме необхідно розфарбувати запропоновану картинку.

Вчитель роздає дітям акруші-розмальовки, олівці та пропонує уважно прослухати текст, запам'ятати, що якого кольору слід розфарбувати. Наприклад: «Квадрат – червоний, трикутник – зелений, коло – синього кольору» або «Цифра 1 – жовтого, 2 – червоного, 3 – зеленого кольору» тощо. Після чого діти приступають до розфарбовування. По закінченню вправи, вчитель ще раз читає інструкцію та пропонує учням самостійно перевірити свої роботи. Згодом завдання ускладнюються, збільшується кількість об'єктів для розфарбовування та додаються кольори.

На наш погляд, використання даних корекційно-розвивальних вправи, на меті яких є розвиток зорової, слухової та вербальної пам'яті, будуть сприяти позитивній динаміці розвитку пізнавальної діяльності учнів загалом.

Висновки. Отже, проблема затримки психічного розвитку та труднощів навчання цих дітей виступає як одна з найбільш актуальних психолого-педагогічних проблем на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні. Проте, незважаючи на достатню кількість теоретичних джерел, розвиток пізнавальної діяльності дитини-школяра із ЗПР потребує проведення теоретичного і експериментального дослідження у напрямку розробки комплексу спеціальних корекційно-розвивальних вправ, що сприятимуть розвитку психічних функцій та пізнавальної діяльності в цілому на уроках математики.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у впровадженні комплексу спеціальних корекційно-розвивальних вправ, спрямованих на розвиток пізнавальної діяльності та перевірку їх ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 336 с.
2. Виготський Л. С. Педагогічна психологія / Л. С. Виготський. – М.: Педагогіка, 1991. – 387 с.

3. Волошина В.В. Загальна психологія: Практикум: Навч. Посібн / В.В. Волошина, Л.В. Долинська, С.О. Ставицька, О.В. Темрук – К.: Каравела, 2005. – 280 с.
4. Ельконін Д. Б., Давидова В. В. Вікові можливості засвоєння знань / Д. Б. Ельконін, В. В. Давидова – М.: «Просвітництво», 1966 – 442 с.
5. Картава Ю.А. Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини / Ю.А. Картава // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – № 3 (47) – С. 274 – 281.
6. Кузнєцова Л. В. Основи спеціальної психології: навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закладів / Л. В. Кузнєцова, Л. І. Переслені, Л. І. Солнцева.; Під ред. Л. В. Кузнєцової. – М.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 480 с.
7. Методичні рекомендації вчителям загальноосвітніх навчальних закладів щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами – Суми: РВВ СОІППО, 2013. – 64 с.
8. Хохліна О.П. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти/ О. П. Хохліна //Дефектологія. – 2000. – №2. – С.11 – 16.

УДК 376.353: 35.042

Лохань Л. М.

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **О. В. Колишкін**

ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

У статті розкрито особливості використання народних традицій в процесі виховання етичної культури у розумово відсталих учнів початкових класів в умовах спеціального навчального закладу. Значення народних свят і обрядів для виховання етичної культури в учнів означеної нозології полягає в тому, що вони дають можливість для виявлення почуттів і думок дитини, пробуджують емоційні почуття і переживання, стимулюють настрої. Саме тому використання народних традицій є основою формування морально-етичних цінностей розумово відсталих учнів початкових класів.

Ключові слова: народні традиції, виховання, етична культура, розумово відсталі учні, спеціальний навчальний заклад.

В статье раскрыты особенности использования народных традиций в процессе воспитания этической культуры у умственно отсталых учащихся начальных классов в условиях специального учебного заведения. Значение народных праздников и обрядов для воспитания этической культуры у учащихся данной нозологии заключается в том, что они дают возможность для выявления чувств и мыслей ребенка, пробуждают эмоциональные чувства и переживания, стимулируют настроение. Именно поэтому использование народных традиций является основой формирования морально-этических ценностей умственно отсталых учащихся начальных классов.

Ключевые слова: народные традиции, воспитание, этическая культура, умственно отсталые ученики, специальное учебное заведение.

The article reveals the peculiarities of the use of folk traditions in the process of education of ethical culture among mentally retarded pupils of primary classes in the conditions of a special educational institution. The significance of folk festivals and rituals for the education of ethical culture among students of this nosology lies in the fact that they provide an opportunity to reveal the feelings and thoughts of the child, awaken emotional feelings and experiences, and stimulate the mood. That is why the use of folk traditions is the basis for the formation of moral and ethical values of mentally retarded pupils of primary classes.

Key words: folk traditions, upbringing, ethical culture, mentally retarded pupils, special educational institution.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови української незалежної держави національне виховання спрямоване на формування в дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв тощо. Головна мета цього процесу – набуття учнями соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення культури міжнаціональних взаємин; формування незалежно від національності особистісних рис громадян, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури [2].

Однією з основних причин моральної та духовної деградації населення, а також руйнування інституту сім'ї, є нехтування ідеями, принципами, потужними засобами народознавства в системі навчання та виховання учнів початкових класів, що є основою національного виховання дітей, невміння вчителів повноцінно використовувати їх на усіх без винятку заняттях та в позаурочний час [1; 3]. Для формування моральних якостей і цінностей учнів з розумовою відсталістю необхідним є виховання в душі українських народних традицій та обрядовості. Вивчення історії розвитку мистецтва кераміки, техніки та технології створення, функціонального призначення керамічних виробів, змісту орнаментальних мотивів, композиції та колориту дає можливість всесторонньо пізнати традиції побуту, культуру українського народу.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні й прикладні засади українського народознавства розкриті в працях П. Ігнатенка, П. Кононенка, В. Кузя, П. Лосюка, Т. Мацейків, С. Павлюка, Ю. Руденка, Р. Скульського, М. Стельмаховича та ін. [2; 4]. Проблема виховання дітей на основі народних цінностей є провідною у роботах А. Богуш, О. Вишневського, Н. Лисенко, О. Король, Ю. Руденка, Р. Скульського, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, П. Щербаня, О. Ярмоленка, які доводять, що морально-етичні цінності

визначають зміст сучасного виховання, а використання народознавства як засобу забезпечують ефективність виховання молодших школярів [1; 4; 5].

Мета статті – розкрити особливості використання народних традицій в процесі виховання етичної культури у розумово відсталих учнів початкових класів в умовах спеціального навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Проблема виховання етичної культури у дітей різного віку є пріоритетною у роботах В. Білоусової, К. Журби, В. Киричок, К. Чорної, котрі доводять, що гуманістичні цінності визначають зміст сучасного виховання етичної культури, які мають відігравати випереджальну роль у розбудові Української держави [2]. У працях зарубіжних педагогів Д. Фоутс, К. Страйк відображені закономірності виховання етичної культури у дітей через формування моральних і етичних потреб та інтересів [4].

Виховання основ етичної культури у молодших школярів – складний процес, основою якого є прищеплення дітям гуманістичних якостей і цінностей, системи світоглядних координат, вищих цілей і відповідних до них поведінкових і етикетних норм, спрямованих на самореалізацію сутнісних сил і здібностей дитини.

Виховання культури особистості ґрунтується на гуманістичній етиці, яка утверджує ставлення до людини як до найвищої цінності, визначає її право на власний вільний вибір, розвиток і саморозвиток, творчість і самореалізацію власних здібностей і можливостей тощо. Такий підхід акумулює гуманістичні знання, моральні почуття, мотивацію, що визначає внутрішню потребу в етичній поведінці [1].

Етична культура особистості є не лише результатом виховання, а, в першу чергу, свідомим моральним вибором самої особистості. В етичній культурі індивіда моральні та етичні цінності узгоджуються з його діяльністю і поведінкою. Важливу роль відіграють етичні знання індивіда, які забезпечують засвоєння, інтеграцію, трансляцію і створення нових моральних і етичних цінностей. На основі етичних знань їх особистісного переживання формуються гуманістичні якості, що визначають ставлення індивіда до життя.

Фундаментом етичної культури розумово відсталих учнів є етичні цінності, відображені в основних етичних категоріях, в яких розкриваються уявлення людства чи окремого народу про добро і зло, совість і

справедливість, відповідальність і обов'язок, честь і гідність, за допомогою яких формується ставлення до життя, оцінюються життєві явища, вчинки, діяльність і спілкування особистості.

Структура етичної культури розумово відсталих учнів початкових класів є динамічною цілісною системою, компоненти якої органічно взаємопов'язані між собою. Визначення структурних компонентів дає підстави для розробки змісту й основних напрямів виховання учнів означеної нозології, які ґрунтуються на наступних критеріях [5]:

- когнітивний критерій, показниками якого є знання і уявлення молодших школярів про добро і зло, справедливість, честь, гідність, совість, обов'язок, відповідальність, усвідомлення необхідності дотримуватись принципів добра у власному житті, відповідального ставлення до своїх обов'язків, усвідомлення можливих наслідків своїх вчинків;

- емоційно-ціннісний критерій, показниками якого є емоційно-позитивне ставлення до базових етичних цінностей, уміння аналізувати і оцінювати життєві явища і події з точки зору гуманістичної етики і етичної культури, потреба керуватися ними у житті, бажання діяти відповідним чином, налаштованість на дотримання етичної культури по відношенню до себе, інших, природи, Батьківщини;

- діяльнісний критерій, який включає готовність послуговуватися морально – етичними знаннями та цінностями у власній поведінці, уміння мобілізувати знання і досвід для вирішення етичних проблем у конкретних обставинах, здатність протидіяти злу і насильству, передбачати наслідки власних дій і нести за них відповідальність, покладати на себе обов'язок, контролювати і регулювати свою поведінку, діяти морально за власною спонукою, а не за підказками чи вказівками дорослих.

Ефективність виховної роботи, спрямованої на усвідомлення та дотримання моральних норм, потребує чіткого визначення мети цієї роботи, оцінки проміжних та кінцевих результатів морального розвитку кожного вихованця. Щоб сформувати морально-етичні цінності розумово відсталі дитини, необхідно вивчити своєрідність розвитку її поведінки, її ставлення до оточення, до подій навколишнього життя. У розумово відсталіх дітей вчинки бувають імпульсивними, необдуманими або ж диктуються безпосереднім бажанням отримати для себе той чи інший предмет, не рахуючись з іншими.

Показником дієвості тієї чи іншої моральної норми є збіг моральної свідомості (знань, уявлень про необхідне і бажане) і моральної поведінки (реалізації знань на практиці) [1; 4].

Виховання розумово відсталої дитини базується на тому, що водночас із дефектом виникають і компенсаторні можливості для подолання його наслідків. Ці можливості мають використовуватися як рушійна сила. Тому не треба пом'якшувати труднощі, спричинені вадою, а спрямувати зусилля на її компенсацію. Ослаблені функції, їх недостатність компенсується за рахунок залучення дітей до доступних їм видів практичної діяльності, а соціальна ізоляваність – шляхом розширення сфери спілкування [1].

Робота з формування морально-етичних норм в учнів 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 у формуванні свідомості, розумінні значення колективних взаємин, стосунків.

Особливе місце в процесі виховання етичної культури у розумово відсталих учнів початкових класів в умовах спеціального навчального закладу посідає формування національної свідомості та самосвідомості, почуття патріотизму. З метою реалізації цього завдання використовуються наступні форми організації: свята і ранки («Моя родина», «Свято нашого роду», «Мої земляки», «Сторінками народного календаря», «Свято українського костюму», «Без верби і калини нема України»); бесіди («Знання свого родоводу», «Київ – столиця України», «Шануй батька й матір», «Імена й символи українського козацтва», «Ремесла мого краю»); тематичні екскурсії, ігри-подорожі (знайомство з населеним пунктом, знайомство з фольклором, «Історичні та архітектурні пам'ятки», «Стародавні українські міста»); конкурси, вікторини (на знання історії рідного краю, усної народної творчості, «Чи знаєш ти своє село», «Зелені друзі мого краю», «Сплетемо український віночок», «Любимо Україну, знаємо пісню її солов'їну»); виставки-експозиції («Мій край, моя земля», «Козацька символіка»); театралізовані вистави («Українські вечорниці») [4].

Корекційна спрямованість формування морально-етичних цінностей учнів з розумовою відсталістю полягає у подоланні розриву в розвитку свідомості та поведінки, характеру і почуттів. Особлива увага звертається на

подолання розходження між словом і ділом, намірами, бажаннями і реальними вчинками, розумом і емоційними проявами. Ці завдання можна розв'язати на основі комплексного підходу до всіх сторін особистості дитини.

Використання народних традицій в процесі виховання етичної культури у розумово відсталих учнів початкових класів в умовах спеціального навчального закладу повинен здійснюватися у таких взаємопов'язаних напрямках: активізація виховного потенціалу навчальних предметів; розробка і впровадження ефективних змісту, форм і методів виховання основ етичної культури учнів початкових класів у навчально-виховному процесі; підготовка вчителів початкової ланки школи до виховання у молодших школярів основ етичної культури; залучення батьків та представників інших соціальних інститутів як суб'єктів виховного процесу до виховання основ етичної культури у дітей молодшого шкільного віку.

В процесі розкриття особливостей використання народних традицій для виховання етичної культури у розумово відсталих учнів виявлено, що за допомогою прислів'їв та приказок здійснюється формування патріотизму, вони відбивають такі моральні норми, як честь, гідність, обов'язок, щирість, добро. На основі народних казок формуються: ввічливість, конкретність у стосунках з людьми, працелюбність, любов до рідної землі, розуміння понять «добро» і «зло». Застосування українських народних пісень у навчально – виховній роботі призводить до формування у дитини любові до рідної землі, батьків і праці, інтересу до культурної спадщини українського народу. За допомогою українського народного мистецтва (ткацтва, вишивання) формується зосередженість, уважність, повага і любов до традицій свого народу.

Значення народних свят і обрядів для виховання етичної культури у розумово відсталих дітей полягає в тому, що вони дають можливість для виявлення почуттів і думок дитини, пробуджують емоційні почуття і переживання, стимулюють настрій. Саме тому використання народних традицій є основою формування морально-етичних цінностей розумово відсталих учнів початкових класів.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрити особливості використання народних традицій в процесі виховання етичної культури у розумово відсталих учнів початкових класів в умовах спеціального навчального закладу. Народні традиції, виступаючи засобом формування

морально-етичних цінностей дітей з розумовою відсталістю молодшого шкільного віку, є потужним підґрунтям формування у них етичних поглядів, переконань і світогляду, навичок і звичок моральної поведінки, моральних почуттів, морально-вольових рис характеру та єдності між свідомістю та поведінкою.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні роботи по формуванню та розвитку морально-етичних цінностей розумово відсталих учнів різних вікових категорій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Висоцька А. Виховання морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжної школи / А. Висоцька // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 26 – 29.
2. Гаряча С. А. Виховання основ етичної культури молодших школярів / С. А. Гаряча // Початкова школа. – 2010. – № 3. – С. 70 – 71.
3. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.
4. Король О. В. Методика викладання українського народознавства в школі : навч. – метод. посіб. / Король О. В. – К. : ІЗМН, 1998. – 368 с.
5. Савіцька Г. І. Особливості розвитку морально-етичної поведінки в учнів допоміжних шкіл / Г. І. Савіцька // Дефектологія. – 2004. – № 4. – С. 29 – 32.

УДК 376.1 – 056.36 : 796.012.1

Михальченко Л. В.

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Колишкін О. В.**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито особливості формування культури здоров'я у розумово відсталих учнів у навчальній та корекційно-виховній роботі в умовах спеціальної школи. Доцільним є розробка змісту виховання, орієнтованого на формування в учнів мотиваційно-ціннісного ставлення до свого здоров'я і здорового способу життя, використання форм і методів позакласної корекційно-виховної роботи, поєднаної із змістом і завданнями навчального процесу, залучення батьків вихованців до формування культури здоров'я у розумово відсталих учнів.

Ключові слова: культура здоров'я, формування, розумово відсталі учні, здоровий спосіб життя, спеціальна школа.

В статье раскрыты особенности формирования культуры здоровья у умственно отсталых учащихся в учебной и коррекционно-воспитательной работе в условиях специальной школы. Целесообразным является разработка содержания

воспитания, ориентированного на формирование мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни, использование форм и методов внеклассной коррекционно-воспитательной работы, связанной с содержанием и задачами учебного процесса, привлечение родителей воспитанников к формированию культуры здоровья у умственно отсталых учащихся.

Ключевые слова: культура здоровья, формирование, умственно отсталые ученики, здоровый образ жизни, специальная школа.

The article reveals the features of the formation of a culture of health in mentally retarded students in educational and correctional-educational work in the conditions of a special school. It is expedient to develop the content of upbringing aimed at the formation of a motivational and value attitude to one's health and healthy lifestyle, the use of forms and methods of extra-curricular correctional work related to the content and tasks of the educational process, the involvement of parents of pupils in the formation of a culture of health among mentally retarded pupils.

Key words: culture of health, formation, mentally retarded pupils, healthy way of life, special school.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства першочерговим завданням системи освіти є пошук шляхів збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління, формування відповідального ставлення до свого здоров'я як до найвищої особистісної і суспільної цінності. Гуманізація процесу навчання у наш час означає, в першу чергу, посилення уваги до формування особистості, розвитку кожної дитини, у тому числі з порушеннями психофізичного розвитку.

Останнім часом відзначається тенденція зростання кількості розумово відсталих дітей в наслідок негативного впливу різних економічних, соціально-екологічних, культурно-психологічних та інших факторів[5]. Порушення інтелекту у дитини у переважній більшості випадків поєднується з аномальним розвитком рухової сфери, становлення якої невід'ємне від пізнання світу, оволодіння мовленням, трудовими навичками. Саме тому формування здорового способу життя в учнів спеціальних шкіл є головною умовою та чинником збереження і зміцнення їхнього здоров'я, яке дозволяє розумово відсталим учням підтримувати певний рівень здоров'я навіть у складних екологічних, соціально-економічних умовах, забезпечує високий рівень працездатності, добре самопочуття, соціальну адаптацію.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми формування здорового способу життя у дітей з порушеннями психофізичного розвитку висвітлені у дослідженнях Л. Дробот, І. Єременко, М. Козленко, О. Колишкіна, В. Липи, Є. Черник та ін. [1; 3; 5]. Окремі аспекти формування культури здоров'я у розумово відсталих учнів розкрито у дослідженнях О. Белкіна, Є. Вайнруб,

Л. Ісаєнко, В. Мачихіна, Л. Співак[3]. Р. Бабенкова, О. Дмитрієв, С. Венєвцев, М. Козленко наголошують на необхідності формування у розумово відсталих дітей свідомого ставлення до власних сил, впевненості в них, готовності до сміливих і рішучих дій, прагнення виконувати фізичні навантаження, необхідні для свого повноцінного функціонування, а також потреби систематично займатися фізичними вправами і вести здоровий спосіб життя, враховуючи рекомендації валеології[1; 4].

Мета статті – розкрити особливості формування культури здоров'я у розумово відсталих учнів у навчальній та корекційно-виховній роботі в умовах спеціальної школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел доводить, що особливості психофізичного розвитку розумово відсталих дітей є негативним підґрунтям для формування у них адекватної суспільної поведінки і навичок здорового способу життя. Окрім порушень психічного здоров'я у розумово відсталих дітей є і особливості соматичного, фізичного здоров'я. Дослідження вчених засвідчують, що слід максимально впливати на організм дитини з вадами інтелекту з метою покращення їх фізичного стану, що є невід'ємною складовою збереження здоров'я кожного розумово відсталого учня [1; 4].

Основну роль у збереженні та покращенні здоров'я учнів відіграють педагогічні працівники, тому що вони найбільш теоретично і практично підготовлені з числа тих, які мають справу з дітьми. Це пов'язано як з інтернатністю закладів, де переважно перебувають розумово відсталі діти, так із не благополучністю їхніх сімей.

На основі аналізу наукової літератури (Г. Апанасенко, І. Брехман, Ю. Бойчук, М. Носко, Л. Сущенко та ін.) встановлено, що *культура здоров'я* як складник загальної культури людини виражається в системі цінностей, потреб, знань, умінь і навичок з формування, збереження й зміцнення здоров'я у фізичному, психічному, духовному й соціальному аспектах. Вона реалізується усвідомленою системою дій і ставлення, що визначають якість індивідуального й суспільного здоров'я, та передбачає відповідальне ставлення до власного здоров'я й здоров'я інших людей, а також міру реалізації здорового способу життя [2].

Культура здоров'я розумово відсталих учнів складається з таких компонентів: мотиваційно-особистісного (характеризує мотивацію до

здорового способу життя, важливі якості особистості, що забезпечують збереження і зміцнення здоров'я); когнітивного (відображає знання в галузі здоров'язбереження); діяльнісного (стосується умінь і навичок дитини дотримуватись здорового способу життя).

Особливої актуальності на сучасному етапі набуває проблема формування культури здоров'я розумово відсталих учнів шляхом створення таких умов, за яких дитина повинна мати відповідні можливості отримання актуальних знань, умінь та навичок щодо інноваційних технологій збереження й зміцнення здоров'я. Це зумовлює необхідність використання можливостей фізкультурно-оздоровчої діяльності як чинника формування культури здоров'я учнів означеної нозології.

Фізкультурно-оздоровча діяльність є соціальною діяльністю, спрямованою на збереження, розвиток і формування здоров'я людини на фізичному, психічному, духовному й соціальному рівнях. Механізм її соціальних впливів на культуру здоров'я розумово відсталих учнів передбачає виховання активного особистісного ставлення до здоров'я, формування вмінь і навичок оздоровчої діяльності з метою їхнього повноцінного включення до життєдіяльності сучасного суспільства[3].

Специфіка запровадження фізкультурно-оздоровчої діяльності для дітей з розумовою відсталістю передбачає: постійний пошук індивідуальних підходів до дитини та диференційований підбір завдань; комбінований та ігровий характер занять; систематичне формування наслідувальної діяльності; розвиток довільної уваги; спостереження педагогом за внутрішнім станом дитини; позитивний емоційний настрій дітей на заняттях; формування постійної потреби у набутих уміннях та навичках; ігрові, нетрадиційні форми навчання й виховання; підкреслення особистого успіху кожного учня; врахування особистісного росту дитини відносно самої себе; створення ситуації успіху.

Процес формування культури здоров'я в учнів спеціальної школи повинен сприяти:

- отриманню необхідної кількості знань з питань здоров'я та здорового способу життя;
- підвищенню загального рівня емоційно- мотиваційного компоненту здорового способу життя, виховання стійких мотивацій до ведення здорового способу життя;

– ефективному самотійному і свідомому використанню знань, вмінь та навичок здорового способу життя у повсякденній діяльності.

Досягненню цих цілей має сприяти й ефективний позитивний вплив внутрішньо-шкільного середовища на поведінку учнів; позитивний вплив позакласної діяльності учнів на їх здоров'я; поєднання зусиль педагогів і вихователів для досягнення цієї мети; різноманітність і співпраця систем формування здоров'я учнів в умовах спеціального навчального закладу; вплив на соціальну політику щодо здоров'я.

Провідна ідея формування культури здоров'я у розумово відсталих учнів повинна полягати у переорієнтації акценту фізкультурної освіти як засобу, що використовується виключно для абілітації та реабілітації провідних психофізіологічних і моторних функцій, на засіб формування індивідуального стилю життєдіяльності, соціальної адаптації, інтеграції та взаємодії учнів означеної із здоровими дітьми за допомогою надання фізичному вихованню та валеології реабілітаційно-адаптивної спрямованості. Тобто, мета навчання здоровому способу життя у спеціальних навчальних закладах повинна бути спрямована, перш за все, на можливість формування максимально дієздатної, суспільно значущої і корисної у межах своїх можливостей особистості.

Змістом зазначеного процесу є вправи корекційної спрямованості для покращення природних рухів, вправи для корекції постави та плоскостопості, корекційно-розвиваючі рухливі ігри, які дозволяють вирішувати безліч корекційно-розвиваючих завдань, ініціюючи активність самих дітей. Фізичні вправи, емоційний тренінг та розумове навантаження, засвоєння елементів соціальних навичок і взаємин, розвиток особистості в цілому надають здоров'язберігаючим технологіям особливе значення в розвитку розумово відсталої дитини.

Підвищенню ефективності процесу формування навичок здорового способу життя сприяє апробація таких педагогічних умов: спрямування змісту практичної діяльності дітей на розширення їхніх уявлень про навички здорового способу життя; впровадження у навчально-виховний процес навчально-виховних програм, зміст яких спрямований на усвідомлення й збереження здорового способу життя; урахування індивідуальних особливостей та вікових потреб дітей; підвищення компетентності педагогів

з проблеми формування навичок здорового способу життя розумово відсталих учнів.

В процесі формування культури здоров'я розумово відсталих учнів перевагу необхідно надавати таким методам як розповідь, пояснення, бесіда, тренінги, дискусія, робота з навчальними джерелами, вправи, практичні роботи, проектна діяльність, ігри, самопрезентації, переконування, привчання, заохочення, заняття-пошук, заняття-гра, подорож на природу з метою вивчення лікарських рослин, прес-конференція («Здоров'я бережувальне середовище»), документальний практикум («Я та моє оточення»), заняття-фантазія («Планета Здоров'я»), метод розігрування критичних ситуацій, метод візуалізації, ведення особистого щоденника, словника понять, створення власного портфоліо, індивідуальна оцінка, «кошик очікувань», аукціон ідей.

Невід'ємною складовою процесу формування культури здоров'я у розумово відсталих учнів у навчальній та корекційно-виховній роботі в умовах спеціальної школи є використання оздоровчих технологій: йога-терапія, дихальна гімнастика, фітбол-гімнастика, мудри – йога пальців. Аналіз існуючих сучасних оздоровчих технологій в роботі з розумово відсталими дітьми, їх ефективність, легкість застосування доводить, що тільки в комплексі, поєднуючи їх між собою, можна позитивно впливати на фізичний розвиток дітей молодшого шкільного віку, зміцнення їх здоров'я, самопочуття, настрої.

З урахуванням особливостей розвитку і необхідності корекційної спрямованості виховання розумово відсталих учнів доцільним є розробка спеціального педагогічного забезпечення формування культури здоров'я учнів означеної нозології в умовах спеціальної школи, яке спрямоване на взаємопов'язане формування змістового, емоційно-мотиваційного і операційно-організаційного компонентів у навчальній і корекційно-виховній роботі. Зокрема, доцільним є розробка змісту виховання, орієнтованого на формування в учнів мотиваційно-ціннісного ставлення до свого здоров'я і здорового способу життя; використання форм і методів позакласної корекційно-виховної роботи, поєднаної із змістом і завданнями навчального процесу; координація дій всіх працівників школи, залучення батьків вихованців до формування культури здоров'я у розумово відсталих учнів.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрито особливості формування культури здоров'я у розумово відсталих учнів у навчальній та корекційно-виховній роботі в умовах спеціальної школи. Процес формування культури здоров'я в даних учнів потребує створення таких умов, за яких дитина повинна мати відповідні можливості отримання актуальних знань, умінь та навичок щодо інноваційних технологій збереження й зміцнення здоров'я, що зумовлює необхідність використання можливостей фізкультурно-оздоровчої діяльності як чинника формування культури здоров'я учнів означеної нозології.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні шляхів формування ідеалу здорового способу життя та здоров'я як найвищої людської цінності у розумово відсталих учнів.

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. Григоренко Н. І. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей молодшого шкільного віку : навч. посіб. / Г. І. Григоренко, Н. Ф. Денисенко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2006. – 116 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. Сермеев Б. В. Пути повышения эффективности физического воспитания детей с отклонениями в развитии / Б. В. Сермеев // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 7–14.
5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофрено-педагогіка / В. М. Синьов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Ч. 2. – 224 с.

УДК 33.1 – 452

Момот А.О.

студентка 5 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Боряк О.В.**

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено актуальні питання щодо використання практичних завдань як засобу навчання розумово відсталих учнів початкових класів. Акцентується увага на особливостях виконання завдань розумово відсталими учнями, особливостях постановки даних завдань, підготовки дітей до їх виконання, виокремлені характерні помилки які допускають діти у виконанні завдань та подані

поради для вчителів що до успішного здійснення взаємодії з розумово відсталими учнями під час виконання завдань.

Ключові слова: розумова відсталість, спеціальні навчальні заклади освіти, практичні завдання.

В статье рассматриваются актуальные вопросы использования практических заданий как средства обучения умственно отсталых учащихся начальных классов. Акцентируется внимание на особенностях выполнения заданий умственно отсталыми учениками, особенностях их постановки, подготовки детей к выполнению, выделены характерные ошибки которые допускают дети в выполнении заданий и представлены советы для учителей что к успешному осуществлению взаимодействия с умственно отсталыми учениками во время выполнения заданий.

Ключевые слова: умственная отсталость, специальные учебные заведения образования, практические задания.

In this article the topical issues concerning the use of practical tasks as a means of training mentally retarded elementary school students are discussed. In particular, we are talking about the effectiveness of using practical tasks in the educational process. The attention is paid to the peculiarities of the tasks of mentally retarded pupils, the peculiarities of setting these tasks, the preparation of children for their implementation, the typical mistakes that children are allowed to perform in their tasks, and advice given to teachers for the successful implementation of interaction with mentally retarded students during the tasks.

Keywords: mental retardation, special educational institutions, practical tasks.

Постановка проблеми. Дієвим засобом роботи на уроках в спеціальних навчальних закладах освіти (СНЗО) – школах, школах-інтернатах є практичні роботи учнів з порушенням інтелекту – розумовою відсталістю (РВ). Вони забезпечують надбання і закріплення необхідних учням знань, умінь та навичок, виховують цілеспрямованість, старанність, самоконтроль, самооцінку, критичне ставлення до якості виконання своєї роботи та роботи товаришів тощо.

Значну роль відіграє корекційний напрям роботи, оскільки він не лише сприятливо впливає на розвиток практичних умінь та навичок, а також корегує інтелектуальні порушення розумово відсталих учнів (РВУ).

Як зазначала Т. Пороцька, практичні роботи дозволяють розумово відсталим дітям (РВД) краще розуміти причинно-наслідкові залежності явищ, уточнюють та збагачують уявлення, сприяють розвитку вміння виділяти головне та другорядне у предметі, аналізувати і порівнювати предмети [2, с. 128]. У процесі виконання РВУ практичних робіт, дуже яскраво простежуються важливі функції уяви, без включення якої подібна діяльність стає неможливою. Так, розпочинаючи виконання якого б то не було

завдання, учень має передусім уявляти приблизний хід роботи та певний результат (акцентуюча функція уяви).

Під час виконання практичних робіт треба враховувати віковий та інтелектуальний аспект в учнів. РВУ часто перевтомлюються під час виконання практичних робіт, зайва інформація їх швидко втомлює, без того розсіяна увага не концентрується на завданні взагалі, в міру цього слід дотримуватися певних вимог під час проведення практичних робіт.

Як зазначали А. Висоцька, В. Синьов, І. Єременко, актуальними для учнів початкових класів виступають ігрові елементи, творчі завдання, оригінальні способи фіксації результатів роботи, для утримання уваги учнів та підтримання більш високого рівня працездатності під час уроку .

Багато переваг має метод самоаналізу проведених практичних робіт, коли учні з участю вчителя намагаються аналізувати власні помилки. В міру того що в РВД недостатньо сформована самокритика і досить часто вони не вбачають власних помилок у виконаній роботі, цей метод допомагає вчити учнів самостійно помічати свої помилки при цьому адекватно оцінюючи їх [3, с. 9]. За такого способу контролю всі функції перевірки знань, умінь і навичок здійснюються цілком ефективно.

Мета статті – дослідити та визначити специфіку і доцільність впровадження практичних завдань в роботу з розумово відсталими учнями початкових класів.

Виклад основного матеріалу. На основі опрацювання спеціальної наукової, методичної літератури, проаналізувавши знання учнів, можна зробити висновок, що в дітей з РВ за рахунок недоліків мисленневих та пізнавальних процесів, виникає багато проблем не тільки під час усної відповіді на уроці, а й під час виконання практичних завдань. З цією метою в навчально – корекційній роботі використовують картки з інструктажем, словесні інструкції вчителя, допоміжні посібники та методи самоаналізу у спрощеному вигляді для уникнення та мінімалізації помилок під час виконання практичних завдань.

Практичні роботи, впроваджені в процес навчання, спрямовані на озброєння учнів необхідними практичними вміннями й навичками, які вони могли б застосовувати у подальшому житті та своїй діяльності. Практичні роботи є важливою і обов'язковою складовою навчально-виховного процесу спеціальної школи [4, с. 13]. Тематику й зміст необхідних для виконання

практичних робіт вказано у навчальних програмах. Виконання програмних практичних робіт це специфічна форма організації навчальної діяльності, своєрідний практикум, в якому органічно поєднуються мета, зміст, засоби й методичні прийоми.

Основною метою практичних робіт є закріплення на практиці й поглиблення здобутих учнями теоретичних знань та формування в них основних умінь і навичок.

Практичні роботи несуть в собі вагомий виховний та моральний вплив на розвиток особистості учня: привчають до самостійності, правильного та акуратного оформлення результатів практичної роботи, закладають правила поведінки, формують якості індивідуальної та колективної відповідальності, розвивають почуття власної значущості й гідності.

Всі практичні роботи можна поділити на навчальні, тренувальні, підсумкові.

Навчальні роботи виконуються під керівництвом вчителя, який пояснює учням послідовність та поетапність дій, надає зразок виконання і формулює завдання для первинного закріплення дій [6]. Тренувальні роботи направлені на відпрацювання, вдосконалення та корекцію умінь. Ці роботи виконуються на уроці під наглядом та керівництвом вчителя. Підсумкові роботи виконують контролюючу функцію. Вони здійснюються школярами з найбільшим ступенем самостійності. Їх завдання розраховані на перенесення засвоєних умінь і дій в умови, подібні з тренувальними роботами, або в нові умови. Тому результати підсумкових робіт можуть бути порівняні з результатами контрольних робіт і бути занесені в колонку відміток у класних журналах.

Існують різноманітні підходи до класифікації практичних робіт. Їх можна класифікувати за такими ознаками:

- за відображенням у змісті навчальних програм;
- за дидактичною метою;
- за обладнанням (необхідністю забезпечення роздатковим матеріалом);
- за тривалістю (часом, який відводиться для виконання роботи);
- за формою організації навчальної діяльності учнів;
- за способом перевірки та оцінювання;
- за ступенем проблемності та проявом творчих здібностей [6].

Проаналізуємо кожний з класифікаційних підходів. Відображення в змісті чинних навчальних програм. За цим показником розрізняють практичні

роботи програмні (обов'язкові для планування та виконання) та позапрограмні (додаткові, які вчитель планує і проводить на власний розсуд, враховуючи попередній досвід роботи, рівень підготовки класу та наявну матеріально – технічну базу школи або місцевості її розташування) [4, с. 128].

Дидактична мета. Кожна практична робота має конкретну мету й завдання щодо її проведення. Мета роботи враховує специфіку змісту та вікові особливості школярів. Найчастіше дидактична мета практичних робіт спрямована на закріплення знань з нової теми, узагальнення та систематизацію знань, їх розширення та поглиблення, формування практичних умінь і навичок, застосування набутих знань у нових умовах. Перед виконанням практичної роботи вчитель обов'язково звертає увагу учнів на її мету або значення. З появою робочих зошитів учня до кожної практичної роботи чітко формулювалася мета, з якою учні можуть ознайомлюватися самостійно або за вказівкою вчителя.

Частина практичних робіт може плануватися як домашнє завдання, але при цьому вчитель попередньо дає учням словесні інструкції, в деяких випадках складають план і записують його, як допоміжну інструкцію до виконання. В окремих випадках, якщо учні не встигли виконати практичну роботу в класі, можна запропонувати доопрацювати її вдома, зазвичай на домашнє опрацювання слід лишати другорядні елементи роботи, основну частину учні виконують під контролем вчителя [1]. Однак при цьому виникає проблема щодо об'єктивності оцінки результатів виконання практичної роботи (на предмет самостійності).

Практичні роботи можуть передбачати додатковий роздатковий матеріал для їх виконання. Перед проведенням практичних робіт з використанням роздаткового матеріалу вчителю необхідно завчасно перевірити їх якість та кількісний склад (на предмет організації індивідуальної чи групової роботи учнів). Якщо роздаткового матеріалу або приладів немає, слід замінити завдання або не проводити цю практичну роботу взагалі [7, с. 122].

Більшість практичних робіт за своєю тривалістю розраховані на частину уроку, враховуючи рівень втомлюваності розумово відсталих і мають проводитися для закріплення теоретичного матеріалу з нової теми. За умов вдалого інструктування та розподілу класу на варіанти або групи можна значно прискорити виконання практичних завдань і перевірити результати

роботи одразу на уроці. Якщо передбачені завдання не виконано більшістю учнів класу, варто створити можливість школярам завершити роботу вдома та перевірити результати її виконання на наступному уроці. Окремі комплексні практичні роботи учитель має право поділити на логічні частини і за складеним календарно-тематичним плануванням проводити їх не на одному, а на різних уроках тематично відповідними порціями.

Більшість практичних робіт мають комплексний характер щодо оформлення результатів. Наприклад, учням пропонується певний перелік завдань з відповідним алгоритмом для їх виконання, після реалізації яких за одержаними результатами необхідно зробити конкретні висновки.

Результати виконання практичних робіт необхідно систематично перевіряти не тільки з метою їх оцінювання, а й для виявлення труднощів і типових помилок, що при цьому виникають.

Лише після проведення комплексних практичних робіт, що розраховані на весь урок, кінцевою метою яких є узагальнення та висновки, вчителю слід зібрати робочі зошити для перевірки та обов'язкового оцінювання відповідних матеріалів [7, с. 133]. На наступному уроці бажано оголосити результати перевірки і, якщо це необхідно, проаналізувати якість виконання роботи класом загалом та здійснити аналіз типових помилок.

Висновок. У ході проведеного дослідження нами було з'ясовано, що, практична робота – це форма навчальної діяльності школярів, спрямована на застосування, поглиблення і закріплення в них теоретичних знань, здобуття нових у поєднанні з формуванням, розвитком і закріпленням необхідних для цього вмінь і навичок. З існуючих класифікаційних підходів, на нашу думку, найбільш доцільним впроваджувати самостійні практичні роботи починаючи з першого класу СНЗО.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці впровадження системи практичних робіт на уроках математики в початкових класах спеціальних закладів освіти для дітей із розумовою відсталістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балаева Н. І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках у початкових класах / Н. І. Балаева // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 278. – С. 8 – 10.
2. Бех І. Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей. Педагогіка і психологія / І. Д. Бех. – 1995. – № 4. – С. 12 – 23.

3. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В. І. Бондар. – К.: Радянська школа, 1987. – 128 с.
4. Вимоги до уроку в спеціальній школі для дітей з вадами інтелекту / Укл. Миронова С. П. // Методичні рекомендації. – Кам'янець-Подільський, 1998. – 24 с.
5. Павлюх В. В. Корекційна спрямованість уроку у спеціальній школі / В. В. Павлюх // Науково-методичне забезпечення формування освітнього середовища: компетентнісний підхід. Методичний вісник. – Кіровоград: ПОЛІМЕД – Сервіс, 2009. – № 45. – 332 с.
6. Синьов В. М. Основи дефектології / В. М. Синьова. – К.: Вища школа, 1994. – 193 с.

УДК 376.1

Олефіренко Л.А.

студентка 5 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Боряк О. В.**

СПЕЦИФІКА ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ 2 – 3 КЛАСІВ

У статті представлено аналіз результатів дослідження пізнавальних процесів розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Визначено, що в основу результативності пізнавальної діяльності обраної категорії дітей покладено пізнавальний інтерес. Пізнавальний інтерес виступає підґрунтям пізнавальної активності під час навчально-корекційної роботи, тому актуальною залишається проблема підвищення пізнавального інтересу учнів із розумовою відсталістю до навчальної діяльності.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, розумово відсталі діти молодшого шкільного віку, навчально-корекційний процес спеціальні заклади освіти для дітей із розумовою відсталістю.

В статье представлен анализ результатов исследования познавательных процессов умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Определено, что в основу результативности познавательной деятельности выбранной категории детей положен познавательный интерес. Познавательный интерес выступает основой познавательной активности во время учебно-коррекционной работы, поэтому актуальной остается проблема повышения познавательного интереса учащихся с умственной отсталостью в учебной деятельности.

Ключевые слова: познавательный интерес, умственно отсталые дети младшего школьного возраста, учебно-коррекционный процесс специальные учреждения образования для детей с умственной отсталостью.

The article presents the analysis of the results of the study of cognitive processes of mentally retarded children of primary school age. Determined that the basis of the effectiveness of the cognitive activity of selected categories of children based on cognitive interest. Cognitive interest is the basis of cognitive activity during the training and correctional work, so the problem of increasing the cognitive interest of students with mental retardation in learning activities remains relevant.

Keywords: cognitive interest, mentally retarded children of primary school age, educational and correctional process special educational institutions for children with mental retardation.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти визріла потреба розв'язання проблеми підвищення ефективності навчання розумово відсталих учнів (РВУ) як складової процесу їхньої соціалізації. Результати клінічних та психологічних досліджень, проведених видатними дефектологами, засвідчують, що в певних умовах можливості навчання учнів з вадами інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю) суттєво збільшуються.

Ці умови пов'язані з системою організації педагогічного процесу. Мова йде про таку організацію навчання яка б відповідала особливостям розвитку пізнавальної діяльності цієї категорії учнів.

Однією з умов результативності навчального процесу розумово відсталих школярів є використання адекватних до їхніх пізнавальних можливостей методів навчання, яке забезпечить тісну співпрацю вчителя й учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу, сприятиме розвитку комунікативної, пізнавальної, творчої діяльності у дітей.

Актуальність. Одне з найважливіших завдань спеціальної освіти – це підготовка дитини з психофізичними порушеннями до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Роль початкової школи в розв'язанні цієї проблеми вирішальна. Саме тут закладається основа знань, умінь і практичних навичок, необхідних для подальшого сприйняття навчального матеріалу, формуються моральні риси і якості, уміння школярів самостійно оволодівати знаннями, пробуджується інтерес до навчання, до творчої діяльності. Високі вимоги суспільства до якості навчання обумовлюють необхідність максимального залучення кожного учня до активної діяльності, переведення його з позиції спостерігача та відтворювача в позицію творчого виконавця діяльності. Тільки тоді, коли вчитель максимально активізує роботу, як усього класу, так і кожного учня зокрема, він зможе виховати в них відповідальність, самостійність і досягне бажаних результатів.

Актуальність проблеми активізації пізнавального інтересу особливо гострою стоїть у розумово відсталих учнів (РВУ). Адже головною метою психолого-педагогічного супроводу РВУ є оптимізація їхньої розумової діяльності за рахунок стимуляції психічних процесів і формування позитивної мотивації на пізнавальну діяльність. Для успішного засвоєння програмового

матеріалу потрібен фундамент, який складається з належного рівня розвитку психічних процесів школярів. Відтак, виникає потреба в застосуванні на уроках різноманітних прийомів, спрямованих на активізацію пізнавального інтересу учнів. Треба намагатися досягти того, щоб учні збагачувалися знаннями не лише через ознайомлення та сприйняття запропонованої нової інформації, а й вели самостійну пошукову роботу, училися аргументовано відстоювати власні погляди й переконання. Але найвищого рівня активності учнів можна досягти, коли їхня розумова діяльність зосереджується на самостійному набутті нових знань та вмінь, а не на засвоєнні та відтворенні готового матеріалу [6].

Мета статті – дослідити та визначити особливості пізнавальної діяльності – пізнавального інтересу розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Пізнавальний інтерес – це активне мотивоване емоційне ставлення суб'єкта до предмета пізнання, яке має систематично враховуватись і розвиватись у процесі навчання, оскільки безпосередньо впливає на формування і розвиток особистісної спрямованості дитини [2]. Оскільки пізнавальний процес багатогранний, він може по-різному впливати на процес засвоєння: по-перше, виступати як зовнішній стимул процесу засвоєння, як засіб активізації цього процесу; по-друге, як мотив пізнання, суттєво впливаючи на засвоєння, стикаючись та взаємодіючи при цьому з іншими мотивами. Враховуючи це, необхідно постійно здійснювати стимулювання пізнавальних інтересів.

Основними напрямками такого стимулювання є стимулювання пізнавальних інтересів за допомогою змісту матеріалу, що вивчається, та шляхом організації діяльності.

Вивченням пізнавальних інтересів в учнів з легким ступенем розумової відсталості займалися такі вітчизняні вчені, як Л. Занков, А. Ліпкіна, Е. Кудрявцева, В. Соловйов, Ж. Шиф, М. Певзнер і багато інші автори [2; 5]. Пізнавальний інтерес у учнів з легким ступенем розумової відсталості (РВ) недостатньо сформований, що істотно ускладнює процес засвоєння знань, умінь і навичок з таких важливих предметів як українська мова, математика та інші.

Виникнення інтересу до досліджуваного предмета у значної кількості учнів з легким ступенем РВ, залежить більшою мірою від того, наскільки методично правильно буде побудована навчальна робота. Урок для

кожного учня повинен спиратися на його активність і захопленість, що буде відправною точкою для виникнення і розвитку допитливості, пізнавального інтересу [3].

Важлива роль у навчанні розумово відсталого дитини, стверджують А. Граборов, Р. Трошин у розвитку пізнавального інтересу відводиться ігровим методом [3]. Ігровий метод – сучасний і визнаний метод навчання і виховання, що володіє освітньої, розвиваючої та виховує функціями, які діють в органічній єдності. Включення в урок різних видів та типів ігор та ігрових моментів робить процес навчання цікавим і цікавим, створює у дітей бадьорий робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу [6]. Гра – це внутрішньо мотивована, самоценна для людини діяльність. Л. Виготський, розглядаючи роль гри, відзначав її важливе значення в психічному розвитку дитини [1]. Д. Ельконін підкреслював, що ігрове спілкування дуже важливо для дитини, за допомогою ігрового спілкування діти легше навчаються, гра розкріпачує дитини, розкриває його як самостійну особистість [4].

У РВД порушення інтелектуального розвитку позначається на формуванні узагальнених способів дій у процесі сприймання предметів та явищ навколишньої дійсності. У зв'язку з цим образи сприймання у них збіднені, недостатньо диференційовані; виникають труднощі під час узагальнення, класифікації предметів, виділення суттєвого, спільної ознаки. Для таких дітей характерні також розлади моторики. Це виявляється у порушенні термінів розвитку певної послідовності рухів, в особливостях формування рухових дій, що призводить до труднощів у процесі навчання грамоти, письма, читання, малювання, фізичних вправ і трудових умінь.

Значна обмеженість знань та уявлень про навколишній світ, несформованість мисленнєвих операцій, порушення моторного розвитку уповільнює темп формування пізнавальної діяльності, і в цілому – життєвої компетентності дитини з порушенням інтелекту. Тому розумовий розвиток дітей даної категорії неможливий без сенсомоторного виховання.

На сучасному етапі одним із основних принципів корекційно-виховної роботи у вітчизняній дефектології є сенсомоторний розвиток у процесі всієї навчально-виховної роботи

Висновки. Отже, сенсомоторний розвиток дітей із РВ має важливе значення у навчально-виховному процесі. Питання організації сенсомоторного виховання таких дітей залишається актуальним. На нашу

думку, для повноцінного розвитку РВД слід використовувати вправи, запропоновані М. Монтесорі. Вони сприяють розвитку органів чуття та м'язів. Виховання відчуттів за методикою М. Монтесорі робить дітей спостережливими, допомагає пристосуватися до сучасної цивілізації і готує до практичного життя. Засвоївши сенсорну культуру, діти мають змогу наблизитися до сприймання світу в всьому його різномаїтті.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці, обґрунтування та експериментальній перевірці системи прийомів формування пізнавального інтересу у розумово відсталих учнів 2-3 класів засобом методики М. Монтесорі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
2. Гільбух Ю. З. Розвивайте розум дітей / Ю. З. Гільбух, В. А. Георгіївська // Альбом. – Ч. 1. – К. : Освіта, 1993. – 78 с.
3. Дульнев Г. М. Учебно – воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
4. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями і уміннями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – Київ. : «Рад. школа», 1971. – 168 с.
5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / Учебное пособие для студ. высш. и сред. учебных заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др. / Под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Издательский центр «Академия». – 2002. – 372 с.
6. Пізнавальна діяльність дітей з порушеннями розумового розвитку. <http://diplomba.ru/work/100240>

УДК 376.42

Парака Ю. М.

студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта»
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ УЯВЛЕНЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

У статті висвітлено сутність понять «географічна компетентність» та «географічне уявлення». Розкрито структурні компоненти досліджуваних понять. Висвітлено форми та прийоми формування географічних уявлень в розумово відсталих дітей на уроках географії. Визначено джерела формування географічних уявлень в школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: розумово відсталі школярі, географічні уявлення.

Ключевые слова: умственно отсталые школьники, географические представления.

Keywords: mentallyretarded schoolchildren, geographical representations.

Одним з найбільш необхідних предметів в школі є географія, яка сприяє формуванню цілісного уявлення про навколишнє середовище. Викладання географії, зміст якої відображає основи географічної науки, відрізняється від інших навчальних курсів комплексним підходом вивчення природи, суспільства та предмету їх взаємодії, володіє значним потенціалом для досягнення цілей екологічного навчання і виховання розумово відсталих учнів.

Якість формування географічних компетентностей кожної дитини залежить від розвитку уявлень. За даними науковців, проблема розвитку та корекції географічних уявлень в розумово відсталих учнів тісно взаємопов'язана з проблемою формування в дітей просторового мислення. Її вивчення має велике значення на всіх рівнях пізнання дійсності тому, що життя будь-якої людини проходить при постійній орієнтації в навколишньому оточенні просторових об'єктів.

Метою статті є визначення найбільш сприятливих психолого-педагогічних умов та дидактичних методів і прийомів формування географічних уявлень у розумово відсталих учнів.

І. Кант зазначав, що простір є формальною властивістю всякого сприйняття зовнішнього світу. При створенні уявної картини світу просторові особливості його організації мають велике значення для ефективного і адаптивного існування людини.

У своїх дослідженнях С. Рубінштейн називав проблему географічних уявлень і просторової орієнтації вузловою проблемою психології, якій необхідно приділяти особливу увагу в усіх навчальних закладах.

Дійсно, географічні уявлення завжди привертати увагу дослідників. Сучасна наука має в своєму розпорядженні багатий теоретичний і емпіричний матеріал, що свідчить про те, що створення просторових образів, оперування ними в думці і орієнтація в просторі є фундаментальною особливістю інтелекту людини.

Вивченню аспектів розвитку географічних уявлень приділяли увагу такі вчені як: А. Белошиста, Л. Вайткунене, Л. Венгер, Л. Гурова, М. Дружинін, А. Запорожець, І. Каплунович, В. Крутецький, К. Мдівані, К. Славська,

В. Тіхоміров, А. Фетісов, А. Цукар, Н. Четверухін, Ф. Шемякін, І. Якіманська та інші. Так, Б. Ананьев указував, що географічні уявлення є одним з показників загального розвитку психічної діяльності особистості [1; 5].

Фундаментальні дослідження формування географічних уявлень і просторового мислення було проведено І. Якіманською. Вона дала загальну характеристику географічних уявлень і просторового мислення як психічних процесів, описала їх складові, розробила методи діагностування тощо. За І. Якіманською, географічні уявлення та просторове мислення є специфічними видами розумової діяльності, які мають місце у вирішенні завдань, що вимагають орієнтації в практичному і теоретичному просторі. У своїх найбільш розвинених формах географічне уявлення та просторове мислення є образами, в яких фіксуються просторові властивості відносини. Оперуючи такими образами, створеними на різній наочній основі, мислення забезпечує їх видозміну, трансформацію і створення нових уявлень, відмінних від початкових».

І. Каплунович вважає, що географічні уявлення є специфічним видом розумової діяльності, яке має складну ієрархічну структуру, що включає різні дії, операції, види, типи і образи. Автором визначено такі складові географічного уявлення, як операції візуальними образами та просторова орієнтація.

Географічні уявлення є продуктом створення або актуалізація образів шляхом сприйняття реальних об'єктів, їх графічних зображень. За даними І. Каплунович, географічні уявлення є прерогативою процесів сприйняття і пам'яті. Отже, важливим чинником є опора саме на зазначені психологічні та пізнавальні процеси.

На думку Е. Востокової, А. Фетісова, А. Цукар, Н. Четверухіна, важливе місце у формуванні географічних уявлень відіграє процес просторового мислення – операції візуальними образами. Він є розумовою діяльністю, направленою на перетворення, модифікацію, трансформацію, видозміну наявних в уявленні просторових образів. В результаті в мисленні з'являються нові образи істотно чи не істотно відмінні від початкових. Також дослідники звертали увагу на таку складову географічних уявлень як просторову орієнтацію. За науковцями, просторова орієнтація є діяльністю по визначенню місце положення або напрямку руху суб'єкта або об'єктів в реальному (уявному) просторі за допомогою як зовнішніх (візуальних), так і внутрішніх орієнтирів [2].

На уроках географії здійснюється формування в розумово відсталих учнів цілісного уявлення про світ і процеси, які в ньому відбуваються. Навчання географії в спеціальній школі (інклюзивному класі) має важливе освітнє, корекційно-розвивальне та виховне значення. Зокрема, це загальні знання про Землю, її внутрішню будову, знання про рельєф, клімат, воду, ґрунт, рослинність, тваринний світ, населення, природні ресурси, світове господарство, знання про природу і господарства закордонних країн, океани та моря, континенти, про свою країну тощо.

За даними Л. Гайсумової, І. Галая, Р. Ельмурзаєва, М. Іразової, саме ці знання здатні пояснити з наукової точки зору багато природних і громадських явищ, допомагають орієнтуватися в навколишньому світі, сприяють розвитку широкого кругозору. Викладання географії розумово відсталим учням дає їм не тільки географічні знання, але й знання з інших галузей наук, основи яких не вивчаються в спеціальній школі.

За дослідниками, формування уявлень на уроках географії – це формування зорового образу раніше сприйнятого об'єкта або явища (уявлення пам'яті, пригадування), а також образ, створений уявою. На думку Л. Гайсумової, І. Галая, Р. Ельмурзаєва, М. Іразової процесі навчальної діяльності розумово відсталих учнів формується два види уявлень, це – уявлення пам'яті і уявлення уяви.

Уявлення пам'яті – це зоровий образ, який формується в результаті безпосереднього спостереження чи сприйняття об'єкта (явища) за допомогою різних засобів наочності. Процес формування зорових образів особливо ефективний в результаті застосування електронних дидактичних засобів навчання, коли на екрані, моніторі або на інтерактивній дошці виникає чи моделюється образ географічного об'єкта або явища [3; 4].

Уявлення уяви – це образи географічних об'єктів (явищ) створені продуктивною уявою без безпосереднього їх спостереження і сприйняття. Уявлення в такому випадку формується в процесі яскравої образної розповіді вчителя, читання учнями текстів про географічні відкриття, подорожі, дослідження тощо.

Варто відмітити, що у процесі викладання географії в розумово відсталих школярів формуються узагальнені та одиничні уявлення, просторові та картографічні уявлення, уявлення графічної інтерпретації, уявлення про прилади, за допомогою яких здійснюються спостереження, передбачені навчальною програмою.

Вважаємо за необхідне більш детально висвітлити згадані поняття. Узагальнені уявлення – це уявлення розумово відсталих учнів про географічні об'єкти, що не мають власних назв. Формування таких уявлень здійснюється одночасно з формуванням загальних понять.

Одиничні уявлення – це уявлення про конкретні географічні об'єкти, що мають власні географічні назви. Їх формування здійснюється одночасно з формуванням конкретних (конкретно-географічних) понять [6].

Картографічні уявлення – це уявлення які формуються про просторове розташування на земній поверхні материків і океанів, форм рельєфу, окремих великих географічних об'єктів, їх величин, простягання, особливостей берегової лінії тощо.

Уявлення графічної інтерпретації (тлумачення, визначення) – це уявлення які дозволяють формувати образні уявлення про систему понять, тобто розкривають базове поняття (наприклад: схема внутрішньої будови вулкана – формує уявлення учнів про магматичний осередок, бічні кратери, жерло вулкана, лавові потоки та інші продукти виверження, формуючи повне образне уявлення врозумово відсталих школярів про базове поняття «вулкан»).

За даними Л. Гайсумової, Р. Ельмурзаєва, М. Іразової, джерелами формування географічних уявлень є:

- оточуюча розумово відсталих учнів географічна дійсність;
- наочні засоби навчання: картини, таблиці, графічна наочність, додаткові тексти й ілюстраційний матеріал підручника, моделі географічних об'єктів і явищ;
- електронні засоби навчання: комп'ютерні програми, презентації до уроків, навчальні компакт-диски, веб-сайти і веб-сторінки з матеріалами за темам шкільних курсів географії;
- географічні карти, в тому числі і контурні карти;
- яскрава образна емоційна розповідь вчителя;
- пізнавальні телевізійні програми;
- хрестоматії, посібники з географії з описом досліджуваних територій [3].

Основними умовами формування географічних уявлень в розумово відсталих школярів є:

- результати спостережень географічних об'єктів або явищ в природі;

– розглядання географічних об'єктів або явищ та їх сприйняття за допомогою засобів наочності (картин, таблиць, графічної наочності, колекцій мінералів, гірських порід, корисних копалин, малюнка вчителя на класній або інтерактивній дошці при демонстрації динамічних моделей тощо).

Формування уявлень здійснюється одночасно з формуванням понять. Це єдиний процес пізнання географічних об'єктів і явищ. Так, формуючи базове поняття «гірські країни», учитель за допомогою наочних засобів навчання одночасно формує образні уявлення про це поняття розкриваючи сутність базового(гірський хребет, перевал, вершина гори, гірська долина, гірська ущелина тощо). На думку вчених, найбільш оптимальним прийомом одночасного формування системи понять і образних географічних уявлень є використання електронних засобів наочності. Учитель сам може розробити такі електронні навчальні слайди по найбільш значущих темах курсу і, під час проведення уроку з цієї теми, педагог може здійснювати формування понять та образних уявлень у розумово відсталих учнів, демонструючи образи цих понять моделюючи географічні процеси за допомогою комп'ютера чи інтерактивної дошки.

За даними Ю. Іванова, формування географічних уявлень – це активний керований учителем процес. При демонстрації слайдів вчитель повинен акцентувати увагу учнів на відмінних ознаках досліджуваних об'єктів і явищ. Науковець підкреслював необхідність педагога формулювати питання як репродуктивного, так і проблемного характеру, організовувати складання учнями схем, таблиць, спільно здійснювати опис продемонстрованих об'єктів за запропонованим плану. У результаті виконання розумово відсталими учнями завдань з нанесення об'єктів на контурну карту в них формується образне уявлення про величину об'єкта, його простягання, просторове розташування на земній поверхні і розташування щодо інших об'єктів.

Ю. Іванов наголошував на тому, що продуктивне формування географічних уявлень можливе за умови навчання розумово відсталих дітей вмінню спостерігати об'єкти і явища в природному середовищі, розглядати їх, працюючи з різними наочними засобами навчання, в тому числі і з електронними [6].

Таким чином, проаналізовані науково-методичні психолого-педагогічні джерела дають підстави стверджувати, що уявлення – це зоровий образ раніше сприйнятого географічного об'єкта або явища. У результаті

безпосереднього спостереження географічних об'єктів або явищ формуються уявлення в пам'яті дітей. Уявлення уяви формуються продуктивною уявою без безпосереднього спостереження досліджуваних об'єктів або явищ. При вивченні географії у розумово відсталих школярів формуються узагальнені, одиничного, просторові, картографічні уявлення і уявлення в результаті графічної інтерпретації змісту шкільних курсів географії у вигляді схем, таблиць, діаграм, профілів тощо.

Успіх у формуванні в розумово відсталих учнів географічних уявлень багато в чому визначається наступністю, розвитком умінь від одного курсу до іншого. У цілому ж проблема формування географічних уявлень відноситься до найбільш складних і актуальних проблем сучасної спеціальної методики навчання географії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. Сучасний урок : навчально-виховна і розвивальна концепція / В. Бондар // Освіта. – 2003. – № 54. – С. 5 – 6.
2. Востокова Е.В. Формы обучения: категория дидактики и предметных методик / Е. В. Востокова // Педагогика. – 2002. – №4. – С.33 – 38.
3. Гайсумова Л. Д. Формирование географических представлений на уроках географии в условиях современной школы / Л. Д. Гайсумова, Р. С. Эльмурзаев, М. А. Иразова // Молодой ученый. – 2015. – № 5. – С. 446 – 448.
4. Галай И. П. Методика обучения географии / И. П. Галай. – Минск, 2006. – 312 с.
5. Гнатюк Д. Системний підхід до уроку / Д. Гнатюк // Директор школи. Україна. – 2002. – №6. – С. 63 – 68.
6. Иванов Ю.А. Методика преподавания географии / Ю. А. Иванов. – Брест, 2012. – 142 с.

УДК 376.337

Піскун А.М.

магістр I курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – доктор пед. наук, доцент **Бондаренко Ю.А.**

РЕАЛІЗАЦІЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті висвітлено шляхи реалізації морального виховання дітей із розумовою відсталістю. Розкрито основні завдання морального виховання у дошкільному закладі, основні методи виховного впливу. Здійснено аналіз поняття моральної вихованості.

Ключові слова: моральне виховання, моральна вихованість, дошкільний вік, діти з розумовою відсталістю.

В статье освещены пути реализации нравственного воспитания детей с умственной отсталостью. Раскрыты основные задачи нравственного воспитания в дошкольном учреждении, основные методы воспитательного воздействия. Осуществлен анализ понятия нравственной воспитанности.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственная воспитанность, дошкольный возраст, дети с умственной отсталостью.

The article highlights the ways of realization of moral education of children with mental retardation. The article reveals the main tasks of moral education in preschool institutions, the main methods of educational influence. The analysis of the concept of moral education is carried out.

Key words: moral education, moral education, pre-school age children with mental retardation.

Постановка проблеми. Під впливом нових ціннісних орієнтирів гуманістично спрямована педагогіка приділяє значну увагу питанням виховання дітей з особливими освітніми потребами для формування активної, усебічно розвиненої людини, підготовленої до життя й посильної участі в суспільно корисній праці, особистості, здатної до успішної адаптації та соціалізації. Саме проблема морального виховання дітей із розумовою відсталістю, формування їхньої моральної поведінки є однією із найважливіших на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні вітчизняні психологи (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, М. Боришевський, І. Булах, Г. Горська, З. Карпенко, О. Матвієнко, В. Москалець, М. Савчин та ін.) указують у наукових дослідженнях на філософсько-психологічне тлумачення моральності особистості, зокрема, на гуманістичне спрямування в психології (А. Маслоу, Е. Фромм, В. Франкл та ін.).

Теоретичні основи морального виховання висвітлено як у працях видатних педагогів минулого, зокрема, К. Ушинського, В. Сухомлинського, так і в роботах сучасних учених І. Беха, Л. Божович, О. Кононко, В. Кременя, О. Матвієнко, О. Савченко, О. Скрипченката ін.

Проблему морального виховання дітей дошкільного віку досліджували педагоги-дослідники: Л. Артемова, А. Богуш, Р. Буре, Н. Виноградова, Г. Годіна, Л. Загік та ін. У спеціальній освіті її розглядали В. Бондар, О. Вержиховська, С. Миронова, В. Синьов та ін.

Усі дослідники акцентують увагу на актуальності вивчення даної проблеми і розв'язання її на практиці. Отже, **метою** статі є теоретичний

аналіз проблеми реалізації морального виховання розумово відсталих дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел засвідчив, що моральне виховання – виховна діяльність загальноосвітнього закладу і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності [3].

Моральне виховання розумово відсталих дошкільників здійснюється в комплексі з усіма іншими напрямками виховної роботи у закладі дошкільної освіти. Ця робота починається зі вступу дитини до закладу дошкільної освіти і включає виховання: любові до Батьківщини, свого краю, рідної природи; шанобливого ставлення до праці дорослих і посильну участь дітей у цій праці; чуйного, дбайливого ставлення до людей, а також необхідних навичок поведінки в суспільстві.

У процесі морального виховання дітей з розумовою відсталістю важливо не тільки сформувати у них моральні почуття і якості, а й моральну свідомість – сукупність правил, норм, принципів, які визначають поведінку людей по відношенню до суспільства його інститутів і один до одного.

У процесі навчальної, трудової, ігрової, суспільно корисної діяльності дошкільники з розумовою відсталістю вступають у різноманітні моральні відносини, в результаті яких здійснюється формування особистості. У процесі морального виховання необхідно формувати у дошкільників моральні якості, що визначають взаємини між людьми, відносини суспільства і особистості: гуманізм, колективізм, дисциплінованість, культуру поведінки тощо. Перш, ніж дитина усвідомить, що вона член суспільства і, що це накладає на неї певні обов'язки, вона повинна навчитися добру.

Особлива роль у роботі з розумово відсталими дітьми відводиться формуванню моральної поведінки, яка виражається в моральних вчинках і звичках і тісно пов'язана з формуванням моральних переконань і почуттів. Діти з інтелектуальними порушеннями повинні на практиці теоретично засвоїти принципи і норми моралі і діяти відповідно них, критично оцінювати свою поведінку. У процесі різних видів діяльності у дітей поступово формується і закріплюється досвід моральної поведінки, моральних відносин. Разом з тим, початкові уявлення про моральні відносини у розумово відсталих вихованців досить примітивні, а навички моральної

поведінки часто і зовсім відсутні. Одним дітям властиві грубість і егоїстичність, іншим – безпорадність і свідомість власної неповноцінності. Отже, основними завданнями морального виховання дошкільників із розумовою відсталістю є: формування моральних уявлень, почуттів, які являють собою переживання людиною свого ставлення до моральним вимогам, вчинкам, діям; виховання навичок суспільної поведінки. Одним з важливих завдань морального виховання дошкільників із розумовою відсталістю є формування системи навичок культурного поводження, пов'язаного з виконанням загальноприйнятих норм. Однак, необхідно врахувати, що за поведінкою далеко не завжди можна судити про рівень моральної вихованості дитини [1].

Під моральною вихованістю слід розуміти як сформувався стиль моральної поведінки, що спирається на низку передумов: по-перше, певний рівень розумового розвитку, здатність сприймати, застосовувати і оцінювати відповідні норми і вчинки; по-друге, емоційний розвиток, включаючи здатність до співпереживання; по-третє, вплив соціального середовища, що дає дитині конкретні приклади морального і аморального поведінки, що заохочує її чинити так, чи інакше» [4].

Головне завдання педагогів полягає в тому, щоб моральні норми і принципи поступово стали внутрішнім переконанням дитини. Тому вихователь систематично здійснює контроль рівня моральної вихованості дошкільників.

Моральне виховання дітей із розумовою відсталістю здійснюється тими ж основними методами, що і дітей з нормою інтелекту. Однак «інструментування» даних методів, або прийомів у багатьох випадках проводиться відповідно психічним і іншим особливостям розумово відсталих дітей. Виходячи з цілей і завдань морального виховання, його методи прийнято класифікувати на дві основні групи: методи формування суспільної поведінки й методи формування моральної свідомості. До методів формування суспільної поведінки відносяться методи і прийоми накопичення дітьми морального досвіду, виховання навичок і звичок суспільної поведінки. Найбільш характерна риса цих методів полягає в тому, що вони знаходять своє конкретне втілення в найрізноманітніших видах діяльності дітей. Корекційна спрямованість морального виховання учнів з вадами

інтелекту полягає у подоланні розриву в розвитку свідомості, поведінки, характеру і почуттів. Особлива увага звертається на подолання розбіжності між словом і ділом; намірами, бажаннями і реальними вчинками; розумом і емоційними проявами. Ці завдання можна розв'язати на основі комплексного підходу до всіх сторін особистості дитини.

Висновки. Отже, виховання дітей із розумовою відсталістю буде дієве лише тоді, коли воно комплексно впливатиме на: формування знань, переконань, світогляду; формування навичок моральної поведінки; формування позитивних рис характеру і волі; виховання моральних почуттів тощо.

Перспективою подальших досліджень є розробка сюжетно-рольових ігор, які впливають на формування моральних якостей та навичок моральної поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі: монографія. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. Г, 2009. – 228 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : псих. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Підручник / Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець -Поділ. нац. ун- т ім. І. Огієнка, 2015. – 312 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка / В. М. Синьов. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Ч.2. – 186 с.

УДК 33.1 – 45

Прохорова В. С.

магістр I курсу, Спеціальності спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – док. пед. наук, доцент **Бондаренко Ю. А.**

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розглянуто особливості зв'язного мовлення у дітей із розумовою відсталістю. Показано роль рухливих ігор, наведено приклади ігор для дітей із розумовою відсталістю, які сприяють розвитку зв'язного мовлення

Ключові слова: діти з розумовою відсталістю, зв'язне мовлення, рухливі ігри.

В статье рассмотрены особенности связного вещания у детей с умственной отсталостью. Показана роль подвижных игр, приведены примеры игр для детей с умственной отсталостью, которые содействуют развитию связного вещания.

Ключевые слова: дети с умственной отсталостью, связное вещание, подвижные игры.

In the article the features of the coherent broadcasting are considered for children with a mental backwardness. The role of movable games is shown, examples of games are made for children with a mental backwardness, that assist to development of the coherent broadcasting

Keywords: to put with a mental backwardness, coherent broadcasting, movable games.

Постановка проблеми. Розвиток зв'язного мовлення посідає вагомє місце в загальній системі роботи у дошкільному навчальному закладі і має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування важливих особистісних якостей: комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвиненого зв'язного мовлення дитини навчається чітко та ясно мислити, встановлювати контакт з тими, хто її оточує, ініціювати власні ідеї, брати участь у різних видах дитячої діяльності.

Однак, на сучасному етапі гостро постає проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю, вирішенню якої, на нашу думку, сприятиме використання української народної рухливої гри.

Аналіз остаточних досліджень і публікацій. Проблема розвитку зв'язного мовлення за допомогою ігор досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних її аспектах: психологічному (Л.Виготський, Г.Леушина, О. Лурія, Т. Піроженко, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.); психолінгвістичному. О.Зимня, О. Леонтьєв, О. Шахнарович та ін.); лінгвістичному (М.Кочерган, Т.Ладиженська, Л.Мацько, М.Плющ, В. Русанівський, Л.Щерба та ін.); педагогічному (Л.Ворошніна, В.Захарченко, А.Зрожевська, Е.Короткова, Н.Орланова, Є.Тихеева, О.Ушакова та ін.); лінгводидактичному (А.Богуш, О.Біляєв, М.Вашуленко, Н.Гавриш, Т. Донченко, С.Караман, В.Мельничайко, Л.Паламар, М.Пентилюк та ін.). Такі вчені як О.Богініч, Н.Денисенко, Л.Сварковська, І.Брехман, О.Дубогай, Н. Луцан та ін. вивчали проблему розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобом рухливих ігор. Окремі аспекти використання рухливих ігор у навчанні дітей дошкільного віку висвітлено у працях Ю. Бондаренко, В.Верховинця, В.Вільчковського, О.Воропая, В.Скуратівського, А.Усової, О. Яницької та ін. Продовж останнього десятиріччя в центрі уваги

багатьох досліджень є вивчення впливу ігор на розвиток дітей з особливими освітніми потребами (Ю.Бондаренко, Л.Виготський, Щ.Запорожець, Д.Ельконін, О.Усова, С.Миронова).

Однак, аналіз наукових досліджень, вивчення педагогічного досвіду показали неготовність педагогів ефективно організовувати цю роботу і, Безперечно, ця проблема є актуальною для батьків та майбутніх фахівців у галузі спеціальна освіта.

Мета статті: теоретичний аналіз розвитку зв'язного мовлення дітей з розумовою відсталістю та впливу українських народних рухливих ігор.

Виклад основного матеріалу: Однією з невід'ємних складових навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі є розвиток дітей мовлення з розумовою відсталістю. Відомо, що гра є всебічним засобом розвитку дитини. Через ігрову діяльність дошкільник входить у світ знань, оволодіває духовними цінностями. У навчально-виховному процесі вони використовуються і як засіб фізичного виховання.

Цінність ігор полягає у тому, що вони не лише розвивають рухи дітей, а й спонукають малят бути активними, міркувати, досягати успіху та спілкуватися. Завдяки іграм дитина розвиває своє мовлення, навчається будувати діалог або монолог.

Рухливі ігри є важливим засобом виховання дітей, сприяють розширенню знань про навколишній світ. За допомогою рухливих ігор діти розвивають слух, завчають мелодіку прекрасної української мови, вірші, заклички, лічилки. Рухлива гра має важливе значення для розвитку зв'язного мовлення дітей, вона акумулює у собі значні перспективи інтеграції різних видів діяльності дітей. На думку К. Крутій, за допомогою емоційної забарвленості рухової активності діти входять до ситуації, через рухи тіла вчаться передавати свої емоції і стани, шукати творчі композиції тощо. У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і, водночас, спрямовують розвиток гри. Саме у грі розвивається уміння дитини переносити функції, способи дії з одного предмета на інший, що має вирішальну значущість для розвитку наочно-образного мислення та розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. У грі між дітьми встановлюється надзвичайно насичений мовленнєвий зв'язок, що має можливість виходу за межі конкретної ситуації. Граючись, дошкільники не лише маніпулюють іграшками, а й пояснюють, що саме

роблять. Без пояснень, які надають нового змісту предметам і діям, неможливе ні осмислення ролей, ні освоєння умовного простору гри.

Під час заняття з розвитку мовлення нами було використано групу ігор за правилами, у яку входили: рухливі ігри (великої, середньої, малої рухливості); сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху (бігу, стрибків; ігри-естафети) та дидактичні ігри (словесні, з іграшками, настільно-друковані). Широко використовували ігрові мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток:

- звукової культури: тренувальні, імітаційні, артикуляційні. Наприклад, «Знайди місце звука у слові», Хто як кричить та ін.;

- граматично правильного мовлення: словесні вправи на словотворення („ Знайди пару”, „ Відгадай за описом”, „ Який, яка, яке?” та ін.);

- збагачення словника: словниково-логічні, словесні („Хто що робить?”, „ Коли це буває?” та ін.

Для розвитку зв'язного мовлення нами було використано такі ігри, наприклад:

Гра “Їстівне неїстівне”

Корекційна мета : розвиток зв'язного мовлення, закріплювати у мовленні дітей слів з теми : „ Продукти харчування ”.

Обладнання: картки з зображеннями їстівних та не їстівних продуктів.

Хід гри. Вчитель розкладає перед дитиною по дві картки з зображенням продуктів харчування і предмети побуду, дитина повинна визначити, що з цього можна вживати.

Пояснення: Дітки, а давайте згадаємо, які продукти харчування ви знаєте ? Дивіться, що в мене є (дістаю картки). Кладемо перед дитиною дві картки.

- Рома, що це ? (Помідор)
- Можна куштувати помідор ? (Так)
- А це що ? (Кулька)
- Чи можна їсти кульку ?(Ні)

Дидактична гра “ Одягнемо ляльку на прогулянку ”

Корекційно-розвивальна мета: збагачення словниково запасу назвами одягу та взуття, розвитку зв'язного мовлення. Вчити добирати сезонний одяг та взуття для ляльки на прогулянку.

Обладнання : картинки із зображенням пір року, лялька, одяг.

Хід гри. Перед дітьми на столі лежить картка-поле, де зображена певна пора року; ляльки , одяг та взуття.

Пояснення: Дітки, подивіться у вікно. Яка зараз пора року (Осінь)

- Тимофій, яка зараз погода на вулиці ? (Холодно)
- Кароліна, яка зараз погода на вулиці ? (Сніг)
- Скажіть, будь ласка, в чому ви прийшли сьогодні до садочку (Куртка, шапка, чобітки)

Дивіться, хто завітав до нас сьогодні в гості – це ж наша лялька Марійка. Давайте допоможемо їй одягтися на прогулянку, щоб вона не замерзла.

За умови постійного використання ігор педагогами школи спостерігається всебічний розвиток особистості розумово відсталого школяра, вища якість засвоєння знань, закріплення навчальних умінь і навичок, швидша соціалізація цієї категорії дітей у суспільство, розвиток їхнього мовлення. Адже, лише гармонійне поєднання навчання, виховання та корекції призводить до розвитку особистості дитини в цілому.

Висновки: отже, використання рухливих ігор під час занять з розумово відсталими дітьми не тільки відповідає психологічним потребам цього віку, а й створює оптимальні умови для зв'язного мовлення.

Перспектива подальшого дослідження. Виходячи з аналізу результатів спостереження під час занять зазначимо, що діти дошкільного віку з розумовою відсталістю, у порівнянні з дітьми в що мають норму мовленнєвого розвитку, значно відстають у формуванні навичок зв'язного мовлення. Виявили низку особливостей розвитку зв'язного мовлення в зазначеної категорії дітей, які слід врахувати під час проведення занять з дітьми дошкільного віку з розвитку зв'язного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників / А. Богуш, Н Луцан. – К., 2008. – 256 с.
2. Бондаренко Ю. А. Програмно-методичний комплекс колекційного блоку занять з музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору / Ю. А. Бондаренко, Л. Я . Кардаш / за заг. ред. Ю. А.Бондаренко. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. – 200 с.
3. Луцан Н. І. Розвиток мовлення в ігровій діяльності дошкільників / Н. І. Луцан. Обрії. Науково-педагогічний журнал. – 2004. – № 2(19). – С. 97 – 100.

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано специфіку впровадження методу казкотерапії в навчально-виховний процес спеціальних закладів освіти для дітей із розумовою відсталістю. Визначено, що актуальним напрямом роботи з використання методу казкотерапії є розвиток описової лексики, зв'язного мовлення розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку (другого – четвертого класів) на уроках з розвитку мовлення та читання.

Ключові слова: казкотерапія, навчально-виховний процес, розумово відсталі діти, молодший шкільний вік, уроки з розвитку зв'язного мовлення та читання.

В статье раскрывается специфика использования метода сказкотерапии в учебно-воспитательном процесс специальных учебных заведений для умственно отсталых детей. Определено, что актуальным направлением работы по использованию метода сказкотерапии есть развитие описательной лексики в аспекте связной устной речи умственно отсталых детей младшего школьного возраста (второго – четвертого классов) на уроках по развитию речи и чтения.

Ключевые слова: сказкотерапия, учебно-воспитательный процесс, умственно отсталые дети, младший школьный возраст, уроки по развитию речи и чтения.

In the article the specifics of the implementation of a method of fairy tale therapy in the educational process of the special educational institutions for children with mental retardation. It is determined that the actual area of work by use of the method of fairy tale therapy is the development of descriptive vocabulary, connected speech of mentally retarded children of primary school age (second to fourth grades) at the lessons of speech development and reading.

Keywords: the therapy, the educational process of mentally retarded children of primary school age, the lessons for the development of coherent speech and reading.

Постановка проблеми. За останні роки в нашій країні відзначається тенденція зростання кількості розумово відсталих дітей в наслідок негативного впливу різних економічних, соціально-екологічних, культурно-психологічних факторів; слабкої системи охорони здоров'я та навчально-виховної бази освітнього закладу. У зв'язку з цим, перед спеціальною освітою стоїть необхідність впровадження новітніх технологій, які б підвищували рівень психофізичного стану учнів спеціальних закладів освіти.

Учні спеціальних шкіл складніше засвоюють навчальний матеріал, у них знижена працездатність, нестійка увага, швидка стомлюваність,

непосидючість, слабо розвинута пам'ять і мислення. Саме тому у таких дітей спостерігається відсутність або значне зниження інтересу до навчання, оточуючого світу. З метою підвищення інтересу дітей з обмеженими можливостями здоров'я до навчання і суспільного життя вивчають і використовують нестандартну форму навчання, що сприяє зниженню емоційної напруги, стомлюваності учнів за рахунок переключення їх на різноманітні види діяльності під час уроків. Нестандартність сприяє розвитку уваги, уваги, пам'яті, мислення учнів. Вона допомагає дітям з обмеженими можливостями здоров'я цілісно сприймати світ, пізнавати красу навколишньої дійсності. У наш час проблема впровадження нетрадиційних методів організації навчання дітей з порушеннями інтелекту – розумовою відсталістю залишається актуальною та своєчасною.

Пошук ефективних методів виховання і навчання розумово відсталої дитини з метою підвищення її інтересу до навчання та оптимізації навчального процесу обумовлює вивчення особливостей організації та впровадження нестандартних методів в початкових класах спеціальних навчальних закладів освіти.

Актуальність. У наукових працях І. Беякової, В. Лубовського, М. Матвєєвої, В. Петрової, С. Рубінштейна, В. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет підкреслюються особливості психічної діяльності дітей з обмеженими можливостями, які є причиною їх слабкої мотивації та інтересу до навчання. Ця проблема обумовлює пошук ефективних методів стимуляції розумово відсталих школярів до навчальної діяльності.

Дослідженням нетрадиційних методів організації навчального процесу займалися такі науковці, як О. Антипова, Л. Лухтай, О. Митик, В. Паламарчук, Є. Печерська, Д. Румянцева, В. Шпак та ін. Вони стверджували, що суть нетрадиційних методів навчання полягає в такому структуруванні змісту і форм, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло їхньому оптимальному розвитку й вихованню.

Мета статті – дослідити та обґрунтувати доцільність використання методу казкотерапії в роботі з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Великий внесок у розробку теоретичних основ навчання, виховання і розвитку дітей з розумовою відсталістю

зробили вчені-дефектологи і психологи Л. Виготський, М. Гнездилов, Є. Грачова, Г. Дульнєв, І. Єременко, Х. Замський, Л. Занков, В. Кащенко, М. Кузьмицкая, В. Лубовський, С. Миронова, В. Петрова, Б. Пінський, М. Певзнер, В. Синьов та ін., а також лікарі-фізіологи В. Бехтерєв, П. Лестгафт, І. Маляревський, Г. Россолімо.

Мовленнєвий розвиток розумово відсталих дітей (РВД) був і є предметом спеціальних досліджень як вітчизняних так і зарубіжних психологів та дефектологів.

Відомо, що рівень мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту – розумовою відсталістю, суттєво розрізняється. Розумова відсталість негативно впливає на мовленнєвий розвиток, але при цьому відсутня явна, безпосередня кореляція між ступенем розумової відсталості та рівнем розвитку мовлення.

Так, серед РВД з легким або помірним ступенем зустрічаються діти як з дуже низьким рівнем мовленнєвого розвитку, з різноманітними порушеннями мовлення, так і з більш збереженим (достатнім) рівнем оволодіння мовленням. При цьому, рівень мовленнєвого розвитку цієї нозології дітей у більшості випадків більш низький, ніж дозволяє їх розумовий розвиток [3; 4; 6].

Особливе місце в структурі порушень психічного розвитку займають порушення мовлення, які в більшості випадків віддзеркалюють глибину порушень інтелектуального розвитку. Питанням недостатньої регуляційної функції мовлення в організації та розвитку психічної діяльності РВД присвячені роботи О. Граборова, Д. Ісаєва, О. Маллера, М. Матвєєвої, М. Певзнер, С. Рубінштейна, В. Синьова, О. Хохліної та ін. Доведено, що дітям з порушеннями інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю) притаманні стійкі труднощі формування усного мовлення та якісне його різноманіття.

Особливості мовленнєвого розвитку РВД найбільш ґрунтовно представлені в дослідженнях А. Аксьонової, В. Воронкової, М. Гнезділова, Л. Занкова, Н. Кравець, Р. Лалаєвої, В. Петрової, М. Савченко, Є. Соботович, Т. Ульянової. В цих дослідженнях науковців-практиків розкриті особливості опанування РВД мовленням, представлені навчально-корекційні методики навчання РВД мові та читанню в умовах навчально-корекційного процесу.

Аналізуючи особливості мовленнєвого розвитку РВД молодшого шкільного віку, В. Петрова виділяла комплекс різноманітних чинників, що обумовлюють ці порушення. При цьому автор наголошувала, що основним чинником аномального розвитку та порушень мовлення є недорозвиток пізнавальної діяльності [2, с. 24 – 27].

Предметом нашого дослідження була мовленнєва діяльність РВД молодшого шкільного віку. У межах нашого дослідження зв'язне усне мовлення ми визначаємо як *словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків, характеризується завершеністю, структурною цілісністю, цілеспрямованістю та реалізується у двох основних формах – діалозі та монолозі й забезпечує успішність комунікативної діяльності.*

Дієвим методом розвитку зв'язного усного мовлення є *казкотерапія*.

Сьогодні казкотерапія є одним з найулюбленіших і дієвих методів роботи дитячих психологів і педагогів. За допомогою різних казок можна з легкістю впливати на психіку дитини, допомагаючи їй позбутися від численних негативних емоційних проявів, таких, як страхи, фобії, агресивність, тривожність тощо. Мета казкотерапії полягає в правильному і своєчасному використанні метафор і різних художніх образів, що мають місце в казках, байках і інших літературних творах. Саме ці образи і впливають підсвідомо на думки, почуття, емоції і поведінку дитини молодшого шкільного віку. Крім безпосередньо читання і розповідей, в казкотерапії для молодших школярів може використовуватися малювання героїв казок, а також демонстрація сюжету казки в ляльковому театрі [6].

Відповідно, казкотерапія – це один із ефективних методів роботи з учнями початкових класів, які зазнають тих чи інших емоційних та поведінкових труднощів. Суть цього методу у створенні особливої казкової атмосфери, яка робить мрії дитини дійсністю, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами, комплексами.

Основний принцип казкотерапії – цілісний розвиток особистості, турбота про душу, зцілення казкою. Казкотерапія добре долає у дітей високий рівень тривожності, різноманітні страхи, агресивність, адаптує до різних дитячих колективів. Казкотерапію можна використовувати у роботі з агресивними дітьми, невпевненими, сором'язливими, брехливими, а також у випадках різного роду психосоматичних захворювань. Процес казкотерапії

дозволяє дитині усвідомити та проаналізувати свої проблеми, побачити шляхи їх вирішення.

Суть методу казкотерапії полягає в тому, що казка доступно пояснює, що добре, а що погано. На прикладі позитивних персонажів дитина вчиться бути хорошою, а негативні герої казок викликають у неї лише негативну реакцію. Негативний герой завжди залишається покараним, а доброму дістається красуня-принцеса й півцарства на додаток.

Терапевтична казка відрізняється від звичайної тим, що її вигадують спеціально з урахуванням особливостей дитини. Тобто її головний герой схожий на дитину, він переживає ті ж проблеми й емоції. Він бореться, наприклад, з темрявою, й за його вчинками дитина може бачити, що це насправді не так уже й страшно. Або, навпаки, героя казки доля карає за те, що він не мие руки або не слухається батьків.

Головне завдання казок: через казкові події показати герою ситуацію з іншого боку, запропонувати альтернативні моделі поведінки [7].

У ході проведеного ґрунтованого аналізу спеціальної педагогічної, методичної літератури, провідного педагогічного досвіду у роботі з РВД, ми дійшли висновку, що використання казкотерапії в роботі з РВД саме молодшого шкільного віку має вплив не тільки на їх психічний стан, а й сприятиме розвитку зв'язного мовлення зазначеної категорії дітей.

Висновки. У ході проведеного дослідження нами було зроблено висновки, що сьогодні казкотерапія є одним з актуальних і дієвих методів роботи дитячих психологів і педагогів. Казкотерапія добре долає у дітей високий рівень тривожності, різноманітні страхи, агресивність, адаптує до різних дитячих колективів. Враховуючи особливості розвитку мовлення РВД молодшого шкільного віку, а саме обмеженість лексико-граматичної сторони мовлення, не сформованість описової лексики, ми вбачаємо підвищення рівня розвитку мовлення у використанні методу казкотерапії в навчально-корекційний процес спеціальних закладів освіти.

Перспектива дослідження. Подальшу перспективу дослідження ми вбачаємо в: 1) розробці та експериментальному дослідженні особливостей описової лексики РВД другого-четвертого класів; 2) розробці, обґрунтуванні та впровадженні системи казкотерапевтичних засобів на уроках з розвитку мовлення та читання в початкових класах закладів освіти для дітей із розумовою відсталістю; 3) розробці спеціальних психолого-педагогічних

умов впровадження методу казкотерапії в навчально-корекційний процес спеціальних закладів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахутина Т. В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина // Исследование речевого мышления в психолингвистике / Отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1985. – С. 99 – 111.
2. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Боряк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 27. – С. 31 – 37.
3. Боряк О. В. Характеристика мовленнєвого розвитку учнів молодших класів спеціальної школи (теоретичний аспект) / О. В. Боряк // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. IV. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2014. – С. 22 – 30.
4. Исаев Д. Н. Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройств поведения. Патологические нарушения поведения у подростков / Д. Н. Исаев, В.Е. – СПб., 2001. – 150 с.
5. Исенина Е. И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период): Учебное пособие / Е. И. Исенина. – Иваново: ИВГУ, 1983. – 78 с. Казкотерапія для молодших школярів. <http://ukrsbaby.ru/batki-i-diti/vihovannja-i-rozvitok-ditej/18591-kazkoterapija-dlja-molodshih-shkoljariv.html>
6. Казкотерапія як дієвий засіб розвитку психічних властивостей молодших школярів http://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/38675/

УДК 376.1

Рибалка Т. Р.

студентка 6 курсу Спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Боряк О. В.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ПІДГОТОВЧОГО – ПЕРШОГО КЛАСІВ

У статті обґрунтовано основні напрями здійснення психолого-педагогічного супроводу батьків дітей підготовчого – першого класів із розумовою відсталістю: необхідність та теоретико-методологічні засади здійснення. Представлено стислу характеристику методики здійснення психолого-педагогічного супроводу батьків розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку за результатами проведеного експериментального дослідження. Представлено стислу характеристику науково-методологічних засад програми психолого-педагогічного супроводу батьків які виховують дітей зазначеної категорії.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, батьки, розумово відсталі діти молодшого шкільного віку, науково-теоретичні засади, програма психолого-педагогічного супроводу.

В статье представлены основные направления осуществления психолого-педагогического сопровождения родителей детей с умственной отсталостью подготовительного – первого классов: необходимость и теоретико-методологические основы его проведения. Представлено краткую характеристику методики осуществления психолого-педагогического сопровождения родителей умственно отсталых детей младшего школьного возраста по результатам проведенного экспериментального исследования. Представлено краткую характеристику научно-методологических основ программы психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей указанной категории.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, родители, умственно отсталые дети младшего школьного возраста, научно-теоретические основы, программа психолого-педагогического сопровождения.

The article presents the main directions of the psychological and pedagogical support of parents of children with mental retardation preparatory-first grade: the need and theoretical and methodological foundations of its implementation. The paper presents a brief description of the method of psychological and pedagogical support of parents of mentally retarded children of primary school age based on the results of the experimental study. A brief description of the scientific and methodological foundations of the program of psychological and pedagogical support of parents raising children of this category is presented.

Keywords: psychological and pedagogical support, parents, mentally retarded children of primary school age, scientific and theoretical foundations, the program of psychological and pedagogical support.

Постановка проблеми. Збільшення кількості дітей з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку, в тому числі – інтелектуального, є гострою соціальною проблемою сучасного суспільства. Напруга, яка виникає під час виховання аномальної дитини, призводить до незадоволення батьків виконанням своїх функцій, що в свою чергу є причиною конфліктів в сім'ях, які виховують дітей з проблемами в розвитку, внутрішньо-особистісних конфліктів самих батьків та порушення процесу спілкування з соціумом. Таким чином, сім'я перестає бути інститутом соціалізації проблемної дитини, зростає соціальне сирітство. Завдання гуманізації, які стають перед сучасним суспільством, актуалізують питання психологічного супроводу батьків, які виховують розумово відсталих дітей (РВД).

У зв'язку з соціально важливим завданням розробки технологій психолого-педагогічного супроводу батьків, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю), відчувається необхідність вивчення питань, пов'язаних з їх проблемами, специфікою батьківських відносин в цих сім'ях та створення програми комплексного психолого- педагогічного супроводу.

Актуальність. Вивчення проблем, що виникають перед батьками, які виховують дітей з проблемами у розвитку, займалися провідні науковці (Н. Білопільська, Г. Виготська, М. Іпполітова, С. Конопляста, Б. Корсунська, А. Маллер, О. Мастюкова, І. Мамайчук, В. Мартинова, І. Мартиненко, С. Миронова, Г. Пятакова, В. Синьов, Л. Солнцева та ін.). У дослідженнях частіш за все розкривалося питання участі сім'ї у вихованні та розвитку аномальної дитини.

На сьогоднішній день існують лише поодинокі дослідження, які вивчають стан батьків, які виховують дітей з проблемами в розвитку (В. Вишневський, Б. Воскресенський, Р. Майрамян, М. Семаго, В. Ткачова).

Результати досліджень вказують на наявність складних розладів у всіх сферах проявів людини (емоційній, спілкування с соціумом, соматичні порушення), весь цей комплекс порушень автори визначають як батьківську кризу. Рівень її важкості залежить від ряду обставин: ступеня прояву дефекту дитини, часу, що минув з моменту постановки діагнозу, особистісних особливостей батьків (переважно мам) і допомоги спеціалістів (психологів, дефектологів та ін.). Доведено, що самотійно, без допомоги спеціалістів, батьки не можуть подолати цю кризу.

Труднощі, з якими стикаються батьки дітей з проблемами у розвитку, частіш за все є причинами їх негативного ставлення до своїх дітей.

Питаннями вивчення батьківського відношення та його впливу на дитину займаються спеціалісти різних галузей: психологи, соціологи, психіатри, психотерапевти (О. Бодалев, В. Гарбузов, О. Захаров, Е. Ейдемільер, Д. Ісаєв, І. Марковська, О. Співаковська, В. Столін, Г. Хоментаскас, В. Юстицік та ін.). Усі роботи, присвячені цьому питанню, підтверджують висновки про пряму залежність відносин батьків до дітей від особливостей особистості самих батьків, їх стану, життєвого досвіду, при цьому в меншому ступеню – від особливостей дітей.

Проблеми сімейного виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, а саме – розумовою відсталістю, висвітлені у працях таких науковців як: Д. Азбукіна, І. Білопільська, Т. Власова, Г. Вигодська, Л. Виготський, М. Гнезділов, А. Граборова, О. Грачова, Г. Дульнев, О. Дячков, С. Забрамна, Л. Занков, М. Іпполітова, О. Ісеніна, Б. Корсунська, М. Кот, К. Лебединська, Е. Леонгард, В. Лубовський, А. Маллер, О. Мастюкова,

М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, Л. Сонцева, І. Соловйов, О. Стребелева, Г. Трошин, Г. Цикото, Ж. Шиф.

Останні десятиріччя вивчення взаємодії членів сім'ї, що виховують особливу дитину здійснювалось переважно з організаційних позицій, що формувало одностороннє уявлення та гальмувало розуміння глибини проблеми.

Порівняльний аналіз спеціальної літератури (Н. Жукова, О. Корнев, О. Мاستюкова, В. Сорокін, Л. Шипіцина та ін.) свідчить про недостатність вивчення впливу та можливостей батьків у корекційно-виховному процесі, про несформованість вимог до участі родини, відсутність єдиної системи інформування батьків.

Таким чином, існує протиріччя між соціальною гостротою проблеми, її психотравмуючої значущості та відсутністю розроблених технологій психологічної допомоги батькам, які виховують розумово відсталих дітей (РВД).

Мета статті – за результатами проведеного експериментального дослідження висвітлити основні аспекти здійснення психолого-педагогічного супроводу батьків розумово відсталих дітей підготовчого – першого класів.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу літературних джерел, отриманих шляхом емпіричного дослідження, встановлено, що трактувань психолого-педагогічного супроводу в дослідженнях різних авторів визначається як: система професійної діяльності педагога і психолога, спрямована на усвідомлення соціально-психолого-педагогічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії; мультидисциплінарний метод, який забезпечує єдність зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників, і заключається у формуванні ними орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за діяльність несе сам суб'єкт розвитку; позиція психолога та педагога по відношенню до суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення.

У межах нашого дослідження ми трактуємо психолого-педагогічний супровід як процес організації та проведення комплексу заходів з метою подолання ускладнень, підвищення рівня загальної та ситуативної психологічної стійкості та педагогічної освіченості і сприяння ефективному виконанню завдань в різних умовах діяльності. Запропоноване визначення дозволяє виділити основні суттєві структурні елементи психолого-

педагогічного супроводу (ППС), а саме: головну мету; його суб'єкти та об'єкти; основні напрямки; форми, методи і засоби.

У ході проведеного констатувального дослідження вивчення батьківського відношення було з'ясовано, що відношення батьків до РВД відрізняється від тих, які існують між батьками та дітьми без порушень у розвитку. Емоційне несприймання дитини є основним стилем дисгармонійного батьківського відношення.

У ході проведеного діагностичного (констатувального) етапу дослідження були визначені особливості батьківського відношення до дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю): відношення матері до дитини, яка має порушення розумово розвитку, відрізняється суперечливим характером: з одного боку вона проявляє м'якість, терпіння, спрямованість на дитину, з іншого – роздратування, байдужість, негативізм; більшість батьків (46,6%) відчують почуття пригніченості та страху; було встановлено, що більшість РВД емоційно відкидаються матерями і сприймаються особистісно і соціально неспроможними (70%); батьківські установки матерів суперечливі. Матері, надмірно опікуючи дітей, можуть в той самий час відчувати роздратованість з приводу їх зовнішнього вигляду і поведінки; чітко виявляється рівень тривожності та емоційної нестійкості.

У результаті реалізації програми психолого-педагогічного супроводу батьків, які виховують РВД, яка була розроблена під час проведеного дослідження вдалося досягти значних змін психоемоційного стану учасників експерименту.

Знизилася тривожність, відбулося усвідомлення власного потенціалу і відповідальності за себе і за дитину. Ставлення до дитини стало більш адекватним – матері почали розуміти істинний потенціал своїх дітей, що дало можливість зняти напруженість, пов'язану з неправомірно завищеними і заниженими вимогами до неї. Розв'язався внутрішньо особистісний конфлікт, який був властивий учасникам експерименту до здійснення програми супроводу, показником цього є зміна психоемоційного стану (зниження рівня нервово-психічної напруги, фрустрированості особистості і зниженого настрою – субдепресії).

Метою діяльності фахівців в роботі з сім'ями, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку, є підвищення ефективності розвитку можливостей

проблемної дитини, оптимізація самосвідомості і формування нових життєвих орієнтирів саме у батьків.

Такий підхід дозволяє гармонізувати їх внутрішній стан і знайти соціальну нішу для себе і для дитини.

Ефективність пропонованої системи комплексної допомоги сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку, підтверджується тим, що батьки, які пройшли курс експериментальних корекційних занять, знаходять у собі, незважаючи на величезні психологічні труднощі, новий творчий потенціал і направляють його на взаємодію зі своєю дитиною. Особистісне зростання батьків дітей з відхиленнями у розвитку проявляється в оптимізації їх психологічного стану, прагненні правильно розуміти проблеми своєї дитини і свої власні, вміння проявляти терплячість, витриманість і такт, а якщо того вимагають обставини, і рішучість.

Пропонований підхід щодо надання комплексної допомоги сім'ям, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку, дозволяє в більшості випадків нейтралізувати переживання батьків і спрямувати їх діяльність на реальну допомогу дитині, сформувати адекватні моделі виховання.

У межах нашого дослідження психологічна робота з сім'єю здійснюється в наступних напрямках: *діагностика, консультування та корекція*.

Позитивне ставлення до дитини з психофізичними порушеннями та формування установки на прийняття її дефекту дозволяють батькам знайти новий життєвий сенс, підвищити самооцінку, гармонізувати самосвідомість і взаємини з дитиною. Позитивний вплив батьків на дитину з проблемами в розвитку оптимізує її відносини з соціальним оточенням, формує в ній моральні якості і добре ставлення до світу.

Активізація діяльності батьків і формування в їх свідомості потреби в наданні допомоги дитині є основним психокорекційним механізмом, що сприяє гармонізації їх психіки.

Психолого-педагогічний супровід сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку, повинний здійснюватися на кожному віковому етапі (дитина, підліток, юнак), на основі принципів всебічного вивчення та задоволення потреб сім'ї, принципів конфіденційності, психологічної довіри, гуманного і чуйного ставлення до членів сім'ї дитини.

Програма організації психолого-педагогічного супроводу сім'ям, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку, розроблена і апробована на

практиці, представлена складною структурою, що включає взаємопов'язані напрями: освітньо-просвітницьку роботу з батьками та психолого-педагогічний супровід сімей.

Створення програми комплексної допомоги сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями в розвитку, дозволяє індивідуалізувати підхід до кожної дитини, знижує фрустраційне навантаження батьків і підвищує її реабілітаційні можливості.

Висновки. У ході реалізації програми психолого-педагогічного супроводу відбулася трансформація структури взаємозв'язків досліджуваних характеристик: емоційний стан учасниць експерименту стало залежати більшою мірою від особистісних особливостей, ніж від тих стилів батьківського відносини, які ними транслюються (що наближається до структури взаємозв'язків особистісних якостей, стилів батьківського відносини та особливостей емоційного стану батьків, які виховують нормально розвинутих дітей).

Таким чином, можна стверджувати, що реалізація цієї програми психологічного супроводу батьків, які виховують розумово відсталих дітей дошкільного віку, дозволила розв'язати завдання дослідження.

Перспектива дослідження. Подальшу перспективу дослідження ми вбачаємо в розробці цілісної програми психолого-педагогічного супроводу батьків РВД дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В. Характеристика мовленнєвого розвитку учнів молодших класів спеціальної школи (теоретичний аспект) / О. В. Боряк // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. IV. – Кам'янець - Подільський: ПП Медобори – 2006, 2014. – С. 22 – 30.
2. Колеченко А. К. Взаимодействие различных форм сопровождения в системе образования / А. К. Колеченко // Психолого-педагогическое и медико-социально сопровождение развития ребенка [Текст]: материалы Рос. – фламанд. конф. – СПб., 2001. – С. 13 – 21.
3. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : Методическое пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. <http://www.klex.ru/ccv>
4. Чобанян А.В. Дослідження стану взаємодії сімей дітей з помірно розумовою відсталістю із фахівцями галузі спеціальної освіти / А. В. Чобанян // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Вип. 37 – 1, Том VI (74): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2017. – С. 471 – 482.
5. Чобанян А.В. Концептуальні підходи до дефініції поняття «психологічний механізм» / А.В. Чобанян // Матеріали Всеукр. (заочної) наук.-практ. конф. 2 [«Спеціальна

освіта: стан та перспективи»], (17 – 18 травня 2017 року) «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради – Харків, 2017. – С. 122 – 126.

УДК 37.018.262:373.31

Семешкіна О. І.

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Колишкін О. В.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДБАЙЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

У статті розкрито психолого-педагогічні основи формування дбайливого ставлення до природи у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в процесі екологічного виховання. Система формування конкретних екологічних уявлень та еколого-усвідомленого ставлення до природи в учнів означеної нозології передбачає безпосередній контакт з об'єктами природи, «живе» спілкування з рослинами і тваринами, спостереження та практичну діяльність по догляду за ними, створення розвиваючого предметного середовища – «екологічного простору».

Ключові слова: природа, дбайливе ставлення, розумово відсталі учні, екологічне виховання, спеціальна школа.

В статье раскрыты психолого-педагогические основы формирования бережного отношения к природе у умственно отсталых детей младшего школьного возраста в процессе экологического воспитания. Система формирования конкретных экологических представлений и эколого-осознанного отношения к природе у учащихся указанной нозологии предусматривает непосредственный контакт с объектами природы, «живое» общение с растениями и животными, наблюдение и практическую деятельность по уходу за ними, создание развивающей предметной среды – «экологического пространства».

Ключевые слова: природа, бережное отношение, умственно отсталые ученики, экологическое воспитание, специальная школа.

The article reveals the psychological and pedagogical foundations of the formation of a careful attitude to nature in mentally retarded children of primary school age in the process of ecological education. The system of formation of specific ecological representations and ecologically conscious awareness of nature in students of this nosology provides for direct contact with objects of nature, "live" communication with plants and animals, observation and practical activity in caring for them, creating a developing subject environment – "ecological space".

Key words: nature, careful attitude, mentally retarded pupils, ecological education, special school.

Постановка проблеми. Сучасна екологічна криза актуалізує проблему утвердження у свідомості молодого покоління дбайливої позиції щодо довкілля. Тому пріоритетним напрямом діяльності спеціальних освітніх

закладів має бути виховання ціннісного ставлення до природи, розвиток уміння приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища. Особливе місце в системі неперервного екологічного виховання належить початковій школі, оскільки саме цей період у житті дітей особливо сприятливий для формування позитивних установок на взаємодію з природою.

Система екологічної освіти і виховання займає все більш пріоритетне місце в діяльності усіх освітніх установ, в тому числі і в спеціальних освітніх закладах, завданнями яких є навчання і виховання розумово відсталих учнів, розвиток їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому, підготовка до самостійного життя в якості повноцінних членів суспільства [1; 3]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває необхідність забезпечити розумово відсталих базовими екологічними знаннями, вміннями і навичками, необхідними для усвідомленої поведінки в навколишньому середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі формування екологічної культури особистості в останні роки приділяють уваги численні дослідники. В роботах М. Верзіліна, С. Глазачева, В. Дерябо, А. Захлебного, А. Мамонтовой, І. Пономарьової, Н. Рижовой, І. Суравегиной, О. Левіна та ін. розглядаються наукові аспекти теоретико-методологічного забезпечення процесу екологічної освіти і виховання учнів, що мають відхилення у розвитку, в тому числі в початковій школі [3; 5]. Про важливість і необхідність формування бережливого ставлення до природи у дітей з особливостями інтелектуального розвитку зазначали Є. Калініна, Ю. Кондратьєв, Н. Морозова, Є. Стребелева та ін. [2; 5].

Необхідність формування у розумово відсталих учнів елементарних екологічних знань і уявлень підкреслюють у відповідних дослідженнях В. Воронкова, Т. Головіна, Є. Ковальова, Т. Ліфанов, Т. Пороцька, Т. Шевирьова та ін. [5].

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні основи формування дбайливого ставлення до природи у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в процесі екологічного виховання.

Виклад основного матеріалу. Аналіз джерел з проблеми формування особистісного ставлення людини до світу, в тому числі до природи, дає змогу стверджувати, що вивчення ставлення до навколишнього середовища неможливе без урахування сучасних природничо-гуманітарних ідей та

концепцій. Важливо визнати необхідність докорінної зміни пріоритетів у ставленні людини до природи, оскільки саме воно визначає дії, вчинки і є основою взаємодії індивіда з навколишнім середовищем. У працях А. Захлебного, І. Зверєва, М. Кисельова, І. Суравегіної, В. Червонецького розкрито передумови формування гуманістичного ставлення особистості до природи на основі гармонійного співіснування з нею [1; 4].

Формування дбайливого ставлення школярів до природи вивчається як елемент складної системи формування екологічної культури особистості. Молодший шкільний вік, якому властиві високий пізнавальний інтерес, емоційна збудливість, бажання самостійно доглядати за природними об'єктами є сенситивним періодом у формуванні навичок дбайливого ставлення до природи [2].

Дбайливе ставлення молодших школярів до природи – особливий вид взаємин дітей з природою, основою якого є емоційно-ціннісне ставлення до світу, в якому важливу роль відіграють оцінний, гносеологічний та практичний аспекти у їх взаємозв'язку та взаємодоповненні.

Процес формування дбайливого ставлення дітей до природи необхідно розглядати в контексті системного впливу на їхню емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сфери. Ставлення, як психологічна категорія, є особистісним утворенням, що має зовнішню, внутрішню і діяльнісну сфери вияву. *Внутрішню* відповідно складають емоції, почуття, бажання, потреби, мотиви, які й визначають у подальшому зовнішню і діяльнісну сфери. *Зовнішня сфера* дбайливого ставлення до природи включає знання про природу та правила поведінки у найближчому природному середовищі, орієнтацію у способах розв'язання екологічних проблем, поінформованість про місцеві екологічні негаразди та проблеми планетарного масштабу. *Діяльнісна сфера*, у свою чергу, передбачає готовність надати допомогу окремим об'єктам природи та наявність конкретних умінь природоохоронного характеру [1; 3].

Формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи можна презентувати у покроковому розгортанні: внутрішня підготовка вчинку дбайливості, зовнішня підготовка вчинку дбайливості, реалізація вчинкової дії.

Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки розумово відсталих учнів значно ускладнюють процес екологічної

освіти та виховання в спеціальній школі, не дозволяють їм вивчити в повному обсязі таку складну, багатоаспектну науку як екологія, побудовану на причинно-наслідкових залежностях, що спирається на розуміння законів природи та вимагає засвоєння складних понять [5].

Використання в процесі навчання розумово відсталих учнів методики природознавства для масових шкіл малоефективно, оскільки вона не враховує особливості їх пізнавальної діяльності. Тому в процесі формування екологічної культури розумово відсталих учнів необхідно розглядати можливість спеціально організованого корекційно-педагогічного впливу з метою формування у них екологічно усвідомленої поведінки, заснованої на розумінні необхідності дбайливого ставлення до природних об'єктів.

В аспекті особливостей розвитку розумово відсталих учнів поняття «екологічна культура» може розглядатися як складне, інтегроване утворення, що реалізується в процесі екологічного навчання і виховання, й включає формування системи елементарних екологічних уявлень, екологічно усвідомленого ставлення до об'єктів навколишнього світу та навичок природоохоронної поведінки.

Для підвищення ефективності процесу формування дбайливого ставлення до природи у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в процесі екологічного виховання необхідне створення екологічної програми, розробленої з урахуванням психолого-педагогічних особливостей дітей означеної нозології, яка передбачає можливість реалізації визначених педагогічних умов.

В процесі реалізації екологічної програми для розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку необхідно формувати всі структурні компоненти екологічної культури (когнітивний, емоційний, особистісний та поведінковий), враховувати облік характеристик молодшого шкільного віку, які виступають психолого-педагогічним підґрунтям даного процесу з урахуванням дотримання принципу комплексного підходу. Комплексний підхід включає в себе взаємодію всіх суб'єктів, що беруть участь в процесі формування екологічної культури: розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, вчителів, вихователів, батьків.

В ході реалізації комплексного підходу до процесу дбайливого ставлення до природи у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку вирішуються наступні конкретні завдання: організація екологічного

простору; розробка та реалізація змісту методичної роботи з педагогами, батьками учнів; дидактичне оснащення освітнього та виховного процесу з формування екологічної культури учнів означеної нозології; інформаційне забезпечення і наочна екологічна пропаганда у спеціальному освітньому закладі; використання різних організаційних форм роботи; реалізація міжпредметних зв'язків.

Успішне формування екологічних уявлень та еколого-усвідомленого ставлення до природних об'єктів у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку залежить від дотримання наступних умов: організації цілеспрямованої систематичної освітньо-виховної роботи з учнями; здійснення взаємозв'язку школи і сім'ї в процесі формування екологічної культури; реалізації міжпредметного підходу в процесі екологічного навчання та виховання; забезпечення різноманітності методів і методичних прийомів екологічної спрямованості, як на уроці, так і у позаурочній діяльності; організації безпосереднього контакту розумово відсталих школярів з досліджуваними об'єктами природи; урахування можливостей засвоєння екологічного матеріалу учнями означеної нозології, впливу їх вікових, індивідуальних і типологічних особливостей, а також базового рівня екологічних знань та сформованого в них ставлення до природних об'єктів.

Специфікою системи формування конкретних екологічних уявлень та еколого-усвідомленого ставлення до природи розумово відсталих молодших школярів є організація їхнього безпосереднього контакту з об'єктами природи, «живе» спілкування з рослинами і тваринами; спостереження та практична діяльність по догляду за ними. Доцільним для цього є організація в спеціальному освітньому закладі розвиваючого предметного середовища – «екологічного простору»:

- «екологічні класні куточки» – для створення і підтримки необхідних умов для життя рослин, пізнавально-ознайомчої діяльності та спілкування з природою;

- «екологічна стежка» – спеціально обладнаний маршрут на території школи, що включає наступні об'єкти: квіткова клумба, дерева (береза, клен, ялина) з годівницями для птахів, галявина, фітогород з лікарськими рослинами, «червоний куток» з посадженими конваліями;

- «куточок незайманої природи» – невелика зелена галявина з кількома чагарниками, яка не піддавалася впливу людини – на ній не стригли

траву, не прибирали опале листя, не витоптували з метою створення природного біоценозу та спостереження за дикорослими рослинами, тваринами, комахами своєї місцевості.

Одним з найважливіших напрямів програми, спрямованої на підвищення ефективності процесу формування екологічної культури у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку є екологічне просвітництво батьків. Спільна природоохоронна діяльність (виготовлення і розвішування годівниць, прибирання території, прилеглої до школи, участь батьків у екологічних заходах школи) сприяє зміцненню дитячо-батьківських відносин і надає можливість учням отримати позитивний досвід взаємодії з природою.

Практична діяльність по створенню і підтриманню необхідних умов для життя (робота в «екологічних просторах») сприяє підвищенню активності і самостійності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, вихованню правильного і гуманного ставлення до природи через взаємодію з рослинами і тваринами, допомагає їм практично закріпити засвоєні екологічні знання і уявлення, сприяє вихованню у них еколого-усвідомленого ставлення до об'єктів природи.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрито психолого-педагогічні основи формування дбайливого ставлення до природи у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в процесі екологічного виховання.

В процесі реалізації зазначеного процесу необхідно формувати всі структурні компоненти екологічної культури (когнітивний, емоційний, особистісний та поведінковий) з урахуванням дотримання принципу комплексного підходу.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні процесу формування дбайливого ставлення до природи у розумово відсталих учнів на наступних вікових етапах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицький В. В. Програми для творчих об'єднань позашкільних загальноосвітніх навчальних закладів : еколого-натуралістичний напрям / В. В. Вербицький. – К. : Богдана, 2004. – 352 с.
2. Грошовенко О. П. Формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи у процесі позаурочної еколого-виховної роботи / О. П. Грошовенко // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів : зб. мат. III регіональної наук. практ. конфер. – Бар: БГПК імені М. Грушевського, 2006. – С. 223 – 226.

3. Колишкіна А. П. Екоосвіт. Програмно-методичний комплекс з екологічного виховання учнів початкових класів: метод. посіб. для вчителів початкової освіти / А. П. Колишкіна. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 107 с.

4. Крюкова О. В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів / О. В. Крюкова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / [за ред. І. Д. Беха]. – К. – Житомир : Волинь, 2003. – Кн. 1. – С. 289 – 296.

5. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.

УДК: 37.026.6:376.42:372.891

Скиба Т.

аспірантка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету»
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Одинченко Л. К.**

ДО ПИТАННЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ КУРСУ «ГЕОГРАФІЯ УКРАЇНИ»

У статті розглядається питання підвищення ефективності формування знань соціально-економічного змісту в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. За результатами проведеного констатувального етапу педагогічного дослідження визначено основні засоби активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів в межах вивчення курсу «Географія України»: проблемне навчання, використання художніх творів, музики та живопису, застосування інформаційно-комп'ютерних технологій, використання дидактичних ігор, використання творчих завдань, проектної технології навчання, використання нетрадиційних форм проведення уроків.

Ключові слова: Розумово відсталі учні, соціально-економічні знання, констатувальний етап дослідження, засоби активізації пізнавальної діяльності.

Статья посвящена освещению вопроса повышения эффективности процесса формирования социально-экономических знаний у умственно отсталых учеников. Опираясь на полученные результаты констатирующего эксперимента, выделены основные средства активизации когнитивной деятельности учащихся с нарушением интеллектуальной деятельности в рамках изучения курса «География Украины»: проблемное обучение, использование художественных произведений, музыки и живописи, применение дидактических игр, использование информационно-компьютерных технологий, творческих заданий, проектной технологии обучения, нетрадиционных форм проведения уроков.

Ключевые слова: Умственно отсталые дети, социально-экономические знания, констатирующий этап исследования, средства активизации познавательной деятельности.

The article describes the problem of how to increase the effectiveness of socioeconomic knowledge base formation for in intellectually disabled students.

As a result of pedagogical research, a low level of socioeconomic knowledge and lack of skills for using previously acquired knowledge in new situations was determined. The conclusions obtained in the course of the confirmatory experiment make it possible to assert

that need to identify and systematize the methods and forms of learning that contribute to the correction of the disadvantages of intellectual activity and the activation of the cognitive processes of mentally retarded schoolchildren.

The authors of the article give examples of the usage of each of the listed facilities within the framework of studying the course «Geography of Ukraine».

Keywords: intellectually disabled students, socio-economic knowledge, the confirmatory stage of research, methods of activating cognitive activity.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти України актуальним залишається питання підвищення рівня навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Ефективність корекційної роботи, спрямованої на створення відповідних умов для реалізації внутрішнього потенціалу розумово відсталої дитини, надання допомоги у подоланні та компенсації відхилень її розвитку залежить від створення спеціальних умов навчання та виховання, що забезпечуватимуть не тільки подолання труднощів у навчанні, а й активізацію пізнавальної діяльності учнів спеціальної школи.

Відтак, проблема пошуку нових та удосконалення традиційних форм та методів навчання розумово відсталих учнів на уроках географії залишається досить актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Процес навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальних школах спрямований на засвоєння певного рівня знань, умінь та навичок, корекцію вад їх пізнавальної сфери (Г. Дульнев, І. Бгажнокова, В. Воронкова, І. Єременко, Т. Ліфанова, Т. Пороцька, В. Синьов та ін.). У численних наукових доробках І. Бгажнокової, А. Григорьянц, Р. Каффеманаса, В. Ликого, В. Липи, Т. Ліфанової, О. Луценко, Л. Одинченко, А. Рейнмаа, В. Синева та ін. удосконалення методики навчання є однією із умов активізації та розвитку когнітивної діяльності розумово відсталих школярів, покращенням якості корекційної роботи в цілому.

Метою статті є висвітлення питання використання засобів активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів в межах вивчення курсу «Географія України» на основі проведеного констатувального етапу педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. У спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей серед шкільних курсів «Географія України» на сьогодні залишає за собою одне із провідних місць у

формуванні особистості громадянина України, забезпечуючи вивчення рідного довкілля і сприяючи розвитку етнічного, територіального, державницького патріотизму. Шкільний курс «Географія України» можна вважати початковим етапом соціально-економічної освіти розумово відсталих старшокласників, що озброює учнів елементами знань виробничої діяльності, сприяє цілеспрямованому засвоєнню сучасної соціально-економічної термінології, необхідної для організації особистого життя в умовах ринкової економіки, забезпечує повноцінне функціонування особистості в оточуючому світі та включення її в суспільні відносини.

З'ясування стану сформованості знань соціально-економічного змісту в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в межах вивчення курсу географії України в 9 класі спеціальної школи потребувало визначення методики та організації констатувального етапу педагогічного дослідження.

У експериментальному дослідженні взяло участь 120 старшокласників 16 класів з діагнозом «Розумова відсталість легкого ступеню (F – 70)». Дослідження проводилось у 2016 – 2017 роки. Аналіз засвоєння учнями географічного матеріалу запропонованого навчальною програмою був проведений у природних умовах, які не порушують навчальний процес. Для отримання найбільш повної картини стану проблеми та з'ясування реального стану використання матеріально-технічної та методичної бази навчальних закладів, було проведено анкетування вчителів, які мають професійний досвід. В анкетування брали участь 40 учителів та 20 вихователів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Львівської, Полтавської, Сумської, Харківської, Донецької, Житомирської областей.

Під час проведення констатувального експерименту нами було виявлено ряд суттєвих недоліків, пов'язаних із засвоєнням географічних знань та вмінь соціально-економічного змісту розумово відсталими старшокласниками.

Значна кількість методистів та науковців зазначають, що суттєву роль у навчанні географії відіграє визначення способів організації пізнавальної діяльності школярів. Наряду з перцептивною та репродуктивною діяльністю (сприйняття та відтворення) значне місце на уроці повинна займати

продуктивна, частково пошукова діяльність учнів, яка найбільш ефективно активізує пізнавальну діяльність розумово відсталих учнів. Саме на цей аспект формування знань вказували Ю. Бабанський, Л. Занков, І. Лернер.

Активізація навчального процесу в педагогічній літературі розглядається як удосконалення методів та організаційних форм навчальної роботи, що забезпечують активну та самостійну теоретичну та практичну діяльність школярів. У спеціальній методичній літературі висвітлюється залежність активності навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями від правильно обраних педагогічних умов (В. Бондар, В. Грузинська, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Липа, Л. Одинченко, В. Петрова, Т. Пороцька, Т. Сак, В. Синьов, Л. Стожок, О. Хохліна тощо).

Аналіз методичної, психологічної та педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що до числа найважливіших засобів активізації навчальної діяльності учнів на уроках географії можуть бути віднесені: проблемне навчання; використання художніх творів, музики та живопису; застосування інформаційно-комп'ютерних технологій; використання дидактичних ігор; використання творчих завдань; використання нетрадиційних форм проведення уроків.

Проблемне навчання. Проблемний виклад знань – метод навчання, при якому вчитель не лише повідомляє учням готові знання (кінцеві висновки науки), а й відтворює певною мірою шлях їх відкриття.

У проблемному навчанні науковці розрізняють завдання, що викликають проблемні ситуації в учня, з одного боку, і самі проблемні ситуації як стан процесу мислення учня – з другого. Завдання, які створюють проблемні ситуації, називаються проблемними завданнями. До таких завдань можуть відноситися практичні завдання, запитання, різні види інтелектуальних задач тощо. У всіх цих випадках відповідні завдання будуть називатися проблемними – «проблемне завдання», «проблемне питання», «проблемна задача» тощо. Вони є засобами активізації навчальної діяльності школярів та викликають інтерес до навчання.

Використання художніх творів, музики та живопису. Використання уривків художніх творів в ході формування соціально-економічних знань забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів шляхом спирання на чуттєвий досвід дітей та власні спостереження. Створюються умови для

виховання естетичного смаку, любові до Батьківщини, почуття патріотизму. Учитель використовує вірші, поеми, новели, для емоційного забарвлення, аби підкреслити красу природи, її велич. Використання художнього слова при навчанні може слугувати засобом активізації пізнавальної діяльності учнів.

Проблемою поєднання художньої літератури з іншими навчальними дисциплінами загальноосвітніх навчальних закладів займалося багато дослідників, зокрема Н. Бухалова, Н. Загребельна І. Коляда, Л. Москвіна, Н. Порало, Г. Цвікальська, В. Юрович, та інші. Питанню активізації пізнавальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку присвячені наукові пошуки Б. Брезе, Т. Єлісєєвої, С. Кисельової, В. Синьова.

У роботі по розширенню і поглибленню географічних знань учнів з порушеннями інтелектуального розвитку найбільш вдало використовувати твори письменників: М. Гоголя «Тарас Бульба» (уривок «Степова смуга»), «Вечори на хуторі біля Диканьки» (уривок «Річка Дніпро»); М. Коцюбинського «Intermezzo» (уривок «Море»), «Тіні забутих предків» (уривок «Карпати»); М. Познанського «Про нашу Україну» тощо.

Сучасною парадигмою навчального процесу стає більш тісне поєднання та взаємодія технічної та природної складової. У якості інтеграційного явища виступає комп'ютеризація навчального процесу природного циклу. Поєднання географічної освіти з **комп'ютерними технологіями** володіє, у порівнянні з традиційним навчанням, рядом переваг: комп'ютер слугує тією зв'язною ланкою, за допомогою якої налагоджується природна взаємодія всіх організаційних форм навчально-пізнавальної діяльності учнів – урочних, контрольних занять та самостійної роботи; комп'ютерні технології сприяють активізації навчальної діяльності учнів. Мається на увазі не тільки відтворення інформації, але і оперування нею. Використання комп'ютерних технологій сприяє перетворенню отриманої суми знань у власні переконання; комп'ютерні технології мають великі мотиваційні можливості. Аналіз інформації надає можливості виокремити програми, які за схемою взаємодії придатні для формування соціально-економічних знань у розумово відсталих старшокласників:

1) MapInfo – географічна інформаційна система, яка максимально точно збирає та відображає просторові дані.

2) «3 – D Атлас Землі» – программа, створена французькою компанією Anuman Interactive. Являє собою інтерактивний 3 – D Атлас Землі, в якому з точністю до одного сантиметра відтворена віртуальна модель нашої планети.

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, 25 відеокліпів та енциклопедичну інформацію.

4) Google Earth – програма для роботи з тривимірною моделлю Землі що поєднує потужність пошуку Google з супутниковими фотографіями, картами, планами місцевості і 3D зображеннями будівель, дозволяючи дістати доступ до всесвітньої географічної бази даних;

5) Geo Information System – програма являє собою довідкову базу про всі відомі країни світу. Містить загальну інформацію про країни (площа, чисельність населення, міжнародне скорочення). Пропонується докладний опис кожної країни, а також загальна інформація про найбільші міста країн.

Використання дидактичних ігор. Важливим методичним засобом активізації пізнавальної діяльності при формування соціально-економічних знань у поєднанні з груповою роботою є ділові ігри. Це одна із ефективних альтернатив традиційним методам навчання. У змісті ділових ігор природно переплітаються знання та вміння, отримані при вивченні географії та практичних знань, отриманих в житті. Ділова гра допомагає не просто засвоювати навчальний матеріал, а й активізувати інтелектуальну діяльність, сприяючи більш глибокому усвідомленню інформації учнями. Така форма навчання, як показує досвід, вимагає тривалої підготовки вчителя та учнями.

Питанню значення гри в навчальній діяльності дітей приділяли увагу такі великі педагоги, як Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський.

Особливо найбільше розповсюдження отримали рольові ігри на уроках географії. Такі ігри проводять у групах, дозволяють сумісно планувати навчальну діяльність, взаємне обговорення та контроль. Така форма активізує пізнавальну діяльність учнів, у тому числі й слабо встигаючих. Групова робота дає можливість учням висловлювати свої думки, своє відношення до того, що відбувається, тим самим формує у школярів вміння спілкуватися один з одним.

Так, наприклад, на уроках формування знань з курсу соціально-економічної географії України, доцільно проводити наступні географічні ігри: «Назви географічний об'єкт», «Потяг», «Найспритніший географ», «Хто більше знає географічних об'єктів?» та ін. Дидактичні ігри та вправи, включені

в уроки або позакласні виховні заходи, спрямовані на формування та закріплення знань учнів про фізико – географічне положення України (кросворд «Кордони України»); головні міста (ігри «Міста нашої країни», «Географічні назви», «Подорож по карті», «Усний чайнворд», кросворд «Обласні центри» тощо).

На активізацію навчальної діяльності учнів на уроках географії впливає **використання творчих завдань**. Використовування в роботі визначених форма і методів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу учнів, можливо при проведенні нестандартних уроків. Для того, щоб кожен учень міг творчо себе проявити на уроках, необхідно йому надати визначену самостійність пошуку.

Сучасна педагогіка визначає наступні головні шляхи розвитку творчої компетентності в навчально-виховному процесі: творчі розвивальні ігри, індивідуальний підхід, розв'язання творчих завдань.

Уроки з використанням дитячої фантазії належать до нетрадиційних (активних) навчальних занять. На таких уроках у дітей переважають позитивні емоції, створюється атмосфера емоційного піднесення. Уроки з використанням фантазії знімають напруження, втому. Фантазія – можливість творення нових образів шляхом переробки попереднього досвіду.

Таким чином, творчі завдання на нестандартних уроках географії об'єднують дітей, дають їм можливість самостверджуватись, ведуть до співпраці з учителем, до спільного пошуку істини, сприяють в кінцевому результаті розвитку громадянської позиції школяра.

І.Варфоломієва вважає, комп'ютерне навчання набуло сьогодні широкого розповсюдження, й інтерес до нього весь час зростає. Воно зацікавлює учнів своєю оригінальністю, отриманням задоволення від самого процесу спілкування з комп'ютером і результативності в здобутті географічних знань. Головна перевага комп'ютерів як засобів навчання полягає в тому, що вони при формуванні пізнавальних інтересів учнів дають їм велику і різноманітну інформацію; демонструють прийоми передачі географічних знань за короткий час, що зацікавлює учнів.

Головне у формуванні навчальних інтересів учнів за допомогою комп'ютера полягає у створенні цікавих навчальних програм для комп'ютерів та їх упровадженні в навчальний процес, що вважається одним з найактуальніших питань сучасної методики навчання географії.

Для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках географії України доречно використовувати **нетрадиційні підходи у викладанні географії**.

Уроки з використанням дитячої фантазії належать до нетрадиційних (активних) навчальних занять. На таких уроках у дітей переважають позитивні емоції, створюється атмосфера емоційного піднесення.

Однією з новітніх технологій навчання, яка викликає не тільки зацікавленість у учнів, а й сприяє активізації їх пізнавальної діяльності, підвищенню рівня навчальних умінь і навичок є проектна методика навчання. Основи використання проектної технології як одного із інтерактивних методів навчання у загальноосвітніх навчальних закладах детально розглядається в публікаціях М. Дашко, І. Олійника, В. Сидоренка, О. Коберника. У дослідженнях В. Вернадського, Л. Дунаєвського, О. Паламарчука, Е. Полата, О. Шевельова висвітлюються питання історії методу проектів та його впровадження у освіту. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів розглядав П.Лернер.

Метод проектів визначається як педагогічна технологія, яка містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю. У ході його реалізації роль вчителя змінюється з інформуючої та контролюючої на консультативну та корегуючу.

Особливості розвитку когнітивних процесів учнів з порушеннями інтелектуального розвитку не дозволяють використовувати метод проектів за аналогією загальноосвітніх навчальних закладів. Проектна діяльність учнів з особливими освітніми потребами відрізняється більшим ступенем втручання педагогів у роботу учнів, надання допомоги на всіх етапах роботи над проектом починаючи від вибору тематики, планування, добору інструментарію, закінчуючи підготовкою до презентації та захисту. Проте, навіть така співпраця з дорослим надає школярам можливості відчутти відповідальність за виконання роботи, забезпечує відчуття значущості та власної гідності, підвищує зацікавленість у вивченні предмету, розширює та поглиблює знання, формує уміння використовувати у практичній діяльності теоретичні відомості.

Основними вимогами навчання учнів спеціальної школи є дотримання принципів навчання дітей з особливими освітніми потребами. С. Міронова визначає ряд корекційних прийомів реалізації принципу активності і

свідомості учнів у навчанні, які, на нашу думку, можуть бути використанні у практичній діяльності вчителів спеціальної школи як максимально наближені до основних вимог роботи над навчальним проектом:

- ✓ активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду;
- ✓ привчання реалізувати результати сприймання;
- ✓ привчання перевіряти правильність власних дій;
- ✓ порівняння своєї роботи із зразком;
- ✓ підвищення пізнавальної активності та розвиток індивідуальних пізнавальних інтересів учнів;
- ✓ застосування творчих завдань;
- ✓ формування вмінь використовувати матеріал у різних життєвих ситуаціях;
- ✓ встановлення логічних зв'язків, залежності між відомим матеріалом і новим [4].

Як приклад, для використання навчальних проектів для формування соціально-економічних знань у розумово відсталих учнів в межах вивчення курсу «Географія України» нами рекомендується робота з наступних тем: «Природний і механічний рух населення», «Рослинництво. Галузева структура рослинництва. Значення меліорації», «Тваринництво. Галузева структура тваринництва», «Сухопутний транспорт: залізничний, автомобільний, трубопровідний. Транспортні вузли. Географія залізничного, автомобільного, трубопровідного, транспорту» та ін.

Висновки. Проведений нами констатувальний експеримент серед учнів з порушеннями інтелектуального розвитку дозволив визначити низький рівень сформованості соціально-економічних знань учнів, стверджувати про несформованість уміння використовувати отримані знання в нових життєвих ситуаціях. Виникла необхідність визначення та систематизації методів і форм навчання, що сприятимуть не тільки корекції недоліків інтелектуальної діяльності розумово відсталих школярів, а й забезпечуватимуть активізацію когнітивних процесів розумово відсталих школярів для підвищення рівня ефективності формування соціально-економічних знань на уроках курсу «Географія України». До числа таких форм і методів ми віднесли: проблемне навчання, використання художніх творів, музики та живопису; застосування інформаційно-комп'ютерних технологій навчання; використання

дидактичних ігор; творчих завдань, нетрадиційних форм проведення уроків, проектної методики навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Миронова С. П. Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з вадми інтелекту / С. П. Міронова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський : К_ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України , 2010. – Випуск 7. – С. 433 – 443.

2. Одинченко Л.К., Скиба Т.Ю. До проблеми оновлення змісту курсу географії в навчанні дітей з розумовою відсталістю [Текст] / Л.К. Одинченко, Т.Ю. Скиба // Научные труды SWorld. Материалы Международной научно-практической конференции «Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте '2015» – Выпуск 4 (41). Том 7. – Иваново: Научный мир, 2015 – 97 с. – С. 47 – 51. Електронний журнал. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/ntsw/415-7.pdf>

3. Синев В. Н., Стожок Л. С. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В. Н. Синёв, Л. С. Стожок. – Киев: Радянська школа, 1977. – 74 с.

4. Скиба Т. Ю., Одинченко Л.К. Проектна методика навчання як засіб активізації навчальної діяльності учнів спеціальної школи / Т. Ю. Скиба, Л. К. Одинченко // Матеріали конференції «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців». – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 2013. – С. 310 – 313.

УДК 376 – 056.36 – 053.4 [502/504:008]

Сокол С. А.

магістр I курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – доктор пед. наук, доцент **Бондаренко Ю. А.**

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розглядається питання формування екологічної культури у молодших школярів із розумовою відсталістю. Окреслено шляхи формування у них екологічної культури, висвітлено форми, методи, психологічні вимоги до організації процесу формування в учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю екологічної культури.

Ключові слова: Екологічне виховання, розумово відсталі діти, екологічне виховання.

В статье рассматривается вопрос формирования экологической культуры младших школьников с умственной отсталостью. Определены пути формирования экологической культуры у младших школьников с умственной отсталостью. Освещены формы, методы, психологические требования к организации процесса формирования у учащихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью экологической культуры.

Ключевые слова: Экологическое воспитание, умственно отсталые дети, экологическое воспитание.

The article considers the questions of formation of ecological culture of Junior schoolchildren with mental retardation. Ways of formation of ecological culture are outlined, forms, methods, psychological requirements to the organization of process of formation at pupils of primary school age with mental backwardness of ecological culture are reflected.

Key words: ecological education, mentally retarded children, ecological education.

Постановка проблеми: Рідна природа – це могутнє джерело, з якого дитина черпає багато знань і вражень. Інтерес до навколишніх об'єктів неживої і, особливо, живої природи з'являється дуже рано. Увагу дітей привертають сезонні зміни в природі, яскравість фарб, різноманіття звуків, запахів тощо. Підтримуючи інтерес дитини до навколишнього світу, відбувається формування у неї екологічної культури з дитинства. В умовах сьогодення особливого значення набуває виховання екологічної культури і у дітей із розумовою відсталістю, а саме виховання в них дбайливого ставлення до всього живого на Землі, любові до природи, формування навичок екологічно грамотної поведінки в природі та ін.

Аналіз досліджень та публікацій: Формування екологічних знань і умінь у дітей із порушенням інтелекту вивчалось багатьма педагогами-дефектологами (Ю. Бондаренко, Ст.Воронкова, Р. Ліфанова, Р. Петрова та ін.). Важливе місце у їх вихованні і навчанні займає робота по формуванню початкових екологічних уявлень.

Різні види сприймання розумово відсталих дітей досліджували Л. Метієва, О.Стребелева, С.Трикоз, Е.Удалова та ін., які указували на тісний взаємозв'язок цього процесу із сенсорним та розумовим розвитком дитини і відзначали, що від того, наскільки повно учень сприйматиме об'єкти, предмети та явища дійсності й оперуватиме цими знаннями, залежить процес його входження в навколишній світ.

Незважаючи на суттєві якісні недоліки сприймання розумово відсталих учнів науковці-дефектологи (І. Левченко, В.Лубовский, Л.Метієва, В.Синьов, В. Сластьонін, Л. Солнцева, О. Стребелева, С.Трикоз, Е.Удалова, О.Хохліна та ін.) підкреслювали, що ці особливості поступово згладжуються під впливом спеціального навчання, що включає вербалізацію сприймання, його опору на предметно – практичну діяльність, наочні посібники. У своїх роботах Н. Бібік, С. Бородавкіна, А. Букіна, О. Вербицький, І. Зверева, В. Сухомлинський та інші розкривають роль екологічної культури в процесі формування особистості.

Проблемі екологічного виховання особливого значення надавали Г. Блеч, О. Граборов, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Синьов, Л. Співак та ін.

Теоретичний аналіз засвідчив, що формування екологічної культури у розумово відсталих молодших школярів неможливе безвиховання у них екологічно доцільних дій та поведінки у природі, що обумовлює необхідність проведення дослідження. Тож метою статті є аналіз шляхів формування екологічної культури у молодших школярів із розумовою відсталістю.

Виклад основного матеріалу. Сучасні проблеми взаємин людини з навколишнім середовищем можуть бути вирішені лише за умови формування екологічного світогляду у всіх людей, підвищення їхньої екологічної грамотності та культури, розуміння необхідності реалізації принципів сталого розвитку.

Молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для формування основ екологічної культури, оскільки в цей період розвитку дитини інтенсивно формуються властивості і якості особистості, які визначають її сутність у майбутньому. У цьому віці у свідомості учнів відбувається формування наочно – образної картини світу і морально-екологічної позиції особистості, яка визначає ставлення дитини до природного та соціального оточення і до самої себе. Дитина молодшого шкільного віку починає проявляти інтерес до світу людських відносин і знаходити своє місце в системі цих відносин. Її діяльність набуває особистісну природу і починає оцінюватися з позиції законів, прийнятих у суспільстві [2,26; 6].

Основи екологічної культури у молодших школярів із розумовою відсталістю можуть бути закладені в процесі спілкування з природою і спеціально організованої діяльності. Вирішення завдань залежить не тільки від змісту засвоєваних знань, а й від правильного поєднання форм і методів роботи. Серед форм ознайомлення з живою природою важливе значення мають спостереження і спеціальні заняття з розумової відсталості. Вони дозволяють уточнити, розширити, привести в певну систему чуттєві уявлення дітей дослідницької категорії [7,323].

Вагомими для побудови системи формування екологічної культури розумово відсталих підлітків вважаємо такі особливості їхньої пам'яті, виокремлені на основі аналізу доробків В. Лубовського, М. Матвєєвої, Т. Розанової, В. Синьова, Л. Солнцевої, О. Хохліної та ін.:

- перевагами мовільного запам'ятовування з низькою його продуктивністю, вимога педагога при цьому відіграє незначну роль;
- мимовільна та довільна пам'ять на всіх етапах розвитку розумово відсталого дитини перебувають на однаково низькому рівні, проте довільна більшість піддається корекції;
- запам'ятовування полегшується в тих випадках, коли дітей спонукають назвати сприйманий об'єкт [4,30].

На основі узагальнення вимог та рекомендацій науковців і практиків, з урахуванням вищевказаних недоліків розвитку пам'яті нами подано перелік психологічних вимог щодо організації процесу формування в розумово відсталих молодших школярів екологічної культури:

1) виявлення впливу первинного дефекту розумово відсталого учня молодших класів на розвиток його сенсорної, емоційно-вольової та мотиваційно-потребової сфери із наступною індивідуалізацією системи становлення в нього екологічної культури відповідно до глибини цих вторинних порушень;

2) дотримання спокійного, шанобливого ставлення до підлітків, постійне підкреслення значущості кожної конкретної особистості щодо охорони навколишнього середовища, потреби саме в їхній допомозі природі рідного краю;

3) якомога якісніший добір та системне подання зразків природних речовин і матеріалів, унаочнення природних явищ і станів (не більше за 3 об'єкти водночас), розраховані на комплексне сприймання за допомогою різних відчуттів із супутньою та підсумковою емоційно-насиченою їх ербалізацією, практичними діями, відпрацюванням відповідної особистої мотивації (емоційне «зараження» та навіювання);

4) спеціальна організація процесів спостереження та порівняння природних і штучних речовин, матеріалів, запахів, краєвидів тощо, спрямовані на удосконалення нюхового, просторового, часового, тактильного сприймання розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, а також на розвиток їхнього мислення та мовлення за допомогою методів сенсорного обстеження та сенсорного порівняння.

Висновки. У статті були розглянуті питання, пов'язані з сутністю екологічної культури дітей з інтелектуальними порушеннями, перспективними формами екологічного виховання в спеціальних і інклюзивних закладах освіти. Проаналізовано завдання, які ставляться під час

ознайомлення розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку з природою. Визначено, що екологічне виховання розумово відсталих молодших школярів в закладах освіти передбачає озброєння кожної дитини знаннями про довкілля, формування у неї моральної відповідальності за збереження природного середовища і розумного співіснування з ним.

Перспектива дослідження. Перспективою дослідженнями визначено аналіз роботи гуртка з екологічного виховання «Екологічні сходинки».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Шляхи підвищення ефективності засвоєння природничих знань учнями допоміжної школи : навч. посібник / В. І. Бондар. – К. : Рад. школа, 1969. – 21 с.
2. Бондаренко Юлія. Зміст і структура програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору / Юлія Бондаренко // Педагогічні науки : зб. наук. праць Херсонського державного університету. – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – № 71. – Т. 2. – С. 41 – 47.
3. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. / Л.С.Выготский Педагогика, 1983 – т. 2. – 488 с.
4. Липа В. О. Зміст та корекційна спрямованість вивчення географії у допоміжній школі: Науково-методичний посібник – К.: ШЗМН, 1996. – 52 с.
5. Синев В. Н. Психологические вопросы коррекционной работы на уроках географии // Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под. ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. – М.: Педагогика, 1980. – С 24 – 30, 123 – 154.
6. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навч. посібн. / Мін-во освіти і науки України. НПУ імені М. П. Драгоманова. / В. М. Синьов – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 118 с.
7. Співак Я. О. Історичні витоки екологічного виховання розумово відсталих учнів на уроках природознавства / Я. О. Співак // Мат-ли I Міжнародн. наук.-практ. конф. студентів та молодих учених [Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців], (Суми, 25 – 26 квітня 2013р.). – Суми, 2013. – С. 324 – 332.
8. Стожок Л. С. Экологическое воспитание учащихся вспомогательной школы // Методические рекомендации. – К.: РУМК, 1991. – 26 с.

УДК 376 -056.36-053.6 : 316.472.4

Стехнович М. М.

студентка 5 курсу спеціальності корекційна освіта
(олігофренопедагогіка)

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Науковий керівник – доктор пед.наук, професор **Миронова С. П.**

«ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ »

У статті розглядаються особливості міжособистісних стосунків підлітків з інтелектуальними порушеннями. Здійснено теоретичний аналіз вивчення проблеми

особливостей міжособистісних стосунків підлітків з інтелектуальними порушеннями. Описано специфіку формування міжособистісних стосунків підлітків з інтелектуальними порушеннями. Порівняно особливості розвитку міжособистісних стосунків у підлітків з типовим та порушеним рівнем розвитку.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, спілкування, підлітки з інтелектуальними порушеннями.

The article deals with the peculiarities of interpersonal relations of adolescents with intellectual disorders. The theoretical analysis of the study of the problem of peculiarities of interpersonal relations of adolescents with intellectual disorders is carried out. The specifics of the formation of interpersonal relationships of adolescents with intellectual disorders are described. Compared the features of the development of interpersonal relationships in adolescents with a typical and disturbed level of development.

Key words: interpersonal relationships, communication, adolescents with intellectual disabilities.

В статье рассматриваются особенности межличностных отношений подростков с интеллектуальными нарушениями. Осуществлен теоретический анализ изучения проблемы особенностей межличностных отношений подростков с интеллектуальными нарушениями. Описана специфика формирования межличностных отношений подростков с интеллектуальными нарушениями. Охарактеризованы особенности развития межличностных отношений у подростков с типичным и нарушенным уровнем развития.

Ключевые слова: межличностные отношения, общение, подростки с интеллектуальными нарушениями.

Постановка проблеми. Процес становлення та розвитку дитини проходить декілька важливих життєвих етапів, чинне місце серед яких відводиться підлітковому періоду. Це один із найскладніших вікових етапів, коли провідного значення для зростаючої особистості починає набувати інтимно – особистісне спілкування з однолітками.

Підлітковий період є порою переживань пов'язаних з прагненням подібатись особам протилежної статі, проявами симпатії, негативізму по відношенню до усього стандартного та директивного. Водночас, у цьому віці закладаються основи моральності, ставлення та бачення себе, людей та соціуму. На цьому етапі, формуються риси характеру та основні форми міжособистісної поведінки. Підліткам властиве активне прагнення до особистісного самовдосконалення, самопізнання та самовираження.

Система цінностей підлітка відрізняється від тих, що домінували у молодшій школі. Так, авторитету набуває думка ровесників, навчальна діяльність поступається в значущість можливості реалізовувати недитячі інтереси, потребою зміни стосунків з навколишнім. Конфлікти, протест,

непокра – спосіб, з допомогою якого підліток відстоює актуальні для себе думки.

Все вище наведене, зумовлює потребу зміни моделі поведінки батьків та педагогічного персоналу школи, який взаємодіє з особою в підлітковому віці, в сторону більш поблажливих реакцій на слова і дії старшокласників.

Міжособистісне спілкування підлітків з інтелектуальними порушеннями характеризується певними відмінностями в зв'язку з порушенням розумового розвитку. Таким дітям досить складно розуміти увесь спектр людських почуттів та емоцій. Інтерес у них викликають ситуативні та видимі ознаки в поведінці та зовнішньому вигляді інших людей. Їм не властивий глибокий аналіз власних почуттів та реакцій. Вони суб'єктивно оцінюють симпатії з боку інших людей, досить часто не усвідомлюють що має цікавити в інших людях, не вміють вести розмову тощо. Тому, особливості формування інтересу до міжособистісного спілкування в підлітків з інтелектуальними порушеннями є актуальним для практики спеціальної та інклюзивної освіти.

Старшокласники з інтелектуальними порушеннями значно пізніше починають проявляти інтерес до провідного у цьому віці міжособистісного спілкування. Формування прояву почуттів, їх розуміння потребують від педагогічного персоналу закладу та батьків особливої уваги.

Актуальність. Проблемі вивчення особливостей міжособистісних стосунків в підлітковому віці присвячено низку педагогічних та психологічних праць Г.Абрамової, А.Бодалева, Я.Коломінського, І.Конєва, Дж. Морено, В.Мясищева, А.Петровського, Л.Столяренко, Д.Фельдштейна та ін.

Окремі аспекти проблеми розвитку міжособистісних стосунків в підлітків з психофізичними вадами висвітлено у дослідженнях А.Гаурілюс, Г.Дульнєва, Д.Ельконін, В.Левицький, М.Матвєєвої, С.Миронової, Г.Процько, В.Синьова, Е.Шаталової та ін. Проте, спеціально цілеспрямованих наукових пошуків цієї проблеми в сучасній корекційній педагогіці не здійснюється.

Метою нашої статті є аналіз теоретичного вивчення проблеми особливостей міжособистісних стосунків підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Н. Коломінський зазначив, що дитина з порушеним розвитком має ті ж самі труднощі та основні характерні

особливості міжособистісної взаємодії, що і підлітки з типовим рівнем розвитку [2, с. 3]. Спільною виявляється структура міжособистісних стосунків, яка складається із двох підструктур: ділових і особистих стосунків. Спільним є й те, що в системі особистих стосунків в усіх колективах існує диференціація учнів на лідерів, «знехтуваних», «ізольованих» тощо.

Порівнюючи підлітків з типовим та порушеним рівнем розвитку, Н.Коломінський радить враховувати: ступінь інтелектуального порушення, конкретний вік, середовище в якому перебуває підліток, індивідуальні особистісні характеристики дитини [2, с. 5].

Побудова міжособистісних стосунків, у будь-якому випадку, потребує певного рівня розвитку розумових операцій підлітка Ю.Бистрова, зокрема наголошує на таких його аспектах [1, с. 32]:

1. Розвиток психічних процесів. Особливою мірою, критичності та аналізу мислення, мовлення.
2. Формування особистісної системи цінностей, інтересів, захоплень.
3. Розвиток почуттів та емоцій, особистих смаків та вподобань.
4. Формування потреби ділитись своїми враженнями, переживаннями з іншими.
5. Потреба самоствердитись.

Проблема розвитку та корекції мотиваційної сфери, зокрема мотивації до міжособистісного спілкування дітей та підлітків з інтелектуальними порушеннями висвітлена у роботах Г.Дульнєва, В.Синьова, О.Хохліної, Л.Шипіциної та ін. [4, с. 23]

Психофізичні особливості розвитку, а також мовленнєві порушення, на думку Л.Шипіциної, ускладнюють міжособистісні стосунки підлітка з порушеннями інтелекту з однолітками та значимими дорослими [4, с. 46].

В.Сорокіна виокремила характерні особливості підлітка з порушеннями інтелекту, що якісно впливають на процес формування міжособистісних стосунків [4, с. 43]:

- 1) Низька комунікативна активність.
- 2) Інтровертність та тривожність.
- 3) Прояви демонстративності в комунікативній ситуації.
- 4) Низький рівень рефлексії, неспроможність оцінити ситуацію з позиції співрозмовника.

В. Сорокіна зауважила, що окремі з цих характерних ознак особистості можуть проявлятися досить активно, інші – частково.

С.Карпенко було досліджено, що для підлітків з інтелектуальними порушеннями характерний високий рівень потреби у спілкуванні та значущість для дитини соціального оточення [3, с. 78]. Проте, пояснити значення поняття «дружба» їм практично не вдається. Самі ж старшокласники стверджують, що мають друзів і такими вважають найближче оточення: рідних, однокласників, братів, сестер тощо.

С.Карпенко було визначено особливості формування міжособистісних стосунків у підлітків з порушеннями розумового розвитку [3, с. 56]:

- 1) Наявність вираженої комунікативної потреби.
- 2) Потреба у формальній присутності іншої людини.
- 3) Потреба реалізації значущих особистісних стосунків (дитячо-батьківських, сімейних).
- 4) Потреба у турботі від інших (самі підлітки з порушеннями розумового розвитку надання допомоги з власного боку практично не ініціюють)

Для цієї категорії підлітків, Л.Блінова вважає характерними є :

- 1) Прояви демонстративності.
- 2) Інфантильного егоцентризму.
- 3) Нівелювання позиції співрозмовника.
- 4) Відсутність ініціювання спілкування за винятком тих випадків, коли ця розмова безпосередньо пов'язана з задоволенням особистих ситуативних потреб підлітка.

Висновки. Отже, процес формування міжособистісної взаємодії підлітків з порушеннями розумового розвитку суттєво ускладнюється в силу наявності інтелектуального порушення, що обумовлює низку комунікативних труднощів, таких як: зниження інтересу до спілкування та пасивність під час взаємодії з іншими людьми. Крім того, таким підліткам важко підтримувати розмову, співпереживати співрозмовнику.

Проте, як і для старшокласників з типовим рівнем розвитку, так і для підлітків з порушеним все ж є актуальним спілкування з однолітками в процесі якого вони знаходять самовираження, що є особливо важливим у цьому віці.

Перспектива дослідження. Перспективними напрямками дослідження є профілактика виникнення конфліктів у підлітковому віці, пошук нових

методів дослідження міжособистісних стосунків підлітків з інтелектуальними порушеннями та їх апробація.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аракчеева О. А. Развитие межличностного общения умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста / О. А. Аракчеева // Материалы научной конференции / под ред. Л. А. Цветковой. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 2010.
2. Міжособистісні стосунки: механізми та типи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29375>.
3. Психологія розумово відсталої дитини: підруч. / В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 212 с.
4. Шипицына Л. М. Нейрофизиологическое и психоневрологическое изучение нарушений поведения умственно отсталых школьников / Л. М. Шипицына // Речь и мышление детей с отклонениями в развитии. – Екатеринбург, 1992.

УДК 376.42

Ступник О. Г.

студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта»
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено погляди науковців щодо корекційно-розвивальних можливостей дидактичної гри у навчальній діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Розкрито значення дидактичних ігор у розвитку пізнавальної активності й мотивації розумово відсталих учнів. Відмічено можливості застосування дидактичної гри на різних етапах уроку навчальних предметів.

Ключові слова: учні з порушеннями інтелектуального розвитку, дидактична гра.

Ключевые слова: учащиеся с нарушениями интеллектуального развития, дидактическая игра.

Key words: children with intellectual disabilities, didactic game.

Постановка проблеми. Застосування традиційних методів дидактики не завжди гарантує ефективне засвоєння навчального матеріалу та його використання в подальшій діяльності. Пасивність дітей у навчанні та пізнанні навколишньої дійсності не сприяє їхній успішній адаптації в соціум. Однією з умов результативності навчального процесу розумово відсталих школярів є використання адекватних до їхніх пізнавальних можливостей методів навчання, яке забезпечить тісну співпрацю вчителя й учнів як суб'єктів

навчально-виховного процесу, сприятиме розвитку комунікативної, пізнавальної, творчої діяльності у дітей.

Одним із таких методів освітнього процесу вважається дидактична гра, яка спрямовує навчання на продуктивне засвоєння учнями знань, умінь і навичок (Н. Анікеєва, М. Болдирєв, Н. Конишева, Г. Ляпіна, П. Підкасистий, О. Селецька, Г. Щукіна та інші). Провідна роль дидактичної гри полягає в цілеспрямованому керуванні діяльністю учнів, що й обумовлює визнання її в якості предмета дослідження в педагогічній науці (Ф. Блехер, Г. Бородова, О. Газман, М. Кларін, Б. Нікітін, Т. Сак, Є. Удальцова, С. Шмаков, О. Янківська та інші).

Низка досліджень присвячена: закономірностям використання дидактичної гри в навчально-виховному процесі (Р. Жуковська, Є. Іудальцова, А. Усова та інші); психологічному аналізу гри та її впливу на засвоєння матеріалу (Ф. Фрадкіна); впливу ігрових методів на закріплення знань (О. Дьячкова, Ф. Блехер, В. Єрохов та інші); значенню ігрової діяльності у вихованні особистості школяра (В. Левін); ролі гри у процесі самовиховання дитини (Є. Гельфан), впливу дидактичної гри на розвиток пізнавальних можливостей школярів (Г. Ляпіна). У цих наукових розвідках констатується позитивний вплив дидактичних ігор на перебіг навчально-виховного процесу.

Метою статті є вивчення поглядів науковців-дефектологів щодо впливу дидактичних ігор на рівень пізнавальної активності та якість засвоєння знань розумово відсталими учнями під час навчальної діяльності.

Проблему ігрової діяльності розумово відсталих дітей розв'язували у своїх роботах Н. Андрющенко, К. Ардобацька, Л. Вавіна, В. Золотоверх, О. Катаєва, О. Лурія, О. Мастюкова, Г. Мерсіянова, Н. Д. Соколова, які зазначали, що бідний досвід ігрової діяльності дітей з розумовою відсталістю у дошкільний період не може бути повноцінною основою для переходу до навчання у школі і тому викликає значні психологічні та пізнавальні труднощі у навчальній діяльності на відміну від їх ровесників у нормі.

Висвітлюючи питання ігрової діяльності розумово відсталих учнів, І. Єременко відмічав її затримку і наголошував на необхідності спеціального навчання і стимулювання.

Схожі погляди висловлювали О. Гаврилушкіна і Н. Соколова, відмічаючи спонтанність розвитку гри у дітей цієї нозології. За авторами, навіть перед

початком навчання у школі, гра у розумово відсталих дітей не досягає того рівня, на якому вона стає провідною.

В. Лубовський зазначав, що ігрова діяльність має велике значення у підготовці розумово відсталої дитини до школи, але, на думку вченого, навіть у молодших розумово відсталих школярів гра формується тільки на спеціальних заняттях. За автором, для дитини з розумовою відсталістю важливою у підготовці до навчання є саме дидактична гра, яка сприяє виробленню необхідних навичок і вмінь, потрібних для навчальної діяльності.

Схожі погляди знаходимо у В. Кащенко, Н. Коломинського, Н. Кравець, С. Ніколаєва, В. Стратан, які підкреслювали, що ігрова діяльність набагато ближча для розумово відсталих молодших учнів, ніж навчальна, і одним із методів формування інтересу до навчання та впевненості у власних силах може бути саме дидактична гра.

Як бачимо, у розумово відсталих дітей, без спеціально організованого освітнього впливу, ігрова діяльність не стає провідною навіть у початкових класах, викликаючи різноманітні труднощі у навчанні. На думку вчених, одним із методів, який сприяє дітям цієї категорії у формуванні навчально – пізнавальної діяльності, є дидактична гра.

Досліджуючи проблему освіти розумово відсталих дітей, В. Воронкова, М. Гнезділов, В. Золотоверх, З. Смірнова відмічали необхідність використання у перших класах ігрових методів, які повинні домінувати над іншими (особливо у добулварний період), а заняття повинні за своїм характером наближатися до цікавої для дітей ігрової діяльності. Вчені допускали можливість використання з деякою адаптацією окремих загальнонавчаних ігор. У наступних класах, на їх думку, доречно застосовувати ігрові моменти, вправи, завдання, які можна організувати як змагання між рядами, командами, окремими учнями, з обов'язковим оцінюванням. Науковці вважали корисним використовувати дидактичні ігри і на додаткових заняттях у роботі з групою дітей.

Вивчаючи проблему подолання труднощів у навчанні розумово відсталих першокласників, Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, Т. Росохацька вважали одним із варіантів вирішення цього питання використання методу дидактичної гри. Саме він, на їх думку, сприяє розвитку таких мисленневих процесів, як порівняння, аналіз, умовивід. Учені вважали, що під час

дидактичних ігор в учнів краще відбувається систематизація й закріплення знань про ознаки предметів, про зв'язки між ними, про числові, просторові й часові співвідношення. За авторами, ігровий метод допомагає вчителю глибше з'ясувати причини відставання учнів, визначити характер труднощів і шляхи їх подолання.

У своїх дослідженнях К. Ардобацька, О. Гаврилов, С. Дубовський, О. Ляшенко, М. Михайлюк відмічали, що всі типи дидактичних ігор виступають ефективним методом формування елементарних математичних уявлень і будуть успішніше виконувати навчальну функцію у системі, що передбачає варіативність, поступове ускладнення за змістом, структурою, зв'язками з іншими формами і методами роботи. Автори зазначали, що гра як метод навчання повинна включаючи елементи драматизації, сюжетно-рольової та рухливої гри тощо.

У період формування геометричних уявлень, понять, вимірювальних і креслярських умінь і навичок М. Перова рекомендувала використовувати дидактичні ігри, які сприяють запам'ятовуванню образів геометричних фігур і тіл, їх назв, співвідношення назв із відповідними фігурами [1].

Аналіз роботи Л. Горбачової дає підстави стверджувати, що у молодших розумово відсталих школярів найбільш ефективним методом формування просторових уявлень є дидактична гра. За автором, такі ігри треба проводити не тільки на уроках математики, але і на заняттях з розвитку мовлення, малювання, праці, фізкультури, тому що засвоєння просторових відношень впливає на продуктивність діяльності учнів на цих заняттях. Дослідниця вважає систематичну, цілеспрямовану корекційну роботу з використанням ігрових форм і методів навчання у початковій ланці доцільною, бо вона сприяє розвитку комунікативних навичок, засвоєнню нових понять, оволодінню необхідними діями і викликає інтерес до навчального процесу [2].

Низка вчених (С. Забрамна, В. Ек, Б. Мершон, Т. Пороцька, Л. С. Стожок, Т. Ульянова, І. Фінкельштейн) у своїх дослідженнях підкреслювали позитивний вплив дидактичних ігор на формування елементарних часових, математичних і природничих уявлень у розумово відсталих дітей, їх здатність пробуджувати і розвивати пізнавальні інтереси.

Досліджуючи питання ефективності навчання рідній мові розумово відсталих учнів початкових класів, А. Аксьонова і Е. Якубовська значне місце

відводили дидактичній грі. На їх переконання, лото, загадки, відгадування задуманих предметів, вікторини створюють додаткові мовленнєві стимули, закріплюють у пам'яті ознаки предметів, сприяють оволодінню вмінням будувати питальні речення з відповідною інтонацією, допомагають формуванню послідовного опису предметів, збагачують словник.

У своїй роботі «Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы» А. Аксьонова і Е. Якубовська підкреслювали вплив методу дидактичних ігор на вивчення і закріплення матеріалу на рівні емоційного усвідомлення і застерігали, що гра може втомлювати або взагалі бути недоступною для розумово відсталих дітей, якщо їх мисленнєві операції не будуть підготовлені й дозовані належним чином. Учені наголошували на відпрацюванні ігрових правил, обмежуючи їх кількість двома – трьома умовами, а для запобігання зниження інтересу до ігор пропонували їх модифікацію за рахунок заміни або введення додаткового обладнання [1].

Як зазначають дослідниці, у роботі з дітьми, що мають виражені нейродинамічні розлади, необхідно застосовувати різні підходи у використанні ігор, зокрема, при в'ялості, загальмованості класу дидактична гра може неодноразово супроводжувати закріплення чи повторення теми, а при переважанні збудження над гальмуванням грі потрібно відвести заключну частину уроку (якщо це змагання). У випадку, коли кожний учень здатний працювати самостійно, незалежно від оточення, то грі відводиться люба частина уроку. Важливим є підведенням підсумків гри, з визначенням переможців та їх нагородженням.

Ефективність ігрових методів у вивченні мови відмічала Т. Ульянова, стверджуючи, що дидактичні ігри сприяють використанню набутих знань, їх повторенню в нових зв'язках і умовах, дають можливість вносити варіативність у навчальний процес [5].

За даними Н. Кравець і Г. Плешканівської, для вдосконалення техніки читання в розумово відсталих учнів необхідно використовувати дидактичні ігри, які роблять уроки змістовними та цікавими і сприяють усвідомленню прочитаного. Педагоги вважали, що вже на підготовчому етапі доречно використовувати ігри під час читання окремих слів і навіть невеликих речень з 2-4 слів. Корисними, на їх думку, є ігри на знаходження і виправлення

помилки, на формування умінь дотримуватися інтонації при читанні, на знаходження відповідей у підручнику, на добирання до слів відповідних пар тощо. Дослідниці зазначали, що дидактична гра – ефективний метод словникової роботи, який необхідно проводити на наочно-вербальній основі. Ігри дають можливість педагогу в емоційній формі організувати вправлення дітей у вживанні раніше вивчених слів, виразів, уточнювати і збагачувати їх словник. За авторами, у словникових дидактичних іграх дитина потрапляє в ситуації, коли змушена використовувати словник і раніше набуті знання у нових умовах.

У своєму дослідженні В. Стратан підкреслювала корекційний вплив методу дидактичних ігор на орієнтувальні дії розумово відсталих школярів, зазначаючи на необхідності добору доступних і цікавих ігор, які були б тісно пов'язані з програмовим матеріалом і темою уроку, займали не більше 5-7 хвилин уроку, поступово ускладнювались, готуючи дітей до подальшої роботи. Впроваджуючи ігри на уроках ручної праці, вчена відмічала їх ефективність на деяких етапах, зокрема перед початком аналізу зразка виробу, під час фізкультхвилинок, коли використовувалися рухливі ігри з елементами просторової орієнтації і на заключному етапі уроку з метою перевірки і закріплення знань і вмінь.

У роботах, присвячених навчанню розумово відсталих дітей музичній грамоті (Л. Демчук, Е. Ютріна), підкреслюється привабливість ігрових методів, адже вони не вимагають надмірних зусиль та сприяють закріпленню навчального матеріалу, розширенню знань про музичне мистецтво, композиторів, розвивають творчі та інтелектуальні здібності. За авторами, доцільно використовувати такі дидактичні ігри, які не потребують тривалої підготовки дітей і у яких допускаються варіації ігрових елементів [4].

І. Грошенко відмічав вплив методу дидактичних ігор на розвиток сенсорного сприймання, уваги, спостережливості на уроках образотворчого мистецтва. Науковець стверджував, що для роботи в умовах спеціального навчання необхідно підбирати ігри відповідно до можливостей розумово відсталих дітей і наголошував на їх корекційному значенні у розвитку самостійності. Дослідник виділяв ігри, де учням необхідно домальовувати деталі, та ігрові вправи з малюванням руками у повітрі. Такі ігри мали вплив на розвиток уявлень про величину, форму, колір, простір тощо [3].

У роботах методистів і практиків підкреслюється ефективність дидактичних ігор у формуванні предметних понять, їх позитивний вплив на розвиток мовлення і стимуляцію дітей до навчання. За авторами, у процесі гри розвивається здатність розумово відсталі дитини створювати узагальнені типові образи.

Отже, аналіз спеціальної літератури дозволяє зробити висновок, що заняття у початкових класах спеціальної школи та в інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів повинні наближатися до ігрової діяльності, а доречність використання методу дидактичних ігор у навчанні розумово відсталих молодших школярів, на думку багатьох учених, не викликає ніяких сумнівів. Для підвищення корекційного ефекту вчені рекомендують проводити їх систематично, з поступовим ускладненням за змістом і структурою, з введенням або заміною додаткового обладнання і наочності, з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дітей.

Використання дидактичних ігор у роботі з молодшими розумово відсталими школярами сприяє свідомому засвоєнню навчального матеріалу, корекції мисленневих процесів, сприймання, уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери. Дослідники підкреслюють здатність методу дидактичних ігор впливати на підвищення інтересу до навчального процесу, на формування комунікативних умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учебник для студентов дефектологических факультетов педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Владос, 2004. – 316 с.
2. Горбачева Л. С. Роль игры в формировании пространственных представлений у младших школьников вспомогательных школ / Л. С. Горбачева // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 36 – 38.
3. Groshenkov I. A. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе : учебное пособие / И. В. Groshenkov. – М. : Просвещение, 1982. – 168 с.
4. Демчук Л. В. Особливості проведення уроків музики в початкових класах допоміжної школи / Л. В. Демчук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка ; за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 170 – 173.
5. Методические рекомендации к применению практических грамматических упражнений при изучении слова и предложения во 2-4 классах вспомогательной школы / [сост. Т. К. Ульянова]. – К. : РУМК, 1988. – 52 с.
6. Перова М. Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе / М. Н. Перова. – М. : Просвещение, 1989. – 336 с.

Сударєва А. Д.

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Колишкін О. В.**

ОРГАНІЗАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розкрито особливості організаційно-педагогічного супроводу професійного самовизначення розумово відсталих старшокласників в умовах спеціального освітнього закладу. Сутність зазначеного процесу полягає у формуванні свідомої, активної, професійно мобільної особистості як суб'єкта професійного самовизначення, здатної до самостійного виваженого професійного вибору задля реалізації індивідуального потенціалу, потреби в саморозвитку, самоактуалізації та трудової соціалізації.

Ключові слова: самовизначення, професія, розумово відсталі учні, супровід, спеціальний освітній заклад.

В статье раскрыты особенности организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения умственно отсталых старшеклассников в условиях специального образовательного учреждения. Сущность данного процесса заключается в формировании сознательной, активной, профессионально мобильной личности как субъекта профессионального самоопределения, способной к самостоятельному взвешенному профессиональному выбору для реализации индивидуального потенциала, потребности в саморазвитии, самоактуализации и трудовой социализации.

Ключевые слова: самоопределение, профессия, умственно отсталые ученики, сопровождение, специальное образовательное учреждение.

The article reveals the features of organizational and pedagogical support for professional self-determination of mentally retarded senior pupils in the conditions of a special educational institution. The essence of this process is the formation of a conscious, active, professionally mobile personality as a subject of professional self-determination capable of independently weighted professional choice for the realization of individual potential, the need for self-development, self-actualization and labor socialization.

Key words: self-determination, profession, mentally retarded pupils, support, special educational institution.

Постановка проблеми. Питання професійного самовизначення молоді має істотний вплив на економічний та соціальний розвиток країни, освіту та особистісну реалізацію кожної окремою молоді людини. При цьому поточний соціально-економічний стан України постійно зазнає змін, що характерно для держави, яка знаходиться в умовах переходу до ринкових відносин. З'являються нові вимоги до освіти та підготовки майбутніх фахівців,

у сучасних умовах розвитку країні потрібні люди, здатні до прийняття самостійних рішень, нестандартного мислення, саморозвитку.

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти, вимагає особливої уваги щодо організації процесу професійного самовизначення дітей, які мають особливі освітні потреби, в тому числі розумово відсталих. Супровід професійного самовизначення даних осіб набуває вагомого значення, оскільки в системі шкільних дисциплін обрання майбутньої професії займає особливе місце. Спеціальна школа покликана допомогти розумово відсталим учням оволодіти професією і адаптуватись до суспільного середовища, активно соціалізуватися у ньому.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійного самовизначення особистості та формування готовності старшокласника до вибору професії розглядається у працях Г. Балла, В. Зінченка, Л. Йовайші, Є. Клімова, Б. Федоришина та ін. [1]. Дослідження окремих вчених присвячено проблемам психології трудової діяльності, вивченню особливостей протікання трудових процесів у розумово відсталих дітей (В. Бондар, А. Корнієнко, С. Максименко, Б. Пінський) [5]. О. Білецька, Є. Гурьянов, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Карвяліс, В. Левицький, С. Мірський, Г. Мерсіянова, С. Миронова, О. Хохліна, В. Турчинська, В. Синьов приділяли велику увагу трудовому навчанню та вихованню, професійній орієнтації та свідомому вибору професії розумово відсталих учнів [2; 4]. Однак, більшість дослідників звертають увагу на застарілість напрямів та методів, навчальних програм та форм проведення уроків у спеціальних школах.

Мета статті – розкрити особливості організаційно-педагогічного супроводу професійного самовизначення розумово відсталих старшокласників в умовах спеціального освітнього закладу.

Виклад основного матеріалу. Підготовка учнів спеціальної школи до майбутньої праці, їх працевлаштування в сучасних соціально-економічних умовах ускладнюються через відсутність методик експертизи трудових можливостей і професійної орієнтації, заснованих на психофізичній діагностиці та механізмах бронювання робочих місць для випускників, стимулювання використання їх праці на підприємствах різних форм власності у тому числі й індивідуальної за місцем проживання. Низький рівень готовності учнів до праці зумовлюється недостатньою ефективністю

організації в школі професійно-трудового навчання, яке нерідко проводиться у відриві від суспільно корисної продуктивної праці.

Професійне самовизначення являє собою складне структурне утворення особистості, яке відображає погляди людини професійну діяльність, на конкретну професію, оцінку власних можливостей у соціальному середовищі, наміри особистості щодо самореалізації у рамках обраної трудової діяльності [1].

Професійне самовизначення відбувається на основі уявлень особистості про можливе кар'єрне просування після отримання спеціальної освіти. При цьому відбувається процес вибору професійної ідентичності у спектрі можливих альтернатив, які визначаються суперечностями соціокультурного поля. Тож, професійне самовизначення – це процес визначення індивідом свого місця в професійній структурі, заснований на усвідомленні індивідуальних здібностей, інтересів і можливостей (внутрішні фактори), а також залежить від соціального середовища (зовнішні фактори, що значною мірою залежать від місця проживання), результатом якого є безпосередньо вибір професії [3].

Під супроводом розуміють особливу форму здійснення пролонгованої соціальної та педагогічної допомоги в ситуації вибору нового способу життєдіяльності, що на відміну від корекції передбачає не виправлення недоліків і перебудову, а пошук прихованих резервів людини, покладання на власні можливості [1].

Організаційно – педагогічний супровід професійного самовизначення розумово відсталих старшокласників як процес включає комплекс цілеспрямованих, безперервних, послідовних дій, які допомагають особистості старшокласника усвідомити конкретну життєву ситуацію, сприяють розкриттю, активізації особистісного потенціалу, розширенню меж соціального досвіду і сприяють готовності до усвідомленого вибору майбутньої професії.

Мета організаційно-педагогічного супроводу професійного самовизначення розумово відсталих учнів старших класів полягає у формуванні свідомої, активної, професійно мобільної особистості як суб'єкта професійного самовизначення, здатної до самостійного виваженого професійного вибору задля реалізації індивідуального потенціалу, потреби в саморозвитку, самоактуалізації та трудової соціалізації.

Як комплексний процес, соціально-педагогічний супровід професійного самовизначення учнів залучає цілий ряд суб'єктів взаємодії – розумово відсталі учні, вчителі-дефектологи, соціальні педагоги і психологи спеціальних шкіл, батьки, спеціалісти центрів зайнятості, профцентрів, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, а також студенти й викладачі вищих навчальних закладів.

Процес організаційно-педагогічного супроводу професійного самовизначення розумово відсталих старшокласника повинен бути спрямований на:

- створення сприятливих умов задля забезпечення вільного вибору професії учня;
- визначення шляхів самореалізації особистості в умовах ринкових відносин;
- попередження виникнення проблем у професійному самовизначенні та особистісному розвитку учня;
- досягнення збалансування між професійними інтересами особистості, її здібностями, психофізіологічними особливостями і професійно важливими якостями з урахуванням можливостей ринку праці;
- сприяння росту професійно важливих характеристик особистості, самоствердження і самовдосконалення учня.

Процес професійного самовизначення включає розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудова еталонів у вигляді ідеального образу професіонала. Особистісне самовизначення відбувається на основі освоєння суспільно вироблених уявлень про ідеали, норми поведінки і діяльності. В даний час соціальна орієнтація багато в чому визначає професійну самосвідомість учня, його професійне самовизначення і професійний вибір. Організаційно-педагогічний супровід професійного самовизначення розумово відсталих старшокласників передбачає наступні напрями такого супроводу:

- 1) професійна просвіта – система навчально-виховних заходів, спрямованих на засвоєння особистістю необхідних знань, що стосуються соціально-економічних, психологічних та педагогічних умов правильного вибору професії;

2) професійне виховання – створення необхідних умов для усвідомлення школярем своїх професійно значущих психофізіологічних особливостей та здібностей, їх саморозвитку та розвитку стійких професійних інтересів;

3) професійна профілактика – передбачення і попередження можливих небажаних дій та несприятливого розвитку особистості, застереження її від вибору професії, яка не відповідає стану здоров'я і психофізіологічним особливостям;

4) професійна діагностика – отримання необхідної інформації про учня, його розвиток, потенціальні можливості, життєві цінності, інтереси, здібності;

5) професійне консультування – надання допомоги особистості в професійному самовизначенні з урахуванням її психологічних особливостей і можливостей, а також потреб суспільства;

6) професійне прогнозування, яке дозволяє спроектувати зміст і напрями індивідуальної навчальної траєкторії та розвитку особистості, прогнозувати професійний розвиток, спільно планувати сприятливі професійні перспективи;

7) розвивальна та корекційна робота дає можливість надавати допомогу учням, учителям і батькам із питань розвитку і виховання особистості, професійно важливих якостей, потрібних для обраної сфери професійної діяльності;

8) професійна співпраця – налагодження ефективної взаємодії спеціалістів різних служб і закладів: психологів, працівників професійних центрів, центрів служб зайнятості, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді тощо.

Для ефективності процесу організаційно-педагогічного супроводу професійного самовизначення розумово відсталих старшокласників доцільним є також виділення окремих блоків діяльності вчителів та вихователів спеціальних освітніх закладів: аналітико-діагностичного, змістовного і рефлексивного, які дозволить здійснювати комплексний підхід до формування самовизначення школярів щодо майбутньої професійної діяльності, формування у них нових професійних потреб та інтересів.

Зміст зазначених блоків зумовлює й вибір відповідних методів педагогічного супроводу. Так, у рамках аналітико-діагностичного блоку

ефективними будуть методи вивчення освітніх потреб старшокласників, збір даних про наміри, інтереси, схильності, здібності учнів, організація анкетування, формування в учнів навичок самостійної роботи, розвиток ініціативи, самореалізації, самооцінки, визначення попереднього запиту.

Ефективними методами змістовного блоку є тренінги, консультування, різноманітні форми розвиваючих занять, гри, професійні проби, забезпечення необхідною інформацією для усвідомленого вибору професії.

До рефлексивного блоку доцільно віднести корекційні заняття, що сприяють самопізнанню, самоаналізу, корекцію невизначеностей, невпевненості поведінки, допомога в професійному самовизначенні, організацію профільних консультацій, обробку отриманих матеріалів, виявлення проблем, що виникають в ході робіт по реалізації програм.

Головним завданням процесу організаційно-педагогічного супроводу професійного самовизначення розумово відсталих старшокласників є розвиток у школярів інтересу до праці та обранню майбутньої професії.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрито особливості організаційно-педагогічного супроводу професійного самовизначення розумово відсталих старшокласників в умовах спеціального освітнього закладу, в основі якого покладена підтримка розвитку соціально успішної особистості, формування її суб'єктної позиції, що дозволяє успішно засвоювати інформацію, розширювати соціальний досвід, реалізовувати власну активність в різних видах діяльності. Зміст, форми і методи організації зазначеного супроводу повинні задовольняти потреби розумово відсталих старшокласників у професійному самовизначенні, забезпечувати умови для самореалізації, самовдосконалення і вільного вибору професії.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні шляхів покращення професійного самовизначення розумово відсталих учнів старших класів з урахуванням сучасних ринкових відносин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Губанова М. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников / М. Губанова // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 32 – 39.
2. Дульнев Г. М. Навчально-виховна робота в допоміжній школі / Г. М. Дульнев – М. : Просвещение, 1981. – 176 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. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб. / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : К – ПНУ імені І. Огієнка, 2008. – 204 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 376.353: 37.057

Титаренко Н. О.

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Колишкін О. В.**

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті висвітлено теоретичні аспекти процесу формування соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку в умовах спеціального освітнього закладу в ході аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури. Констатується, що одним із ефективних засобів формування активної життєвої позиції дітей означеної нозології є використання засобів арт-терапії, а саме музикотерапії, казкотерапії, ігротерапії, ізотерапії, дитячої театральної самодіяльності.

Ключові слова: соціальна активність, діти із затримкою психічного розвитку, соціалізація, арт-терапія, спеціальний освітній заклад.

В статье раскрыты пути использования средств адаптивного физического воспитания в процессе развития двигательной сферы умственно отсталых детей дошкольного возраста в условиях специального образовательного заведения. Констатируется, что одним из эффективных средств формирования активной жизненной позиции детей данной нозологии является использование средств арт-терапии, а именно музыкотерапии, сказкотерапии, игротерапии, изотерапии, детской театральной самодеятельности.

Ключевые слова: социальная активность, дети с задержкой психического развития, социализация, арт-терапия, специальное образовательное учреждение.

The article reveals the ways of using adaptive physical education in the development of the motor sphere of mentally retarded children of preschool age in the conditions of a special educational institution. It is stated that one of the effective means of forming an active life position of children of this nosology is the use of art therapy means, namely, music therapy, fairy-tale therapy, play therapy, isothermics, children's amateur theater.

Key words: social activity, children with mental retardation, socialization, art-therapy, special educational establishment.

Постановка проблеми. Сучасний етап становлення України як демократичної держави вимагає формування нового ставлення суспільства до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нового

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 і із затримкою психічного розвитку.

Діти із затримкою психічного розвитку потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудової адаптації, тому своєчасна корекція психофізичного розвитку дітей означеної нозології є, водночас, розв'язанням проблеми їхнього шкільного відставання. Дослідники наводять статистичні дані про те, що більше половини неповнолітніх правопорушників мають знижений рівень інтелектуального розвитку. Причини такого взаємозв'язку досить очевидні: дитина, яка не знайшла свого місця в школі через труднощі в навчанні, стає здобиччю вулиці, шукає самоствердження в асоціальній поведінці. Отже, налагодження системи допомоги дітям із затримкою психічного розвитку (ЗПР) набуває важливого суспільного значення [2; 3].

Аналіз досліджень і публікацій. 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, 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; 4; 5].

У спеціальній освіті 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 ЗПР має забезпечуватися шляхом розвитку їх самостійності та життєво важливих компетентностей [1; 5].

Мета статті – висвітлити теоретичні аспекти процесу формування соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку в умовах спеціального освітнього закладу в ході аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури.

Виклад основного матеріалу. Питаннями діагностики й корекції затримки психічного розвитку займалися такі відомі дефектологи, як

В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, К. Лебединський, В. Лубовський та ін. [1; 5]. Дана проблема активно вивчалася й у загальному психолого-педагогічному напрямку такими дослідниками, як Т. Андрющенко, А. Богуш, Т. Карабанова, Л. Носкова, В. Ямницький та ін. [4]. Дослідники констатують, що особливості затримки психічного розвитку проявляються у дітей у дошкільному та молодшому шкільному віці, і потрібно вчасно визначити їх прояви у пізнавальній, емоційно-вольовій сфері дитини, щоб надати кваліфіковану допомогу і вирішити цю проблему найлегшим шляхом, попередивши проблеми розвитку у дорослому віці.

Сучасна людина живе у складному, багатовимірному соціумі, бере участь у функціонуванні різних соціальних спільнот та має активно залучатися до різних видів діяльності, тобто – має бути соціально активною. Затримка психічного розвитку опосередковано впливає на зниження активності, що позначається на розвитку всіх видів діяльності (ігрової, навчальної, трудової).

У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні теоретичні концепції щодо соціальної активності особистості: визначення її сутності, функцій, структури, особливості прояву в різних видах діяльності та різноманітні соціальні механізми її реалізації за допомогою стимулюючих педагогічних і творчих засобів (І. Гадалова, Н. Голубєв, Р. Казакова, О. Киричук, Т. Лапіна, Т. Мальковська, А. Мудрик, Г. Щукіна та ін.) [1; 3].

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; 4]. 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 – здатність соціального суб'єкта до цілеспрямованої взаємодії з навколишнім середовищем в процесі, якої відбувається перетворення і середовища, і суб'єкта [1]. Тому особистість є істотою соціальною, яка повторює спільні для всіх погляди, виконує спільні для всіх звичаї, виявляє спільні для всіх дії, тобто вона підпорядкована суспільним вимогам і не може розглядатися поза її соціальним життям.

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 сталі 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.

Концепція розвитку соціальної активності особистості передбачає розвиток у дитини наступних трьох складових соціальної активності:

1. Стійкі особистісні якості, що характеризують людину як суспільну істоту, забезпечуючи її самоцінність як індивідуальності. Ці якості формуються у процесі розвитку, виховання та активної взаємодії людини з навколишнім світом і поділяються на *конструктивні* (почуття симпатії до однолітка, товариськості, дружби; толерантність, емпатія, турбота, допомога та ін.), які потрібно стимулювати, та *деструктивні* (тривожність, імпульсивність, ворожість, агресивність, брехливість, замкненість, невпевненість та ін.), які необхідно нівелювати.

2. Процес діяльності: інтенсивність тих змін, які дитина вносить у процес свого навчання, позакласну діяльність, різноманітність поєднання елементів практичної діяльності зі спілкуванням та пізнанням, що надає соціальній діяльності індивідуально неповторного характеру.

3. Умови та фактори соціальної ситуації, в якій діє індивід: умови родинного середовища; інтенсивність участі в колективних формах діяльності (художньо-ігрової, предметно-маніпулятивної, навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної, суспільно корисної); взаємодія в системі «учитель – учень», що забезпечує ситуацію продуктивної спільної діяльності, під час якої виникають найтісніші мотиваційні контакти.

Ці концептуальні підходи до сутності соціальної активності особистості дають змогу розглядати дітей із затримкою психічного розвитку як соціальних суб'єктів, які мають певні соціально-комунікативні проблеми і потребують корекційно-розвивальної допомоги.

Одним із ефективних засобів формування активної життєвої позиції дітей із ЗПР є естетичне виховання шляхом використання засобів арт-терапії, що збагачує їхні художньо-естетичні знання, розширює світогляд, формує емоційну сприйнятливність, розвиває образне мислення, творчу уяву, дає

змогу отримувати чуттєво-естетичну насолоду. Естетичне виховання об'єднує загальноестетичні та корекційні цілі, спрямовані на розв'язання комплексу завдань: розвиток і збагачення естетичних уявлень за допомогою взаємодії з різними видами мистецтва, суспільних і міжособистісних взаємостосунків; формування художньо-естетичних і творчих здібностей, що сприяють подоланню негативних наслідків затримки психічного розвитку в емоційній сфері, успішній соціально-психологічній реабілітації.

Провідною в арт-терапії є ідея про необхідність перетворення дитини з переважно об'єкту навчально-виховного процесу в його суб'єкт, при цьому виховання розуміється як «наближення до суб'єктності». Арт-терапія в аспекті спрямованості на розвиток духовних сил і творчих здібностей виступає як процес взаємообумовленого комплексу ідей про людину як активного суб'єкта, що пізнає і перетворює світ і самого себе на основі гуманістичних ідеалів, загальнолюдських цінностей і норм.

Засоби арт-терапії допомагають дітям із ЗПР збагачувати внутрішній духовний світ, розвиваючи творчі здібності та соціальні якості активної особистості. Однією з умов впливу арт-терапії на рівень соціальної активності дітей із ЗПР має стати збагачення змісту виховної роботи методами арт-терапії, зокрема таких, як музикотерапії, казкотерапії, ігротерапії, ізотерапії, дитячої театральної самодіяльності. Основним завданням цієї умови є виховний вплив на дітей із затримкою психічного розвитку у процесі їх позакласної діяльності методами арт-терапії.

Основними видами мистецтва, які забезпечують художньо-естетичне розуміння світу, є література, музика і живопис у поєднанні з рольовими іграми. Вони, з одного боку, впливають на основні сфери психіки дитини, тобто на думки, емоції, почуття, уявлення, а з іншої, – дитина оволодіває трьома способами освоєння світу: пізнанням, осмисленням та перевтіленням, які обумовлені такими процесами, як мислення, переживання, уява. Мистецтво намагається втілити всі ці три сторони в духовне життя дитини, забезпечуючи роботу думки словом, переживань – музикою, уяви – образотворчим мистецтвом. Саме цей трикутник – література, музика, живопис, які поєднуються за допомогою гри – є системоутворюючим компонентом у загальному контексті навчання та стимулюють дитину до створення власного творчого продукту, впливають на

функціонування розумової діяльності, сприяють корекції психосоматичних порушень у дітей означеної нозології [1].

Дитяча театральна самодіяльність передбачає психокорекційне використання гри, яке здійснює сильний вплив на розвиток особистості, сприяє підвищенню рівня сформованості соціально-педагогічної підтримки дітей із затримкою психічного розвитку, допомагає зняти напругу, підвищує самооцінку, оскільки в процесі гри знімається небезпека соціально значущих наслідків. Таким чином, основу арт-терапії становить активність особистості. Формування активної особистості, особливо в умовах глобальних соціально-економічних перетворень сучасного суспільства є завданням актуальним, оскільки акцентує увагу на підготовку дітей не тільки до соціальної адаптації, а й до активного засвоєння і перетворення ситуації соціальних змін.

Узагальнивши існуючі визначення поняття «соціальна активність» і зосередившись на його психолого-педагогічній сутності, розглядаємо соціальну активність як стійку якість особистості, що виявляється в суспільно значущій діяльності, має складну структуру та охоплює потреби, мотиви, зацікавлення, установки тощо. Для дітей із затримкою психічного розвитку – це, передусім, здатність і здібність до самоідентифікації як члена колективу, до соціально значущої діяльності та відповідальності за неї.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження висвітлені теоретичні аспекти процесу формування соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку в умовах спеціального освітнього закладу. Використання засобів арт-терапії сприяє подоланню негативних наслідків затримки психічного розвитку в емоційній сфері, успішній соціально-психологічній реабілітації, забезпечує орієнтування в правилах людських взаємин, формує прагнення до соціально значущої та соціально оцінюваної діяльності, розвиває соціальну активність дітей означеної нозології.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні сучасних підходів до процесу соціалізації дітей із затримкою психічного розвитку на подальших вікових етапах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданцева І. П. Програма та поурочні методичні рекомендації для класів інтенсивної педагогічної корекції загальноосвітніх шкіл «Арт-терапія» 1 – 4 класи / І. П. Богданцева. – Миколаїв: ЧДУ імені П. Могили, 2011. – 120 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. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Т. В. Сак. – К. : Навчальна книга, 2005. – 460 с.
5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. / В. М. Синьов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Частина I. – 238 с.

РОЗДІЛ 3

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ

УДК: 371.36

Гребеник Л. І.

магістр 1 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д. психол. наук **Кобильченко В. В.**

ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті теоретично обґрунтовані передумови дослідження когнітивних стилів у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Розглянуто зміст основних дефініцій. Визначено сутність поняття «когнітивні стилі». Висвітлено передумови дослідження когнітивних стилів у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Окреслено доцільність подальшої розробки даної проблеми.

Ключові слова: передумови, діти дошкільного віку, когнітивні стилі.

В статье теоретически обоснованные предпосылки исследования когнитивных стилей у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Рассмотрено содержание основных дефиниций. Определена сущность понятия «когнитивные стили». Освещены предпосылки исследования когнитивных стилей у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Определена целесообразность дальнейшей разработки данной проблемы.

Ключевые слова: предпосылки, дети дошкольного возраста, когнитивные стили.

The article theoretically substantiated the prerequisites for the study of cognitive styles in preschool children with severe speech disorders. The content of the main definitions is considered. The essence of the concept of "cognitive styles" is defined. The preconditions for the study of cognitive styles in pre – school children with severe speech disorders are highlighted. The expediency of further development of this problem has been determined.

Key words: background, preschool children, cognitive styles.

Постановка проблеми. На сьогодні одним з нагальних питань у системі освіти осіб із особливими освітніми потребами в Україні є удосконалення змісту навчання, виховання, розвитку дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення (далі ТМП). Оскільки, подальше вдосконалення навчально-виховного процесу зазначеної групи дітей вимагає більш детального обґрунтування психолого-педагогічних умов, що сприятимуть забезпеченню їх повноцінного розвитку. У зв'язку з цим, актуальною є

проблема визначення передумов дослідження когнітивних стилів із метою їх подальшого формування у цієї категорії дітей.

Проаналізувавши наукові джерела, ми зробили висновок, що вивченню когнітивних стилів у дітей дошкільного віку з ТПМ, зокрема з моторною алалією майже не приділялось уваги. Загалом проблема вивчення когнітивних стилів у вітчизняній диференціальній психології стала предметом дослідження М. Єгорової, В. Колги, Т. Корнілова, Н. Лебедевої, М. Холодної, І. Шкуратової, О. Шмельова та ін.

Дослідженням питання формування КС на теренах України в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки займаються В. Тарасун, О. М'якушко, Л. Федорович які відносять когнітивні стилі до трансверсальних (наскрізних) здібностей і вивчають їх особливості у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. На думку В. Тарасун, О. М'якушко, когнітивні стилі мають високий кореляційний зв'язок із навчанням, і відповідно їх не сформованість провокує виникнення труднощів у процесі здобуття знань дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку [3]. Л. Федорович наголошує на необхідності застосування когнітивно-стильового підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців-логопедів [4]. У зв'язку з цим, метою нашої статті є розкриття психологічних передумов дослідження когнітивних стилів у дітей із моторною алалією з метою попередження виникнення труднощів у навчальній діяльності цієї категорії дітей.

Застосування нейропсихологічного підходу до вивчення закономірностей атипового розвитку, дозволило вченим виділити спільні причини труднощів у процесі підготовки до школи дітей з різними типами порушень: зниження здатності до прийому, переробки, збереження та використання інформації; труднощі словесного опосередкування; уповільнене формування понять; утруднення у формуванні тріади: мотив – мета – завдання. У перспективі можливе подальше виділення як спільних закономірностей (характерних для всіх порушень фізичного або сенсорного розвитку), так і закономірностей, характерних тільки для конкретного виду порушень психічного розвитку. Одержані дані, в кінцевому результаті, сприятимуть інтенсифікації навчально-виховного процесу дітей із обмеженими можливостями, зокрема дітей із тяжкими порушеннями мовлення і сприятимуть вирішенню питання інтенсифікації процесу навчання цієї категорії осіб [3].

Одні дослідники стверджують, що інтелект при моторній алалії завжди первинно збережений (В. Ковшиков), інші – розглядають цей стан як варіант загального психічного недорозвитку (Р. Белова – Давид, В. Ковальов, Є. Кириченко та ін.).

Варто зазначити, що характер синдрому при алалії обумовлений складним комплексом різних чинників: ступенем недорозвинення мовлення, характером, загальним станом дитини, її віком, типом вищої нервової діяльності, системою медико-педагогічного впливу. Як зазначають Л. Голубєва, В. Ковшиков, Т. Філічева у таких дітей спостерігається збереження пізнавального інтересу, достатня розвиненість наочно-практичної і трудової діяльності і, разом з цим, своєрідність окремих сторін мислення (несформованість деяких понять, уповільненість розумових процесів, зниження самоорганізації та ін.).

При алалії своєрідно формується мовленнєве мислення, для якого необхідні повноцінні узагальнення. У дітей з алалією переважає бідність логічних операцій, зниження здібності до символізування, узагальнення, абстрагування, порушення орального та динамічного праксису, акустичного гнозису, тобто у них ускладнені інтелектуальні операції, що вимагають участі мовлення. Зниження рівня узагальнень виявляється в ігрових діях, не сформованості рольової поведінки, навичок спільної гри [1; 2; 3].

При неускладненій моторній алалії всі види вербалізованих інтелектуальних операцій страждають в однаковій мірі. Більш вираженою є неповноцінність засвоєння та відтворення вербалізованих знань, що не підкріплені безпосереднім досвідом. Це відображає недостатньо розвинену здатність до чисто вербального наочіння. Не менш складним для таких дітей є перехід з прагматичного рівня знань на теоретичний, понятійний, від денотативної функції слова до категоріальної [2].

Отже, у дітей з алалією знижені інтелектуальні операції, що вимагають участі мовлення й відповідають за її довільність і усвідомленість. Недолік цих функцій призводить до затримок психічного розвитку, що відповідним чином позначається на різних складниках когнітивної діяльності.

Науковець Р. Белова-Давид в своїй роботі робить висновок, що наочно-дійове мислення у деяких дітей з моторною алалією знаходиться в задовільному стані, а в рівні розвитку наочно-образного мислення діти

помітно відстають, а словесно-логічне мислення доступне лише найбільш розвиненим із цих дітей.

У експериментах Ю. Елькіна та В. Ковшикова аналізуються різноманітні порушення самоорганізації, які негативно впливають на процес і продукт мислення. Названі порушення в основному характерні для емоційно-вольової і мотиваційної сфери дітей і виявляються переважно в психофізичній розгальмованості, і рідше – в загальмованості, а також у відсутності стійкого інтересу до завдань. У дослідженні виявлено, що діти тривалий час не включалися в проблемну ситуацію, або дуже швидко починали виконувати завдання. При цьому оцінювали проблемну ситуацію поверхово, не занурюючись у її сутність [2].

Фахівець у галузі логопатології О. Корнев у своїх роботах робить акцент на тому, що невербальні субтести діти з моторною алалією виконують в середньому не гірше за здорових однолітків. Саме зрілість образного та конструктивного мислення врівноважує неповноцінність вербально-логічних компонентів інтелекту та забезпечує достатньо високий рівень адаптаційних можливостей цих дітей [2, с. 210].

Дослідниці Р. Мартинова, Є. Соботович, Т. Фотекова відзначають, що у дітей із моторною алалією спостерігаються порушення функціонально-операційної сторони мислення (аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, класифікації, виключення зайвого поняття), а також зафіксовано уповільненість і ригідність розумових процесів, викликаних затримкою мовленнєвого розвитку.

Отже, у дітей з моторною алалією спостерігається низька мовленнєва активність, яка обмежує запас загальних понять. Неповноцінність мовлення при алалії через системну будову психічної діяльності людини, при якій пізнавальні, вольові і мотиваційні процеси знаходяться у нерозривній єдності, обумовлюють низку особливостей розвитку дитини, позаяк впливають на протікання цих процесів, викликаючи їх своєрідність. Недорозвинення мовлення гальмує повноцінний розвиток пізнавальної діяльності, однак не призводить до появи розумової відсталості.

Таким чином, визначивши та проаналізувавши специфіку порушень у стані інтелектуальної сфери та причини їх виникнення, можна зробити висновок, що при наявності тяжких порушень мовлення у дитини старшого дошкільного віку починає своєрідно розвиватися інтелектуальна

сфера. А оскільки когнітивні стилі є одним із компонентів інтелекту, можна припустити, що і вони мають певні особливості свого розвитку та формування.

Таким чином, у дітей із ТПМ формування інтелектуальних здібностей і когнітивних стилів зокрема, відбувається під впливом низки негативних факторів, які приймають участь у їх формуванні. В якості детермінант в психолого-педагогічній літературі виділені дві групи: а) внутрішні, які характеризуються особливостями функціонування психічних явищ, і виникають унаслідок дефекту; б) зовнішні, що формуються під впливом соціуму. До внутрішніх ми відносимо: труднощі формування мовленнєвого мислення, унаслідок чого утруднюється оволодіння вербалізованими мисленнєвими процесами, тобто виникає недостатня сформованість здібностей до вербального навчання; порушення самоорганізації, тобто мотиваційної та емоційно – вольової сфери, що викликає порушення у мисленнєвій сфері (Ю. Елькін, В. Ковшиков); в походженні інтелектуальної недостатності при тяжких порушеннях мовлення слід враховувати роль органічного ураження мозку, оскільки такі ураження впливають на розвиток вищих психічних функцій.

До зовнішніх передумов вивчення когнітивних стилів у дітей із тяжкими порушеннями мовлення варто віднести: дисгармонію у взаєминах з рідними та однолітками, які в свою чергу можуть акцентувати увагу на наявності мовленнєвого порушення при цьому звинувачуючи дитину, або виявляючи гіперопіку та підвищену увагу до порушення розвитку. В результаті навколо дитини створюється психотравмуюча атмосфера, яка в свою чергу може викликати чи спровокувати у неї інтелектуальну недостатність; дефіцит спілкування, а саме комунікативна депривація. Психологічні рефлексивні переживання дитиною власної неповноцінності, сприяють активізації такого механізму психологічного захисту як астеничний тип реагування внаслідок якого у дитини знижується рівень домагань, формується низька самооцінка. Така дитина не проявляє зацікавлення до навколишнього світу, що само собою знижує пізнавальні резерви.

Отже, не зважаючи на значущість проблеми вивчення інтелектуальної сфери, у тому числі когнітивних стилів, у дітей з моторною алалією, вона й досі залишається недостатньо вивченою. Потребують подальшого взаємопов'язаного вирішення питання психологічного і педагогічного

аспектів проблеми, а саме: виділення найбільш ефективних форм впливу на розвиток когнітивних стилів у дітей дошкільного віку із важкими порушеннями мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковалев В. В К вопросу о динамике речевых и психических нарушений у детей и подростков с синдромом моторной алалии / В. В. Ковалев, Е. И. Кириченко // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1970. – Вып. 9. – С. 1561.
2. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – Спб. : Речь, 2006. – с. 380.: ил.
3. Тарасун В. В. Трансверсальні здібності: оцінювання і розвиток – [Науково-методичний посібник] / В. В. Тарасун, О. І. Мякушко; За ред. В. В. Тарасун – К. : Актуальна освіта, 2005. – 160 с. з іл.
4. Федорович Л. О. Професійна підготовка майбутніх логопедів: когнітивно-стильовий підхід / Л. О. Федорович // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету імені І. Огієнка: Серія соціально-педагогічна. Випуск 12 / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 35 – 358.

УДК 376-056.264:[373.3.016:511.1]

Гурин Т. М.

студентка 4 курсу спеціальності
«Корекційна освіта. Логопедія»

Рівненського державного гуманітарного університету
Науковий керівник – ст.в. **Федорова Н. В.**

РОЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЛІЧБИ У РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті здійснений аналіз сучасних підходів до вивчення особливостей розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення і шляхів педагогічної корекції у процесі формування навичок лічби. Пам'ять – найважливіша характеристика всіх психічних процесів, вона забезпечує єдність і цілісність людської особистості; є важливим показником інтелектуального розвитку людини. Навчання математики – це процес, при якому відбувається корекція наявних психофізичних відхилень та всебічний розвиток дитини. В процесі формування навичок лічби відбувається розвиток мисленневих процесів, уваги, пам'яті, мовлення тощо. Цілеспрямоване навчання основ лічби допомагає формувати в дітей здатність одночасно оцінювати всі кількісні зміни в предметній ситуації, запам'ятовувати ці дії. Значна увага приділяється при цьому розвитку мови дітей, вмінню пояснювати, доводити, аргументувати свою відповідь.

Ключові слова: пам'ять, лічба, допоміжна школа, порушення мовлення.

В статье осуществляется анализ современных подходов к изучению особенностей развития памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушениями речи и способов педагогической коррекции в процессе формирования навыков счета. Память является наиболее важной характеристикой всех психических процессов, она обеспечивает единство и целостность человеческой личности;

является важным показателем человеческого интеллектуального развития. Обучение математике – это процесс, при котором происходит коррекция имеющихся психофизических отклонений и всестороннее развитие ребенка. В процессе формирования навыков счета происходит развитие мыслительных процессов, внимания, памяти, речи, и т.д. Целенаправленное обучение основам счета помогает формировать у детей способность одновременно оценивать все количественные изменения в предметной ситуации, запоминать эти действия. Значительное внимание при этом уделяется развитию речи детей, умению объяснять, доказывать, аргументировать свой ответ.

Ключевые слова: память, счет, вспомогательная школа, нарушения речи.

The article analyzes modern approaches to studying the peculiarities of the memory development of primary school pupils with speech disorders and methods of pedagogical correction in the process of forming counting skills. Memory is the most important characteristic of all mental processes, it ensures the unity and integrity of the human personality; it is an important indicator of human intellectual development. Teaching mathematics is the process during which the correction of the actual psychophysical deviations takes place and the all – round development of the child occurs. In the process of counting skills forming the development of thinking processes, attention, memory, speech, etc. take place. Targeted teaching of the basics of counting helps to form the ability of simultaneous access to all quantitative changes in the objective situation, to memorize these actions. Considerable attention is paid to the development of children's speech, to the ability to explain, prove, and argue their answer.

Key words: memory, account, auxiliary school, speech disorders.

Постановка проблеми: Феномен пам'яті є предметом філософських роздумів та наукових пошуків науковців минулого та сучасності. Пам'ять – найважливіша характеристика всіх психічних процесів, вона забезпечує єдність і цілісність людської особистості; є важливим показником інтелектуального розвитку людини. До складових продуктивності пам'яті належать: обсяг, швидкість, точність, тривалість, готовність до використання збереженої інформації. Особливої уваги набуває розвиток пам'яті дітей з порушеннями мовлення.

Актуальність: В нашому дослідженні ми спираємося на роботи таких науковців, які досліджували питання корекційної спрямованості навчально-виховної роботи учнів з різними освітніми потребами: В.І. Бондар, С. Вавіна, В. Гулак, І. Дмитрієва, Є. Ковальова, Т. Кузнецова, В. Луценко, Г. Мерсіянова, Л. Співак, Л. Стожок, Н. Тарасенко, В. Турський.

Метою статті є аналіз сучасних підходів до вивчення особливостей розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення і шляхів педагогічної корекції у процесі формування навичок лічби.

Виклад основного матеріалу. Згідно Концепції державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку, формування математичної здібності розглядається як розвиток здібності до утворення на математичному матеріалі узагальнених, згорнутих, гнучких і зворотних асоціацій та їх систем, що проявляються тільки у сфері просторових і кількісних відношень, виражених засобами числової та знакової символіки. Загальна схема розвитку математичних здібностей включає формування здібності схоплювати формальну структуру задачі, переробляти та зберігати математичну інформацію [4, с. 70].

За К. Щербаковою, у роботі з дітьми сьомого року життя важливе місце має розвиток лічильної діяльності. Діти вчать лічити у межах десяти в прямому і зворотному порядку, кількісними і порядковими числівниками, групами по два – три предмети, називаючи загальну кількість предметів у цих групах.

Важливе місце займає лічба з участю різних аналізаторів (зорового, слухового, тактильного, рухового). Основна увага при цьому приділяється відтворенню множин за названим числом. Діти лічать звуки, рухи, предмети, зіставляють множини, сприйняті різними аналізаторами, з числом. Дітям сьомого року життя доступні складні завдання, що складаються з кількох конкретних задач. Вправи, пов'язані з лічильною діяльністю, є основним компонентом майже кожного уроку з математики. У дітей формується уявлення про послідовність розміщення чисел у натуральному ряду, розуміння взаємно-обернених відношень між числами у межах десяти, вміння користуватися словами «спереду» і «позаду» від числа для позначення цих відношень, закріплюється поняття про суміжні числа. Поряд з лічбою окремих предметів, вправлянням у лічбі їх по порядку вводиться навчання лічбі груп, тобто навчання лічби із змінною основи [5, с. 173 – 177].

С. Дубовський [1, с. 84 – 90] вважає, що математика посідає особливе місце серед дисциплін, що вивчаються учнями допоміжної школи оскільки знання і навички з цієї дисципліни знаходять широке і повсякденне застосування у побуті та сфері обслуговування, на промисловому виробництві, у сільськогосподарській і обслуговуючій праці тощо. Математика належить до тієї групи дисциплін, що мають велику кількість засобів і прийомів для розвитку у дітей з особливими потребами психічних процесів сприйняття, мислення, уваги, мови і пам'яті. Особливе значення з

цієї точки зору має проведення роботи з розв'язання дітьми арифметичних задач і усної лічби.

Програма як для молодших, так і для старших класів передбачає усні і письмові обчислення, знання дітьми мір і уміння користатися ними під час здійснення вимірювань і в різних побутових ситуаціях, розв'язання різних типів арифметичних задач, вивчення елементів геометричного матеріалу тощо. Усна лічба наближає дітей до реального життя, до кількісних характеристик навколишньої дійсності. Уміння швидко і правильно робити відносно нескладні обчислення в розумі має велике практичне значення.

Крім цього, усна лічба разом з розв'язанням арифметичних задач є одним із засобів корекції і розвитку пізнавальної діяльності учнів з особливими потребами. Як свідчить практика допоміжної школи, систематичні вправи в усній обчислювальній роботі сприяють розвитку мови, пам'яті і логічного мислення дітей. У спеціальній дидактичній і методичній літературі проблемі корекційної спрямованості усної лічби до нашого часу присвячено відносно мало публікацій.

Наявні теоретичні розробки й експериментальні дані (В. Басюра, О. Гаврилов, Г. Перова, Т. Дульнев, Н. Кузьміна-Сиром'ятникова, О. Ляшенко, Г. Мерсіянова, В. Ек і ін.) в основному розкривають специфіку організації вправ з усної лічби в допоміжній школі і навчання дітей з особливими потребами загальним і прикладним прийомам усних обчислень. У допоміжній школі усна лічба зазвичай проводиться на початку уроку, після організаційного моменту. Оскільки на ній відбувається значна витрата розумових сил, тривалість його не повинна перевищувати в початкових класах 3-5 хв., а в старших 5-8 хв. (Б. Мершон, А. Хилько) [3]. При підборі завдань, питань, дидактичних ігор, що використовуються під час усної лічби, необхідно піклуватися про їхню доступність і зацікавленість.

Дослідження С. Кузікової [2, с. 148 – 157] свідчать, що пам'ять можна значно поліпшити за умови систематичної і цілеспрямованої роботи, але тренувати механічну пам'ять малоефективно. Необхідно, щоб дитина добре розуміла те, що вона засвоює і володіла різними способами організування матеріалу, які полегшують його запам'ятовування.

Одна з найважливіших умов опанування способів логічного запам'ятовування – певний рівень розвитку розумових операцій. Усі прийоми, спрямовані на формування мисленнєвих дій, певною мірою

сприяють і розвиткові пам'яті. Найліпші можливості для навчання дітей прийомів осмисленого запам'ятовування дає класифікація – поділ предметів, явищ на класи, групи за спільними ознаками, властивостями. Після того як дитина навчилася групувати об'єкти за вихідними якостями, потрібно показати їй, що, виокремлюючи і називаючи групи однорідних предметів, легше їх запам'ятати.

Молодших школярів варто спеціально навчати прийомів запам'ятовування. Опановуючи будь-який спосіб запам'ятовування, дитина вчиться виділяти мету запам'ятовування, згадувати і здійснювати для її реалізації певну роботу з матеріалом. Вона починає розуміти необхідність повторення, зіставлення, узагальнення, групування матеріалу з метою запам'ятовування. Так у дітей розвивається довільна логічна пам'ять.

Щоб поліпшити пам'ять, необхідно зрозуміти, як діє її механізм, що йому перешкоджає, а що полегшує роботу. Найважливішою умовою гарної пам'яті є активна участь свідомості як у момент запам'ятовування, так і при згадуванні чого-небудь. Для ефективного запам'ятовування дитина має усвідомлювати, що вона сприймає, які почуття і думки пробуджує це сприймання, і задіяти вибірккову увагу.

Важливу роль у процесі навчання і, зокрема, запам'ятовуванні, відіграють асоціації. Один образ зумовлює інший, допомагаючи в різні способи упорядковувати всі елементи інформації, що надходить. Пошук специфічних асоціацій, подібностей, розбіжностей і способів групування полегшує процеси запам'ятовування і відтворення. Застосування різних прийомів запам'ятовування поліпшує функцію пам'яті, а також інші навички.

Висновки. Отже, математичний матеріал тісно пов'язаний між собою, вивчення наступного можливе лише на основі запам'ятовування і усвідомлення попереднього. Все це позитивно впливає на розвиток механічного і логічного запам'ятовування, короткочасної і довготривалої пам'яті. А також потребує розширення словника математичних термінів, словесних звітів, що сприяє мовленнєвому розвитку.

Перспектива дослідження. Перспектива досліджень полягає в розробці системи роботи, що сприяє розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення у процесі формування навичок лічби. Матеріали можна застосовувати в практиці спеціальних закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами, загальноосвітніх шкіл та

дошкільних навчальних закладів, де навчаються діти з порушеннями мовлення з метою удосконалення роботи з розвитку пам'яті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубовський С. О. Шляхи вдосконалення усної лічби в старших класах допоміжної школи / С. О. Дубовський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 24. – С. 84 – 90.
2. Кузікова С. Б. Основи психокорекції: навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – К.: Академвидав, 2012. – С. 147 – 157.
3. Мершон Б.Л. Некоторые вопросы методики математики во вспомогательной школе / Б. Л. Мершон, А. А. Хилько. – М.: Просвещение, 1968. – 192 с.
4. Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія: Навчальний посібник (2-ге вид., змін. і доп.) / за заг. ред. Шеремет М. К., Мартиненко І. В. – К.: КНТ, 2008. – 380 с.
5. Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики у дошкільників : [навч. посіб.] / К. Й. Щербакова. – К.: Вид-во Європейського університету. – 2011. – 262 с.

УДК 165-059.5

Древаль А. М.

магістр 1 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук, професор **Дегтяренко Т. М.**

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто проблему емоційної нестабільності дітей з порушеним мовленнєвим розвитком. З'ясовано поняття «емоційні порушення». Представлено сучасні погляди на проблему емоційного інтелекту у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Акцентовано увагу на: взаємозалежності між мовленнєвим та психічним розвитком дитини; впливі недорозвитку мовлення на формування особистості дитини.

Ключові слова: емоція, емоційні порушення, емоційний інтелект, загальний недорозвиток мовлення.

В статье рассмотрена проблема эмоциональной нестабильности детей с нарушенным речевым развитием. Выяснено понятие «эмоциональные нарушения». Представлены современные взгляды на проблему эмоционального интеллекта у детей с нарушениями речевого развития. Акцентировано внимание на: взаимозависимости между речевым и психическим развитием ребенка; влиянии недоразвития речи на формирование личности ребенка. Ключевые слова: эмоция, эмоциональные нарушения, эмоциональный интеллект, общее недоразвитие речи.

The article considers the problem of emotional instability of children with speech impairment. Meaning of the concept «emotional disturbance» was defined. Also modern views on the problem of emotional intelligence among children with speech impairment are described within. Attention is focused on the interdependence between speech and psychological

development of the child; the influence of speech underdevelopment on the shaping a child's personality.

Key words: emotion, emotional disturbances, emotional intelligence, general speech underdevelopment.

Постановка проблеми. Важливою умовою адаптації і соціалізації, розвитку міжособистісних відносин людини є розвиненість у неї емоційної сфери, здатності впізнавати і розуміти емоції інших людей, а також передавати власні думки на вербальному рівні, тобто рівні комунікації.

У сучасних умовах суттєво зростає потреба у вивченні емоційного стану дітей, які мають порушення мовлення. Адже вони мають певну особливість у спілкуванні, мисленні та самому способі життя. Тому надзвичайно актуальним є питання їхнього емоційного становлення. Не менш важливим є і початок навчання дітей з вадами мовлення у навчальному закладі. Науковці зазначають, що це є переломним моментом в житті будь-кого, а тим паче для дітей з особливими потребами [2].

Аналіз актуальних досліджень. Значний вплив на особистісний розвиток учня молодшої школи, мають емоції, які формуються разом зі всіма психічними процесами, і тому порушення мовлення, відповідно досліджень вчених В. Селіверстова, В. Шкловського, Г. Волкової, Е. Медведєва, Л. Зайцева, О. Орлової можуть сильно впливати на емоційний стан дитини.

У своїх роботах вище зазначені автори відзначають недостатню самостійність, домінування негативних почуттів, підвищену схильність до стресових станів у дітей з різними варіантами мовленнєвих відхилень [11].

Результати психологічних досліджень емоційної сфери дітей з мовленнєвими порушеннями представлено в роботах В. Селіверстова, І. Чистоградової, Л. Волкової, Л. Шипіциної, О. Тихонової, Р. Мартинової, С. Дмитрієвої в яких автори відзначають недостатню самостійність, домінування негативних почуттів, підвищену схильність до стресових станів у дітей з різними варіантами мовленнєвих відхилень [1].

Дослідження емоційної сфери дітей із загальним недорозвиненням мовлення засвідчили такі особливості емоцій як: лабільність, нестійкість. Часто у них домінує поганий настрій, вони некритичні до свого дефекту. Вольові якості нестабільні, недостатньо вироблена мотиваційна сфера, слабка регуляція довільної діяльності, діти постійно намагаються уникати труднощів [9].

Аналіз логопсихологічних досліджень засвідчив актуальність вивчення проблеми емоційного інтелекту у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. На сьогодні ця проблема вивчена не достатньо широко та різнобічно, що відкриває для науковців широкий простір для дослідження, що й вплинуло на вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати результати досліджень науковців та висвітлити особливості емоційного розвитку дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Розвиток емоційної сфери є однією з важливих складових життя кожної особистості, а особливо – дитини. Погоджуючись з думкою У. Мамчур та О. Таран, відмічаємо, що емоції виникають та розвиваються саме у процесі спілкування, залежать від емоційної ситуації в сім'ї, навчальному закладі, де дитина проводить основну частину свого життя, її найближчому оточенні.

Щодо процесу комунікації, висловлення власних думок та накопичення мовленнєвого досвіду, то зазвичай цей процес є найбільш емоційно опосередкованим. При взаємодії з іншими людьми, на думку У. Мамчур та О. Таран, ми передаємо не лише певну інформацію, а й емоційний підтекст, який може бути важливішим, ніж сама інформація.

Однією з важливих проблем сьогодення, звертають увагу науковці, є не скільки вираження емоцій дитиною, скільки вміння їх розпізнавати та сприймати, переносити себе в різні ситуації та вміння адекватно вирішувати їх, здатність розуміти емоційні стани інших людей оскільки це відзначається на подальшому розвитку дитини, формуванні її характеру, оволодінні формами поведінки та здатності взаємодіяти з однолітками [6].

За основу у власному дослідженні беремо визначення К. Ізарда, за яким емоція визначається, як те, що переживається як почуття, яке мотивує, організовує і спрямовує сприймання, мислення і діяльність, мобілізує енергію; ця енергія в деяких випадках відчувається суб'єктом як тенденція до мисленнєвої дії. Емоція керує розумовою і фізичною активністю індивіда, спрямовує його в певне русло. Емоція регулює або фільтрує наше сприймання [5, с. 3].

У свою чергу, емоційні порушення визначаємо на основі наукової розвідки А. Кошелевої. Дослідниця умовно поділяє емоційні порушення відповідно до вияву сформованості емоційної сфери дитини.

Спираючись на погляди А. Кошелевої щодо умовного поділу емоційних порушень у дітей на дві основні групи, визначаємо, що його основу складають ті сфери життя, в яких насамперед може проявлятися емоційне неблагополуччя дитини: сфера взаємовідносин дитини з іншими людьми і власний світ переживань.

Відповідно до цього поділу, першу групу складають діти неврівноважені, швидко збудливі. Нестримність емоцій часто буває причиною дезорганізації їх діяльності. У конфліктних ситуаціях з однолітками емоції збудливих дітей виражаються дуже бурхливо: в гучному плачі, відчайдушній образі, спалахах гніву, але їх ставлення до однолітків у цілому доброзичливе.

Другу ж групу складають діти переважно «легко гальмівні», зі стійким негативним ставленням до спілкування. Вони уникають спілкування, але здалеку все ж стежать за подіями в групі [10, с. 203].

Загалом, у цілому у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є вторинні порушення емоційної сфери. На основі досліджень В. Селіверстова, Л. Шипіциної та Л. Волкової, зазначаємо, що через порушення мовлення дитина потрапляє в умови соціальної депривації, внаслідок чого засвоєння соціального досвіду порушується, специфічним шляхом йде засвоєння емоційного словника.

Дослідники аналізують особливості емоційної сфери дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Означена категорія дітей не вміє усвідомлювати свої і чужі емоції. Це призводить до того, що дитина не диференціює подібні емоції, виникають складнощі в усвідомленні та вираженні як свого, так і чужого емоційного стану. Найбільше страждає розуміння емоцій героїв художніх творів. У цілому при загальному недорозвиненні мовлення спостерігається незрілість соціальних емоцій і примітивність емоційного реагування. Більш ніж у половини дітей із загальним недорозвиненням мовлення домінують негативні емоції і підвищена схильність до стресових станів. За їх власною самооцінкою причиною зниження емоційного стану є усвідомлення своєї неповноцінності. Отже, дефект мовлення, несформованість відносин з однолітками, дезадаптація не дозволяють їм бути більш товариськими і щасливими [4, с. 83].

У свою чергу основна частина науковців досліджує особливості сформованості емоційної сфери дітей з порушеннями мовлення, звертаючи увагу на її якісні характеристики.

Так, І. Мартиненко звертає увагу, що емоційна сфера дітей з порушеннями мовлення розвивається менш гармонійно, у порівнянні з дітьми з нормальним розвитком. Вона вказує на низьку емоційну чуйність дітей цієї категорії [7].

С. Дмитрієва зазначає, що з віком зростає раціональність та емоційна відгородженість дітей з мовленнєвими порушеннями, збільшується прагнення до відокремлення або агресивного відстоювання свого внутрішнього світу [3].

Є. Тихонова вважає, що стан емоційної сфери дітей із загальним недорозвиненням мовлення відрізняється від стану емоційної сфери молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком вищим рівнем тривожності, вищим ступенем психоемоційної напруги, зниженим емоційним фоном, низькою емоційною чуйністю [8].

Теоретичний аналіз аспектів розвитку емоційної сфери дітей з порушеннями мовлення охоплює якісні характеристики того чи іншого емоційного порушення, що в цілому впливає на повноцінний розвиток мовлення дитини і відкриває широкий простір для ефективного підбору форм та методів роботи для розвитку емоційної сфери окресленої категорії дітей з особливими потребами.

Висновки. Отже, емоційна сфера в дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку потребує достатнього вивчення та поступового аналізу для ефективного підбору напрямів корекційної роботи. Але більшість представлених теоретичних досліджень доводять, що емоційні порушення значною мірою залежать від недорозвитку мовлення дітей, заважаючи їм реально сприймати критичні ситуації та адекватно на них реагувати.

Перспективи дослідження. Проведення досліджень у цьому напрямку дозволить розширити сучасні уявлення про стан емоційної сфери дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку і отримати нові дані про емоційний стан дітей з різними мовленнєвими порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологи / И. Н. Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – С. 388.

2. Винокур А. С. Подолання мовного недорозвитку у дітей молодшого шкільного віку / А. С. Винокур. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 144.
3. Дмитриева С. Т. Влияние социальных эмоций на развитие общения детей дошкольного возраста / С. Т. Дмитриева. – М. : МПГУ, 1997. – С. 19.
4. Дошкольная логопсихология: учеб. пос. / [под ред. проф. В. И. Селиверстова]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 198 с.
5. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. [пер. с англ.]. – СПб : Издательство «Питер», 1999. – 464 с.
6. Мамчур У. В. Психологічні прояви та розпізнавання емоцій у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення / У. В. Мамчур, О. П. Таран // Наукові здобутки студентів Інституту людини. – 2015. – № 1. – С. 22 – 28.
7. Мартиненко І. В. Роль емоцій у спілкуванні дітей в умовах мовленнєвого дизонтогенезу / І. В. Мартиненко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2014. – № 19. – С. 312 – 317.
8. Тихонова Е.С. Состояние эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. С. Тихонова // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 39 – 47.
9. Трошин О. В. Логопсихология / О. В. Трошин – М. : Сфера, 2005. – С. 256.
10. Язиніна Р. О. Особливості становлення емоційно-почуттєвої сфери дітей старшого дошкільного віку / Р. О. Язиніна // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. – 2014. – Випуск №2 (24). – 220 с.
11. Ястребова А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 1997. – С. 131.

УДК 33.1-452

Заруба О.М.,

магістр I курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник: доктор пед. наук, доцент **Бондаренко Ю.А.**

ХУДОЖНЄ СЛОВО ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розкривається цінність використання художнього слова, як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Аналізуються види художнього слова, акцентується увага на особливостях роботи з дітьми з порушенням мовлення, що здійснюється засобами художньої літератури.

Ключові слова: художнє слово, розвиток зв'язного мовлення, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку, готовність до школи.

В статье раскрывается ценность использования художественного слова, как средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с речью. Проводится анализ видов художественного слова, акцентируется внимание на особенностях работы с детьми с нарушением речи с помощью художественной литературы.

Ключевые слова: художественное слово, развитие связной речи, дети с нарушением речевого развития, готовность к школе.

The article reveals the value of the use of artistic words as a means of developing the coherent speech of children of the senior preschool age with speech disorders. The types of artistic words are violated, attention is paid to the peculiarities of working with children with a speech impairment through the means of fiction. The main problems with the development of speech for children – healthy are outlined.

Key words: artistic word, development of coherent speech, children with violations of prayer development, readiness for school.

Постановка проблеми. Найвища та найважливіша психічна функція людини – це мова – основний засіб спілкування. Розвиток зв'язного мовлення – це одна з найголовніших проблем в загальній системі роботи в дошкільному навчальному закладі, а особливо з дітьми з порушеннями мовлення. У Базовому компоненті дошкільної освіти визначено кінцеву мету мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу – сформованість у нього комунікативної компетентності [1]. Тож діти з порушеннями мовлення потребують поглибленої уваги щодо розвитку цієї важливої психічної функції.

Доведеним є той факт, що одним із головних джерел розвитку дитячого мовлення є художня література та усна народна творчість [2]. Адже мова художнього твору є найкращою, найвищою формою літературної мови, яку діти прагнуть наслідувати діти.

Аналіз публікацій та досліджень. Проблема розвитку мовлення досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних її аспектах: психологічному (Л. Виготський, Г. Леушина, О. Лурія, Т. Піроженко, та ін.), лінгводидактичному (О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, С. Карман, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Стрюк та ін.).

Роль художньої літератури у всебічному розвитку дітей у загальній педагогіці розкривається в працях М. Боголюбської, Н. Карпінської, М. Коніної, Р. Шевченко та ін. Особливості сприймання художньої літератури дошкільниками висвітлено в працях Л. Гурович, А. Запорожця, Л. Панкратової, Т. Репіної та ін. Багато науковців та педагогів-практиків у своїх працях описують методи вивчення літературних творів із дітьми дошкільного віку з нормальним розвитком, зокрема М. Алексєєва, М. Боголюбська, А. Богуш, Н. Ветлугіна, В. Яшина та ін.

Розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами мовлення присвячені дослідження Л. Андрусин, Л. Бертеновой, А. Богуш,

Ю. Бондаренко, Л. Волкової, С. Коноплястої, Н. Пахомової, Є. Саботович, М. Шеремет, Т. Филичевої, Г. Чиркиної та ін. Як зазначено Н. Дзюбишиною-Мельник – немає такої людини, яка б не використовувала в роботі з дітьми художнього слова [4].

Теоретичний аналіз засвідчив недостатню опрацьованість проблеми використання художнього слова як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення, що потребує детального її вивчення та розв'язання на практиці. Отже, **метою статті** є аналіз впливу художнього слова на розвиток зв'язного мовлення дітей із порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літературних джерел засвідчив, що мовлення – один із найбільш потужних факторів і стимулів розвитку дитини. Воно у своєму розвитку проходить певні етапи. На кожному з етапів елементи мовленнєвої системи формуються у певній закономірності. Однак, якщо ці закономірності порушуються, мовленнєва система дитини формується непослідовно, і, як наслідок, веде до мовленнєвих порушень, виправити які може тільки спеціаліст.

Для корекції і попередження мовленнєвих розладів серед дітей дошкільного віку повинна проводитись систематична робота усіма спеціалістами і вихователями закладу, яка включає в себе: розвиток навичок побудови зв'язного висловлювання, програмування його змісту; точне й чітке формулювання думки під час самостійного зв'язного висловлювання; відбір мовленнєвих засобів для побудови висловлювання у тих чи інших цілях спілкування (доказ, міркування, переказ тексту, розповідь за сюжетним малюнком, за серією сюжетних малюнків) [8].

А. Запорожець зазначав, що протягом дошкільного віку розвиток ставлення до художнього твору проходить шлях від безпосередньої наївної участі дитини у зображуваних подіях до більш складних форм естетичного сприймання [5]. Художня література – важливий засіб формування особистості дитини, розвитку мовлення, пам'яті, засіб естетичного та морального виховання дітей.

Мистецтво слова відображає дійсність у художніх образах, зображує найбільш типове, усвідомлюючи та узагальнюючи реальні життєві факти. Художні твори, розкриваючи внутрішній світ героїв, змушують дітей хвилюватися, переживати, радіти та печалити героїв.

Про значення і практичне застосування поетичних творів у корекційній логопедичній роботі відмічали такі дослідники як Н. Юдіна, І. Сокольник, І. Марченко, К. Косяк та ін. [7]. Так Н. Юдіна зазначала, що в силу недостатньої сформованості фонетичної сторони мовлення, фонематичних процесів, граматичної будови, лексики, зв'язного мовлення діти із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) не можуть зв'язно викладати власні думки, будувати довільні фрази. Вони відрізняються і своєрідністю окремих сторін мислення, як наприклад, деяких понять, уповільненістю темпів мисленневих процесів [10].

Унікальне значення для розвитку мовлення дітей дошкільного віку має художня література. Доведено, що діти віком від 3-го до 7-го року життя паралельно з розмовно-побутовою мовою користуються фольклорним матеріалом. Це пов'язано з тим, що гра домінує у дошкільному віці і починається з перевтілення у персонажів пісеньок, забавлянок, казок тощо. Одночасно дитина переймає мову фольклору, літературного твору [6]. Таким чином складається мовний код гри – основна сфера художньо-естетичного спілкування, сфера використання художнього стилю.

Ігрові ситуації безмежно різноманітні, адже дошкільник постійно перебуває між грою і реальністю, побутовою ситуацією. Так, наприклад, лягаючи спати, дитина трьох років грає в «Комареньки, не літайте, нас не кусайте!», «Бджілко, бджілко, подружись з весною!», «Продай мені коня, — тупнув ногою король» [3].

У своїй практичній діяльності на посаді вихователя нами також здійснювалася робота з корекції мовлення дітей засобами художньої літератури та художнього слова на основі проведеного діагностичного вивчення.

Аналіз діагностичної документації висвітлив такі основні проблеми мовленнєвого розвитку дітей-логопатів: фразове мовлення, прості речення; значні недоліки звуковимови; обмежений словник; труднощі в постановці запитань та у можливості дати на них розгорнуту відповідь; неспроможність скласти розповідь на запропоновану тему; труднощі в переказі казки чи розповіді; складність у вивченні та запам'ятовуванні віршів.

Плануючи корекційну роботу з урахуванням цих недоліків нами було визначено такі завдання: 1) формувати інтерес до художньої літератури; 2) здійснювати роботу з автоматизації звуків; 3) розвивати дрібну моторику; 4) розширювати та збагачувати словник; 5) формувати

культуру мовленнєвого спілкування; б) удосконалювати художньо-мовленнєві навички при читанні віршів, в іграх-драматизаціях, театральній діяльності; 7) вправляти в інтонаційній виразності, чіткій дикції; 8) виховувати інтерес до літературного мовлення, вміння милуватись його красою і мелодійністю; 9) впроваджувати в роботі інноваційні технології: мнемотехніку та моделювання.

Корекційна робота відбувалася в тісній співпраці з вчителем-логопедом, психологом, музичним керівником та батьками. Для більш ефективної реалізації завдань визначено можливості використання як традиційних так і нетрадиційних форм роботи з дітьми. Широко нами використовувалося поетичне слово (І. Франко «Сипле сніг», Л. Українки «Літо краснее минуло» та «Мамо, йде вже зима», П. Воронька «Їжачок-хитрячок»), яке застосовувалося в різних формах роботи, в повсякденні, при спостереженнях, на заняттях з образотворчого мистецтва та індивідуальних заняттях.

Також художнє слово нами використовувалося при виконанні дихальних та артикуляційних вправ, що допомогло уникнути нецікавих для дітей повторень звуків і складів. Наприклад, при постановці звука [р], поряд з чистомовками, нами застосовувались коротенькі віршики, такі як «Журавлики-журавлі», «Сорока-ворона» та ін., при постановці звука [ж] – «А я бачив жовтий сон» та «Жовте сонце, жовта стрічка» та ін. Таким чином, дитина включалася в гру, втілювалася у відповідний образ, що сприяло більш ефективній корекційній роботі.

Розучування з дітьми з порушеннями мовлення українських віршиків («Я біжу, біжу по гаю», І. Кульської «Рак» та ін.) та скоромовок («Жук у житі зажурився», «Садівник в саду працює», Г. Бойка «Мури із Мурмуркою» та ін.) дало змогу ознайомити дітей із мелодійністю української мови та вправляти в автоматизації звуків. Скоромовки не лише навчали вимовляти важкі сполучення звуків, а й розвивали артикуляційний апарат, вчили володіти голосом, регулюючи його силу і темп. Такі вправи стали основою для вироблення правильної дикції, автоматизації звуків.

Окрім читання і вивчення поетичних творів нами було широко впроваджено драматизацію, інсценізацію художніх творів, казок, гуморесок, де розігрувався з дітьми їх зміст. Ця робота відбувалася у межах організованого театального гуртка «Крамничка казок». Репертуар

підбирався індивідуально для кожної логопедичної групи та дитини окремо, оскільки вони відрізнялися ступенем розвитку мовлення, умінням запам'ятовувати твір, інтонаційно виражати свої почуття.

Висновки. Отже, систематичне та комплексне використання художнього слова допомогло в корекційній роботі з дітьми з порушенням мовлення реалізувати поставлені завдання, які стоять перед вихователем. Після проведеної роботи у дітей збільшився обсяг активного словника, з'явилося бажання переказувати казки, придумувати цікаві розповіді; дітям стало легше переборювати незручність, сором'язливість, вміння триматися перед аудиторією. У них змінилася інтонаційна виразність мовлення, діти почали вільно спілкуватися з дорослими та однолітками, з'явилася любов до художнього слова, бажання запам'ятовувати, читати вірші українською мовою. У дітей із порушеннями мовлення сформувалося вміння слухати і розуміти зміст прочитаного, вони почали добре сприймати зміст український художній творів на слух. Отже, проведена робота виявилася ефективною.

Перспектива дослідження. Перспективою дослідження нами визначено аналіз роботи гуртка «Крамничка казок» на предмет його корекційного спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л.Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
2. Богуш А. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К.: Видавничий дім «Слово», 2013. – 704 с.
3. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. Гавриш. – К.: Видавничий дім «Перше вересня», 2005. – 428 с.
4. Дзюбишина – Мельник Н. Художнє слово в устах дитини // Культура слова. – К., 1996. – Вип. 48 – 49. – С.155 – 160.
5. Запорожец А. Психологія восприяття ребенком-дошкольником літературного произведения / А. Запорожец // Тезиси докладов. – М., 1948 – С.73 – 78.
6. Картавая Ю. А. Использование фольклора в процессе музыкального воспитания дошкольников с нарушениями зрения / в условиях инклюзивного образования / Ю. А. Картава // Книжевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста : тематски зборник. – Учительски факултет у Врању, 2012. – С. 333 – 342.
7. Марченко І. Методика заучування віршів із дітьми із загальним недорозвиненням мовлення / І. Марченко, К. Косяк // Корекційна педагогіка. – 2010 – №1. – С. 6 – 10.
8. Пахомова Н. Мовленнева готовність дітей дошкільного віку з тяжкими вадами мовлення / Н. Г. Пахомова. // Дефектологія. – 2005 – № 3 – С. 48 – 50.
9. Стрюк К. Розвиток українського мовлення у дошкільників / К. Стрюк // Радянська школа. – К., 1991 – 70 с.

10. Юдина Н. Художественная литература в работе с детьми логопедической группы / Н. Юдина // Дошкольное воспитание. – К., 1984 – № 6 – С.7 – 12.

УДК 376.1

Коваль Н. М.

студентка 5 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Боряк О. В.**

ІГРИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті представлено аналіз результатів дослідження проблеми використання ігор в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення – загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Розкрито теоретико-методологічні основи впливу ігрової діяльності в логопедичній роботі: корекційний вплив, обґрунтовано специфіку методики впровадження ігрової діяльності в логопедичну роботу з дітьми з ЗНМ II рівня старшого дошкільного віку.

Ключові слова: дошкільний вік, ігрова діяльність, логокорекційна робота, порушення мовлення, діти старшого дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення.

В статті представлено аналіз результатів дослідження проблеми використання ігор в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення – загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Розкрито теоретико-методологічні основи впливу ігрової діяльності в логопедичній роботі: корекційний вплив, обґрунтовано специфіку методики впровадження ігрової діяльності в логопедичну роботу з дітьми з ЗНМ II рівня старшого дошкільного віку.

Ключевые слова: дошкольный возраст, игровая деятельность, логокоррекционная работа, нарушения речи, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

The article presents the analysis of the results of the study of the problem of the use of games in speech therapy work with preschool children with speech disorders – General speech underdevelopment (ONR). Considers theoretical and methodological foundations of the influence of gaming activities in speech therapy job: special effects, justified the specific methods of introduction of gaming activities in logopedic work with children of senior preschool age children with the level II.

Keywords: preschool age, play activity, logonaction work, speech disorders, preschool children, General underdevelopment of speech.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави одним із пріоритетних напрямків національної політики виступає модернізація освіти щодо забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини.

Відомо, що основною умовою особистісного та психічного розвитку дитини є збереженість мовленнєвої функції або, у випадку мовленнєвої патології, корекція та розвиток усіх її структурних компонентів, як повноцінного засобу спілкування.

За дослідженнями відомих вітчизняних та зарубіжних науковців (Е. Данілавічюте, І. Марченко, Л. Трофименко, М. Шеремет) серед різноманітних мовленнєвих порушень провідне місце за складністю симптоматики та патогенезу посідає загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ).

У сучасних наукових дослідженнях загальноприйнятим є визначення ЗНМ як складного мовленнєвого порушення, при якому у дитини з нормальним слухом та інтелектом порушуються усі компоненти мовлення: лексика, фонетика, граматики, морфологія, синтаксис.

Актуальність. Вперше теоретичне обґрунтування ЗНМ було сформульовано в результаті багатоаспектних досліджень різних форм мовленнєвої патології у дітей дошкільного та шкільного віку, які були проведені професором Р. Левіною та співробітниками НДІ дефектології (Г. Жаренкова, Г. Каше, Н. Нікашиною, Л. Спіровою та інші).

Багато авторів (О. Вінарська, О. Грибова, Л. Єфіменкова, Н. Мікляєва та інші) зазначають, що мовленнєвий недорозвиток може бути виражений в різному ступені: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовлення з окремими елементами лексико-граматичного та фонетичного недорозвитку. Це фактично означає, що дошкільники з ЗНМ виявляються безпорадними у багатьох ситуаціях, які вимагають виявлення самостійної мовленнєвої активності і творчого перетворення засвоєних конструкцій.

За дослідженнями А. Богуш, О. Кисельової та ін. важливе значення в опануванні мовленнєвою діяльністю та рідною мовою відіграє організація мовленнєвої діяльності з дітьми з ЗНМ, оскільки важливо не тільки заповнити прогалини у мовленнєвому розвитку такої дитини, а й виховання інтересу до мовлення і влучних виразів, образних висловів та словосполучень, фразеологізмів і прислів'їв, прагнення до досконалого оволодіння рідними мовно-мовленнєвими засобами – це надійний шлях розвитку виразного яскравого мовлення, формування високодуховної особистості, громадської гідності людини.

Результати досліджень Н. Ветлугіної, Н. Карпинської, С. Русової, Н. Сакуліної, К. Ушинського, Є. Фльориної, а також сучасних дослідників А. Богуш, Н. Водолаги, Н. Гавриш, Н. Кирсти, О. Лещенко засвідчили, що мовлення дошкільнят стає образним, щирим і живим якщо у них є інтерес до мовного багатства, розвивається вміння вживати у своєму мовленні різноманітні виразні засоби.

У своїх дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш зазначають, що мовленнєва діяльність визначається як цілеспрямована діяльність, яка пов'язана з сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова.

Актуальність проблеми полягає у необхідності організації мовленнєвої діяльності дітей, які мають ЗНМ, оскільки використання символічних моделей за мотивами літератури та фольклору для відтворення головної сюжетної лінії твору у мовленнєві, а також зображувальній діяльності, різноманітні види театралізації, сприяють розвитку особистісної активності, здібності утворювати гнучкі, рухливі, варіативні образи, встановлювати зворотній зв'язок усередині естетичного досвіду, творчого синтезу старого і нового. Це і зумовило вибір теми статті.

Мета статті – дослідити та обґрунтувати особливості використання ігор в логопедичній роботі з дітьми з порушеннями мовлення старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Гра – основний вид діяльності дитини дошкільного віку. В іграх дітей відображаються враження, отримані з навколишнього життя, з улюблених книг; розвиваються взаємини з однолітками і дорослими. Ігри сприяють розвитку почуття колективізму, уяви, ініціативи, цілеспрямованості, кмітливості, організованості. В іграх у дітей уточнюються уявлення про навколишнє життя, розширюється світогляд; розвивається сприйняття, мислення, увага, мовлення, необхідні рухи [3; 4].

У літературі з дошкільної педагогіки та психології накопичений значний матеріал, який вказує на те, що гра – основний вид діяльності дитини дошкільного віку, одна з характерних закономірностей дитячого розвитку.

Гра як форма діяльності дитини сприяє гармонійному розвитку в неї психічних процесів, особистісних рис, інтелекту.

Ряд досліджень підтверджує, що формування названих якостей у грі у дитини реалізується значно швидше і міцніше, ніж при використанні тільки дидактичних прийомів виховання. На закономірність формування у дітей рухів у процесі гри вказує у своїх роботах А. Запорожець; на формування моральних звичок – В. Горбачова, З. Істоміна, З. Мануйленко приходять до висновку, що у дитини, яка взяла на себе в грі певну роль, процес запам'ятовування протікає швидше і легше, такий же висновок про виконання дітьми нескладних трудових операцій в грі робить Я. Неверович.

Вивчаючи питання про вплив гри на формування всіх психічних процесів у дитини, Д. Ельконін робить висновок: «Спеціальні експериментальні дослідження показують, що гра впливає на формування всіх основних психічних процесів, від найелементарніших до найскладніших» [3, с. 4].

Порушення мовлення у дітей та особливості їх поведінки вільно чи мимоволі відбиваються і на їхній участі в іграх. Усвідомлення свого недоліку, можливий страх перед промовою ускладнює включення таких дітей у гру. За спостереженнями діти, які мають відхилення у мовленнєвому розвитку, боязкі, не вміють поставити перед собою мету ігрової діяльності. Вони частіше виступають в іграх глядачами або беруть на себе підлеглі ролі. У випадках важких мовленнєвих порушень діти просто відмовляються від ігор з однолітками. Іноді спостерігаються випадки, коли такі дошкільнята в іграх відрізняються, навпаки, невиправдано підвищеною фантазією, некритичністю до своєї поведінки.

Недостатньо розвинене мовлення, можливі порушення рухів (некоординованість, нерозмірність зусиль, рухові прийоми, незібраність, незграбність) – все це, з одного боку, ускладнює повноправну участь дітей з недорозвиненням мовлення в іграх, а з іншого боку, сприяє фіксації дитини на своєму порушенні.

За спостереженнями Г. Косової, діти-логопати нерідко втрачають можливість спільної діяльності з однолітками через невміння висловити свою думку, страх здатися смішними, хоча правила і зміст гри їм доступні. Порушення загальної і мовленнєвої моторики (переважно у дизартриків) викликає у дітей швидке стомлення під час гр. Неврівноваженість, рухове

занепокоєння, метушливість у поведінці, мовленнєва стомлюваність ускладнюють включення в колективну гру [1; 4].

Все це вказує на необхідність і своєрідність використання ігор на логопедичних заняттях з дошкільниками з ЗНМ.

Залежно від завдань, що стоять перед логопедом, різноманітні ігри можуть і повинні використовуватися як на самих логопедичних заняттях, так і між ними. У першому випадку гра дозволяє дати дитині необхідні знання про правильне мовлення та поведінку, допомагає виховати необхідні вміння та навички, правильне ставлення до колективу, до свого місця в ньому тощо.

У другому випадку (між заняттями) допомагає переключити дитину з одного виду діяльності на інший, дати їй можливість відпочити і в той же час закріпити в невимушеній обстановці ті нові навички мовлення і поведінки, які виховуються у неї під час занять [2].

У сучасній методичній літературі з логопедії в роботі з дітьми дошкільного віку рекомендується проведення різних ігор. Автори методичної літератури рекомендують використовувати ігри з метою корекції неправильного мовлення в дітей. У багатьох випадках наводяться приклади таких ігор, які представляють собою модифіковані варіанти загальновідомих у дошкільній педагогіці ігор, але часто вони придумані самими авторами.

Як приклад можна навести витримали численні видання збірок ігор для дітей з мовленнєвими порушеннями таких авторів, як В. Селіверстов, Г. Швайко та інших.

У спеціальній логопедичній літературі з дошкільної логопедії розрізняють різні види ігор: дидактичні, рухливі, творчі (будівельні, ігри-драматизації, сюжетно-рольові).

Дидактичні ігри. Для цих ігор характерно те, що створюють їх дорослі з певним змістом і правилами. У процесі дидактичних ігор на логопедичних заняттях у дітей виховується:

- нормалізований темп мовлення, його модульованість і виразність;
- вдосконалюється звуковимова, слово і словотворення, збільшується словниковий запас.

Рухливі ігри надають сприятливий вплив на здоров'я та фізичний розвиток дітей з ЗНМ. Вони розвивають організм дитини, корисні руху і вправність, організують її поведінку, виховують витримку, сміливість,

спритність; вносять у діяльність дитини позбавлення, зацікавленість, оскільки реалізують її потреби попустувати, побігати.

Особливе ж значення для дітей з ЗНМ набувають рухливі ігри, супроводжувані словами, мовленнєвим спілкуванням. У логопедичній практиці ці ігри і вправи відомі під назвою логопедичної ритміки.

Рухливі ігри сприяють розвитку у дітей правильного дихання і голосу, звуковимови, координованості темпу рухів з промовлянням. Рухливі ігри з мовленнєвим супроводом, та вправи зазвичай використовуються логопедами на заняттях з дітьми з різними мовленнєвими порушеннями. Оскільки ритмічні рухи полегшують мовлення дитини, вони використовуються з перших занять з дитиною, і надалі можуть служити матеріалом для мовленнєвих вправ, а також для відпочинку і перемикання до іншого виду діяльності.

Творчі ігри і інсценування. Характерною особливістю цих ігор є те, що в них діти мають можливість максимально висловлювати свої задуми, фантазувати, передавати все різноманіття вражень про оточуючу їх дійсність, від знайомих художніх творів і використовувати при цьому свій досвід і знання.

Одним з видів творчих ігор є ігри з *будівельним матеріалом*. Діти охоче і з цікавістю беруть участь в них. Ці ігри сприяють розвитку у дітей просторових уявлень, понять про форму, розмір, кількість, якість матеріалу; розвивають посидючість, цілеспрямованість дій, зосередженість.

Будівельні ігри використовують на логопедичних заняттях також і в корекційних цілях: для того щоб створити спокійну обстановку, для врівноваженої поведінки дітей, внести різноманітність в заняття. Ігри з мовленнєвим супроводом, дозволяють поступово ускладнювати види мовлення дитини і тим самим послідовно закріплювати в них навички правильного мовлення.

Висновки. У діючих корекційних програмах виправлення ЗНМ визначається цілеспрямованість логопедичної роботи з корекції звукового складу мовлення, фонематичного недорозвитку, що враховує уявлення про мовлення як цілісну єдину систему у поєднанні фонетико-фонематичної, лексико-граматичної, морфологічної та синтаксичної складових зв'язного мовлення.

Дітей-логопатів із ЗНМ умовно можна поділити на три групи: 1) дітей не турбує власний мовленнєвий дефект, тому немає труднощів з мовленнєвим контактом; вони активно взаємодіють з дорослими і ровесниками, застосовуючи невербальні засоби спілкування; 2) у дітей виникають труднощі у процесі встановлення контакту з оточенням, вони не прагнуть до спілкування, уникають ситуацій, в яких потрібно застосовувати мовлення. У процесі гри вдаються до невербальних засобів спілкування, гостро переживають свій мовленнєвий дефект; 3) у цих дітей спостерігається мовленнєвий негативізм — відмовляються спілкуватися, замкнені, можуть бути агресивними, мають занижену самооцінку.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці системи ігор в логокорекційній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ II рівня мовленнєвого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи) / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просв., 1985. – 110 с.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд – во АРД ЛТД, 1998. – 317 с.
3. Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. В. И. Селиверстова. – К.: Рад. шк., 1985. – 184 с.
4. Наумова Э. Д. Роль игры в логопедической работе / Э. Д. Наумова // Дошк. восп. – 1980. – № 11. – С. 27 – 30.
5. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – М.: Классик Стиль, 2003. – 159 с.

УДК 376.1

Колесник В. В.

студентка 5 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Боряк О. В.**

ДО ПИТАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено аналіз результатів дослідження проблеми порушень писемного мовлення у молодших школярів, причини їх виникнення, проявів, визначення актуальних напрямів подальшого дослідження. Розкрито сутність поняття – порушення писемного мовлення на сучасному етапі розвитку логопедичної науки в

Україні та закордоном. Проаналізовано сучасні класифікаційні підходи до визначення форм порушень писемного мовлення.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку, порушення писемного мовлення, дислексії, дисграфії, корекція та профілактика, опанування процесом письма та читання.

В статті представлено аналіз результатів дослідження проблеми порушень письмової мови у молодших школярів, причини їх виникнення, проявів, визначення актуальних напрямків подальшого дослідження. Розкрито сутність поняття – порушення письмової мови на сучасному етапі розвитку логопедичної науки в Україні та за кордоном. Проаналізовані сучасні класифікаційні підходи до визначення форм порушень письмової мови.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, нарушения письменной речи, дисграфии, дислексии, коррекция и профилактика, овладение процессом чтения и письма.

The article presents the analysis of the results of the study of the problem of violations of written speech in younger students, the causes of their occurrence, manifestations, the definition of the actual directions of further research. The article reveals the essence of the concept – violation of written speech at the present stage of development of speech science in Ukraine and abroad. The modern classification approaches to the determination of the forms of violations of written speech are analyzed.

Keywords: primary school, special education, violation of written speech, dysgraphia, correction and prevention, mastery of the writing process.

Постановка проблеми. Письмо являє собою складну форму мовленнєвої діяльності, багаторівневий процес. У ньому беруть участь різні аналізатори: мовноруховий, мовнослуховий, зоровий, загальноруховий. Між ними в процесі письма встановлюється тісний зв'язок і взаємозумовленість. Структура цього процесу визначається етапом оволодіння навичкою, завданнями і характером процесу письма. Письмо тісно пов'язане з процесом усного мовлення і здійснюється тільки на основі досить високого рівня його розвитку.

Як зазначає О. Правдіна, однією з відмінностей писемного мовлення від усного є додаткові засоби вираження мови. Розуміння усного мовлення полегшується виразністю мови, мімікою і жестикуляцією мовця, а також загальною ситуацією, в якій реалізується мова. В процесі писемного мовлення все це замінюється розподілом мови на слова, вживанням розділових знаків, нового рядка, великої літери, різним написанням однакових за звучанням, але різних за змістом слів, підкресленням, виділенням особливим шрифтом, а також супроводжуваними текст малюнками, таблицями і, звичайно, зв'язком усіх елементів тексту [4, с. 13].

Усне мовлення формується першим, а письмове – приходить вже з сформованим усним мовленням: використовує всі його готові механізми, удосконалюючи і значно ускладнюючи їх, приєднуючи до них нові механізми, специфічні для нової форми вираження мовлення.

Сьогодні в загальноосвітніх навчальних закладах спостерігається стійка тенденція до збільшення дітей зі специфічними порушеннями процесів читання і письма. Тому, на нашу думку, дослідження порушень писемного мовлення є досить своєчасним і актуальним.

Актуальність. Дослідження різних авторів свідчать, що існують специфічні утруднення в навчанні учнів загальноосвітніх шкіл, особливо початкової ланки – грамотного письма. Вони обумовлені, передусім, наявністю у школярів загального недорозвитку мовлення (ЗНМ), обмеженістю мовленнєвого досвіду, особливостями психофізичного розвитку, недостатнім рівнем сформованості дій, операцій і психічних функцій, які забезпечують процес читання і письма (О. Жильцова, Г. Каше, Р. Левіна, М. Савченко, Є. Соботович, Л. Спірова, М. Хватцев та ін.). Суттєвою причиною є також недостатня розробленість спеціальної методики навчання дітей писемному мовленню, яка б урахувала характер їх мовленнєвих порушень та виявлені труднощі опанування грамотним письмом.

Проведені в цьому напрямку нечисельні дослідження (А. Винокур, К. Коляров, І. Садовнікова, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шевченко та ін.) засвідчили, що ефективність застосування корекційних засобів і прийомів як у роботі з виправлення мовленнєвих порушень, так і з розвитку писемного чи усного мовлення учнів. Одне з головних завдань логопеда – правильно визначити причини, що покладені в основі порушень писемного мовлення, оскільки від цього будуть залежати методи і тривалість корекційної роботи.

Завдання логопеда – виконуючи свою основну роботу щодо корекції наявних у дітей порушень мовлення, створити платформу для успішного засвоєння і правильного використання учнями граматичних правил, виховувати у дітей мовне чуття [6]. Недостатність розробленості логопедичних технологій профілактики і корекції порушень писемного мовлення і зумовили вибір теми статті.

Мета статті – розкрити сутність поняття «порушення писемного мовлення», визначити причини їх виникнення, проявів, актуальних напрямів подальшого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Процес читання та письма дорослої людини є автоматизованим і відрізняється від характеру читання і письма дитини, що лише опановує ці навички. Так, у дорослого читання і письмо є цілеспрямованою діяльністю, основною метою якої є передача сенсу або його фіксація. Процес читання і письма дорослої людини характеризується цілісністю, зв'язністю і є синтетичним процесом. Графічний образ слова відтворюється не за окремими елементами (буквами), а як єдине ціле. Слово відтворюється єдиним моторним актом. Процес читання і письма здійснюється автоматизовано і протікає під подвійним контролем: кінестетичним і зоровим.

Автоматизовані рухи руки є кінцевим етапом складного процесу перенесення усного мовлення в писемне. Цьому передують складна діяльність, яка готує кінцевий етап. Процес письма має багаторівневу структуру, включає велику кількість операцій. У дорослої людини вони носять швидкоплинний, згорнутий характер. При оволодінні письмом ці операції постають в розгорнутому вигляді [6].

Вчені виділяють такі причини, що викликають порушення писемного мовлення:

1) Недорозвинення або ураження головного мозку в різні періоди розвитку дитини, патології вагітності, травматизація плода, важкі соматичні захворювання і інфекції, що виснажують нервову систему дитини [6].

2) Соціально-психологічні. До таких причин належать недостатність мовних контактів, педагогічна занедбаність тощо.

Основними симптомами порушень писемного мовлення є специфічні (тобто не пов'язані із застосуванням правил) помилки, які носять стійкий характер, і виникнення яких не зумовлене порушеннями інтелектуального або сенсорного розвитку дитини.

Для зручності їх систематизації, з метою кращої організації корекційного впливу І. Садовниковим був застосований принцип порівневого аналізу специфічних помилок. Це дозволило автору виділити три групи специфічних помилок: помилки на рівні букви і складу; помилки на рівні слова; помилки на рівні речення (словосполучення).

Етіологічне дослідження порушень писемного мовлення ускладнене тим, що воно завжди є ретроспективним, бо фактори, що викликали зазначені розлади, до моменту вступу дитини в школу можуть відійти на

другий план. Проте, аналіз літературних даних дозволяє встановити цілий ряд причин, що виникли одночасно або послідовно [5, с. 14].

Порушення читання і письма можуть бути обумовлені затримкою у формуванні певних функціональних систем, важливих для засвоєння писемного мовлення, внаслідок шкідливих факторів, що впливали у різні періоди розвитку дитини. Крім того, дислексія і дисграфія виникають при органічних мовних розладах (О. Лурия, С. Блінков, С. Ляпідевський, М. Хватцев). Деякі дослідники відзначають спадкову схильність до дислексії (Б. Хапірен, М. Рудінеско та ін.), коли передається якісна незрілість окремих мозкових структур, що беруть участь в організації писемного мовлення. У вітчизняній літературі поширена концепція Р.Є. Левіної, що трактує порушення читання і письма як прояв системного порушення мови, як відображення недорозвинення мовлення у всіх його ланках.

Дослідження останніх десятиліть доводять, що нерідко однією з причин порушень читання і письма є труднощі становлення процесу латералізації (функціональної асиметрії в діяльності парних сенсо-моторних органів). Несформована вчасно, а також перехресно складена латераліта виявляє, що не встановилася домінантна роль однієї з великих півкуль головного мозку. Це може стати причиною порушень мовленнєвого розвитку. У випадках затримки процесу латералізації і при різних формах «конфлікту домінування» утруднений корковий контроль за багатьма видами діяльності. Так, письмо правою рукою у дитини – шульги може страждати через зниження аналітико-синтетичних здібностей підпорядкованої півкулі головного мозку [7].

Дислексія і дисграфія можуть бути наслідком розладів, що мають місце в обширній області праксису та гнозису, які забезпечують сприйняття простору і часу, бо найважливіший фактор дислексії і дисграфії полягає у труднощах знаходження вихідної точки в просторі і часі, а також в аналізі та відтворенні точної просторової і тимчасової послідовності (М. Суле, Ж. Ажуріагерра, Ф. Кошер).

Висновки. За результатами проведеного дослідження, можна стверджувати, що дуже важливим є своєчасне виявлення причини найперших труднощів у писемному мовленні, що виникають у дитини в період оволодіння грамотою, щоб мати можливість відразу надати їй цілеспрямовану допомогу. Але набагато важливіше виявити ознаки можливого виникнення труднощів під час опанування писемним мовленням

ще до початку навчання дитини (тобто в дошкільному віці), щоб встигнути вчасно ці труднощі попередити, оскільки процес корекції порушень писемного мовлення вимагає набагато більших зусиль під час їх усунення.

Перспектива дослідження. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці моделі логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кондратенко Л. О. Технологія попередження дисграфії [Текст: збірник. – Київ, Главник, 2005. – 96 с.
2. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб.: «МиМ», 1997. – 226 с.
3. Краєєвицький А. Т. Порушення письма та читання у школярів / А. Т. Краєєвицький. – К., «Рад школа» 1962 – С. 13 – 23.
4. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. – М.: Просвещение, 1940. – С. 14.
5. Николаева С. М. Виды работы по коррекции нарушений письменной речи у первоклассников / С.М. Николаева // Дефектология. – 1995 – №.3 – С. 61 – 63.
6. Проблема надання допомоги дітям із порушеннями писемного мовлення. <http://referat-lib.ru/view/referat-pedagogics/138/137624.htm>
7. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие / И. Н. Садовникова. – М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997 – 256 с.
8. Спирина Л. Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлению нарушения письма и чтения в учащихся общеобразовательных школах / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова // Дефектология. – 1988 – № 5. – С. 3 – 9.
9. Тарасун В. В. Нетрадиційний метод навчання писемного мовлення: письмо з «одного розчерку» / В. В. Тарасун // Дефектология. – 2000. – С. 2 – 10.
10. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / Расстройства речи у детей и подростков / Под. ред. С. С. Ляпидевского. – М.: Педагогика, 1969. – С. 25 – 99.

УДК: 376.

Ланько Н.М.

студентка групи СО(ол) – 5

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник: д.психол.наук **Кобильченко В. В.**

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті визначено проблему патріотичного виховання дітей з порушенням мовлення. Розглянуто сутність понять «патріотизм», «патріотичне виховання», «патріотичні почуття». Висвітлено пріоритетність мовлення в

становленні дошкільника, як особистості. Окреслено доцільність подальшої розробки даної проблеми.

Ключові слова: патріотичне виховання, патріотичні почуття, діти з загальним недорозвитком мовлення.

В статтє определено проблему патриотического воспитания детей с нарушением речи. Рассмотрены сущность понятий «патриотизм», «патриотическое воспитание», «патриотические чувства». Освещены приоритетность речи в становлении дошкольника как личности. Определены целесообразность дальнейшей разработки данной проблемы. Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотические чувства, дети с общим недоразвитием речи.

The article deals with the problem of patriotic education of children with speech impairment. The essence of the concepts of "patriotism", "patriotic upbringing", "patriotic feelings" is considered. The priority of speech in the formation of a preschool child, as a personality is highlighted. The expediency of further development of this problem is outlined.

Key words: patriotic upbringing, patriotic feelings, children with general underdevelopment of speech.

Постановка проблеми: Україна – європейська держава, яка перебуває на шляху радикальних політичних, соціальних та економічних перетворень. Суверенній Україні потрібні громадяни, які мають глибоко усвідомлену життєву позицію. Виховати таких особистостей можна лише за умови розвитку національної освіти.

Проблема патріотичного виховання на сьогодні в Україні є однією з найгостріших. Патріотизм у сучасних умовах має дати новий імпульс духовному оздоровленню народу. Патріотизм, духовність, любов до родини та рідної землі – такі головні пріоритети у сучасному вихованні.

Проблема патріотичного виховання завжди займала одне з провідних місць у вітчизняній педагогічній науці.

Актуальність: у сучасній науково-методичній літературі патріотичне виховання трактується як виховання, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любов до своєї Батьківщини, вболівання за долю свого народу, його майбутнє. Сучасні науковці розробляють різні аспекти патріотичного виховання, але не бралась до уваги проблема формування патріотичних почуттів у старших дошкільників із ЗНМ.

Мета публікації полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці ефективності методики виховання патріотичних почуттів у старших дошкільників із ЗНМ в умовах дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу: Сучасні вчені педагоги займаються визначенням понять «патріотизм», «патріотичне виховання», «патріотичні почуття». Дослідження проблеми патріотичного виховання ґрунтується на фундаментальних працях у галузі національної системи виховання, концептуальних положеннях національної освіти та виховання (А. Алексюк, І. Бех, О. Вишневський, Т. Усатенко та ін.).[1]

Патріотичне виховання розглядається як виховання, змістом якого є любов до Вітчизни, відданість, гордість за її минуле й сучасне прагнення захищати інтереси Батьківщини. Це визначення актуалізує роль патріотичного виховання, оскільки саме через активну діяльність людини на користь суспільства виявляються її справжні почуття.

Актуальність проблеми обумовлена необхідністю виховання патріотизму починаючи зі старшого дошкільного віку, позаяк саме на цьому етапі розвитку відбувається формування культурно-ціннісних орієнтацій духовно-етичної основи особистості дитини, розвиток емоційної сфери, відчуття, мислення, мовлення та адаптації у суспільстві. Даний відрізок життя дитини є найсприятливішим для виховного впливу на дитину. В цей період образи сприйняття дійсності дуже яскраві і вони залишаються в пам'яті надовго, а іноді і на все життя, що є дуже важливим у вихованні патріотичних почуттів.

Хочемо зазначити, що 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 ін).

Вперше науково-обґрунтована теорія породження мовлення була запропонована Л. Виготським. В її основу покладені концепції про єдність процесів мислення й мовлення, співвідношення понять "сенс" і "значення", вчення про структуру і семантику внутрішнього мовлення. Відповідно до теорії Л. Виготського процес переходу від думки до слова здійснюється "від мотиву, що породжує будь-яку думку, до оформлення самої думки, відображенню її у внутрішньому слові, далі – у значеннях зовнішніх слів, і, наприкінці у словах». [2]

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.

Разом з цим, зростає і кількість дітей дошкільного віку, що мають ті чи інші порушення мовленнєвого розвитку. Щороку науковці та логопеди-практики фіксують зміну вікових параметрів відхилень, перебігу мовленнєвого порушення. Недоліки мовленнєвого розвитку дитини гальмують пізнання нею навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, висловлення власних думок, негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери і особистості в цілому.

Є. Соботович з'ясувала, що діти з важкими мовленнєвими порушеннями здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати розумові висновки, абстракції та узагальнення. Вони оволодівають прийомами логічного мислення і здатні до перенесення отриманих знань. Від дітей з нормальним мовленнєвим розвитком їх відрізняє нижчий рівень узагальнень, недостатня гнучкість і динамічність мислення, уповільнений темп, недостатня доказовість [5].

Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значущість особистості, сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей.

Висновки: саме тому виховання у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, національних цінностей українського народу, свідомого ставлення до себе, оточення, довкілля є одним із найважливіших і найскладніших педагогічних завдань.

Актуальність і недостатня розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми магістерської роботи: «Формування патріотичних почуттів у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення».

Перспектива дослідження:

1. Встановити ступінь розробленості проблеми формування патріотичних почуттів старших дошкільників у спеціальній науково-методичній літературі.

2. Розробити методіку дослідження та виявити стан сформованості патріотичних почуттів у старших дошкільників із ЗНМ.

3. Розробити та апробувати методіку виховання патріотичних почуттів в умовах дошкільного навчального закладу, виявити її результативність.

Об'єкт дослідження: процес патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ

Предмет дослідження: патріотичні почуття старших дошкільників із ЗНМ.

Теоретико-методологічною основою дослідження є концепції особистісно-орієнтованого виховання й навчання (Н. Алексєєв, І. Бех, О. Бондарєвська, Т. Власова, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); педоцентристські ідеї, які розкривають педагогічні умови розвитку особистісної свободи, морального виховання, спілкування дитини з дорослими та однолітками (Л. Виготський, П. Блонський, П. Лєсгафт, К. Ушинський, С. Шацький та ін.); теоретичні положення стосовно проблем виховання особистості, становлення її суб'єктності й духовності (Т. Власова, В. Зінченко, В. Петровський, В. Слободчиков та ін.); ідеї педагогічної свободи й підтримки (Н. Абашина, Ш. Амонашвілі, А. Волкова, О. Газман, Ю. Замятіна та ін.); положення про попередження та корекцію порушень мовленнєвого розвитку у дітей із важкими порушеннями мовлення (Л. Бартєнєва, В. Галущенко, Е. Данілавічюте, Н. Жукова, В. Ільяна, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Н. Моїсеєнко, Н. Мікляєва, Р. Левіна, І. Марченко, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, Н. Пахомова, Н. Черєдніченко, М. Шерємет та ін.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності/І.Бех. – К.: Либідь, 2006. – 271с.
2. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. Мышление и речь: [собр. соч. в 6 – т.] / Л. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – т2. 361с.
3. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб./С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; ред. д-ра пед. наук, проф. М.К. Шерємет. – К.: Знання, 2010 – 294 с.
4. Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку / Є. Соботович // Дефектологія. 2002. – № 1. – С. 2 – 7.
5. Соботович Є. Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування / Є. Ф. Соботович. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.
6. Сухомлинська О. В. Патріотизм як цінність: погляд на історію і сьогодення/ Ольга Василівна Сухомлинська. – Шлях освіти. – 2010. – № 2. – с. 10 – 14
7. Филичева Т. Б. Совершенствование связной речи : учеб.-метод. пособ. / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Соц. – полит. журн., 1994. – 80 с.

8. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей в нормі та патології / М. К. Шеремет, С. В. Кондукова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – № 27.

УДК 376.353: 37

Лось Н. І.

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Колишкін О. В.**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті розкрито особливості використання логопедичних технологій в процесі формування творчого зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Здійснено теоретичний аналіз досліджень з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Визначено шляхи розвитку творчого зв'язного мовлення засобами різних логопедичних технологій у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: логопедичні технології, творче зв'язне мовлення, загальний недорозвиток мовлення, логопедичні ігри, арт-технологія.

В статье раскрыты особенности использования логопедических технологий в процессе формирования творческой связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Осуществлен теоретический анализ исследований по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Определены пути развития творческой связной речи средствами различных логопедических технологий у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: логопедические технологии, творческая связная речь, общее недоразвитие речи, логопедические игры, арт-технология.

In the article the features of use of speech technologies in the creative process of formation of coherent speech at children of the senior preschool age with General speech underdevelopment. Conducted theoretical analysis of research on the development of coherent, mowhanau children of senior preschool age. The ways of creative development of coherent speech a speech Technologie senior preschool children with General underdevelopment of speech.

Keywords: logopedic technologies, creativ ecoherents peech, general speech under development, speech therapy games, arttechnology.

Постановка проблеми. Гуманістична спрямованість спеціальної освіти вимагає особливої уваги до особистісного розвитку дітей, корекції вад, що перешкоджають цьому процесу. Однією з умов, які забезпечують розв'язання

завдань корекційної педагогіки, є правильна організація корекційної роботи. Аналіз спеціальної педагогічної, логопедичної літератури свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення, що зумовлює труднощі в оволодінні програмами навчання і виховання даних дітей в умовах дошкільного освітнього закладу.

Діти із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) належать до неоднорідної та чисельної групи, для якої оволодіння творчим зв'язним мовленням – шлях до розвитку, адаптації, інтеграції [3]. На основі досліджень доведено, що провідну роль в процесі мовленнєвого розвитку дошкільників належить розвитку зв'язного мовлення, в основі якого лежать не окремі слова і речення, а більші одиниці – блоки речень, через які відбувається рух думки, послідовне розгортання теми. Саме тому проблема формування творчого зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення, яке забезпечує успішність інтеграції дошкільника до шкільного життя залишається актуальною.

Аналіз досліджень і публікацій. В психолого-педагогічному аспекті особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку вивчалися багатьма дослідниками (Р. Левіна, В. Орфінська, В. Воробйова, М. Шеремет, Є. Соботович, Г. Каше, Т. Філічева, Л. Трофименко, В. Тарасун та ін.) [1; 4]. Проблема розвитку мовлення дітей, формування й удосконалення мовленнєвих умінь є однією з провідних у працях психологів (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, М. Жинкін, О. Лурія, О. Леонт'єв), дослідників мовлення дітей, які розвиваються нормально, дошкільного та молодшого шкільного віку (А. Богущ, М. Вашуленко, О. Гвоздев, Г. Люблінська, Т. Ладиженська, М. Львов та ін.) [2; 3]. З'ясовано, що діти із ЗНМ мають низький рівень зв'язного мовлення, що потребує використання сучасних логопедичних технологій для його формування шляхом реалізації творчого аспекту.

Мета статті – розкрити особливості використання логопедичних технологій в процесі формування творчого зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. Зв'язне мовлення, за твердженням Л. Виготського, є заключним етапом розвитку мовлення дітей. Оволодіння зв'язним мовленням передбачає самостійний вибір дітьми структури висловлювання, відповідного мовленнєвого оформлення і використання

власного досвіду [3]. Воно може включати привнесення нових, незвичайних для сприйняття співрозмовника, моментів (творчий компонент), що уявляє значні труднощі для дітей із ЗНМ. Діти старшого дошкільного віку із ЗНМ зазнають серйозних труднощів, які полягають у неповній сформованості усіх компонентів мовлення (фонетики, лексики, граматики) [2; 5].

Творче зв'язне мовлення – це здатність дитини висловлювати свої почуття, думки, настрій, фантазії за допомогою художнього слова, музики, рухів, мімічних і пантомімічних етюдів, сюжетно-рольової гри, гри-драматизації тощо [5].

Розвиток творчого зв'язного мовлення передбачає розвиток у дитини творчої уяви. Л. Виготський підкреслює нерозривність мовленнєвої діяльності від мислення. Структура мовленнєвого акту, за Л. Виготським, є рухом від думки до її зовнішнього вираження – слова. Роль проміжної ланки між думкою та розгорнутим мовленнєвим висловлюванням грає внутрішнє мовлення, яке є основою думки, що починає розвиватися в дошкільному віці [1].

Процес формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку передбачає [5]:

1. Розуміння змісту та визначення помилок у власному мовленні.
2. Удосконалення діалогічного мовлення.
3. Уміння будувати речення з 3-5 слів.
4. Повторювання розповідей з 4-6 простих речень.
5. Формування уміння переказувати добре знайомі казки та невеличкі тексти.
6. Уміння складати речення за сюжетною картиною за допомогою навідних запитань і без них.
7. Удосконалювати вміння складати спільно з логопедом і самостійно розповіді-описи.
8. Закріплювати вміння складати сюжетні розповіді за змістом серії сюжетних картинок, опорною схемою за зразком.
9. Спонукаати дітей до міркування.
10. Сприяти заучуванню потішок, скоромовок, лічилок, невеличких віршів з урахуванням мовленнєвого порушення.

У дитячому садку велика увага розвитку творчого зв'язного мовлення приділяється на заняттях по ознайомленню з оточуючим світом, з розвитку

мовлення, художньої літератури, музики, у гуртковій роботі. Зміст їх спрямований на поширення і систематизацію знань і уявлень про оточуючий світ, на удосконалення сенсорного та розумового розвитку, на збагачення словника та формування творчого зв'язного мовлення.

Н. Жуковарозробила поетапне формування усного мовлення у дітей із ЗНМ. В основі формування мовлення дітей лежить навчання дошкільників складанню різних видів речень, які потім ускладнюються [1].

Т. Філічева, Г. Чіркїна пропонують поступове ускладнення змісту роботи з формування зв'язного мовлення, у тому числі на спеціальних заняттях з навчання розповіді [1; 3]. Розвиток самостійного творчого зв'язного мовлення дітей виступає одним з пріоритетних завдань корекційного навчання. Особлива увага приділяється закріпленню навички зв'язного, послідовної виразного переказу літературних творів, вправам по складанню сюжетних розповідей, казок, розповідей з власного досвіду. Автори рекомендують включати в завдання доступні завдання творчого характеру (складання розповідей за аналогією з текстом, що переказується, продовження до дії, що зображена на серії сюжетних картинок і т.ін.).

Л. Трофименко пропонує напрями корекційної роботи з формування зв'язного мовлення шляхом імпресивного та експресивного мовлення. В рамках формування і розвитку імпресивного мовлення діти відповідають на запитання логопеда з опорою на наочність, з метою виявлення здатності дитини встановлювати смислові зв'язки між словами. Наявність певного обсягу розуміння усного мовлення, на думку вченої, створює умови для формування навички складання простих речень за запитаннями педагога із використанням наочності (дії з предметами, іграшками, сюжетні картинки, серії сюжетних картинок) [3].

Під час формування смислової культури висловлювання (простого речення) логопед ставить запитання до кожного слова майбутнього речення. Після цього діти самостійно розповідають, що намальовано на малюнку. Якщо дітям важко виконувати подібні завдання, педагог сам називає утворене речення, а вони повторюють. На цьому етапі відбувається реалізація багатьох напрямів роботи над словом (антонімія, синонімія, багатозначність тощо).

Поряд із традиційними методами в розвитку творчого зв'язного мовлення все більшого значення набувають сучасні технології, які сприяють

досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих порушень та розвитку творчого зв'язного мовлення.

За основними групами сучасні логопедичні технології поділяються на:

- інформаційно-комунікаційні-методи взаємодії з інформацією;
- дистанційні освітні технології (використовуються при організації роботи з батьками)
- інноваційні психокорекційні технології: арт-терапія, казкотерапія, психосоматична гімнастика тощо;
- педагогічні технології з використанням нетрадиційних прийомів: ароматерапія, хромотерапія, літотерапія, бібліотерапія тощо;
- здоров'язберезувальні технології, кріотерапія, дихальна гімнастика.

У розвитку творчого зв'язного мовлення велику роль а відіграє казкотерапія. Спостереження показують, що традиційний процес формування зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ базується здебільшого на переказуванні та розповіданні за наслідуванням. Функція дитини на такому занятті є виконавчою, а не розвиваючою. Завдяки арт-терапії, яка включає в себе такий метод як казкотерапія, діти вчать бачити самого себе в діях, думках героїв, що живуть на сторінках казки. Образи героїв запрошують нас взяти участь у процесі самопізнання. Таким чином, працюючи з казкою можна здійснити певний вплив як на психічний так і мовленнєвий розвиток дитини, що позитивно вплине на розвиток творчого зв'язного мовлення.

Застосування комп'ютерних технологій в процесі розвитку творчого зв'язного мовлення є досить ефективним. Використання комп'ютерних логопедичних ігор, завдань сприяє збагаченню словника, розвитку творчого зв'язного мовлення у дітей. Між логопедом і дитиною встановлюється тісний емоційний контакт. Дитина відчуває себе розкуто, підвищується її самооцінка, значно покращується результативність роботи [3]. Існують такі інтерактивні ігри як «Склади слово», «Склади речення за малюнками», «Артикуляційна гімнастика» тощо. Використання комп'ютерних логопедичних ігор під час розвитку творчого зв'язного мовлення допомагає більш цікаво і переконливо подавати навчальний матеріал.

Однією із сучасних логопедичних технологій є використання пісочної терапії. Дитина досягає стану рівноваги, її покидає тривога і страх, стабілізується емоційний стан, розвивається увага, пам'ять, що є дуже важливим для дітей із ЗНМ. Ігри з піском долають комплекс «поганого

художника», вдосконалюють зорово-просторову орієнтацію, вдосконалюють можливості для розвитку творчого зв'язного мовлення. Малюючи на піску, діти розповідають про те, що вони відобразили, розвиваючи свою власну творчість.

Важливе значення для розвитку творчого зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ відіграє музикотерапія. Музична ритміка використовується при заїканні, порушенні почуття ритму, мовленнєвого дихання, дає насагу для розвитку творчого мовлення у дітей, дає можливість фантазувати, проявляти свою власну ініціативу, розвивати творчість.

Таким чином, варіативність використання в логопедичній роботі різноманітних методів і прийомів сучасних логопедичних технологій призводять до стимуляції систем відповідності мовленнєвих зон кори головного мозку, нормалізації анатомо-фізіологічних процесів організму, скорочують терміни корекційної роботи, підвищують її якість та ефективність. Використання нетрадиційних прийомів підвищує інтерес до мовлення, допомагає в ігровій формі краще засвоїти матеріал. Різноманітність прийомів логопедичного впливу сприяє покращенню розвитку творчого зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження розкрито особливості використання логопедичних технологій в процесі формування творчого зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Використання зазначених технологій сприяє подоланню недорозвинення зв'язного мовлення у даних дітей завдяки позитивному впливу на весь перебіг їхнього психофізичного розвитку. Сучасні логопедичні технології сприяють досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих порушень та розвитку творчого зв'язного мовлення у дітей означеної нозології.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках логопедичних технологій для запровадження корекційної роботи при різних порушеннях мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопеди / В. М. Акименко. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 109 с.
2. Андросова В. М. Використання інноваційних технологій в роботі з дітьми-логопатами старшого дошкільного віку для корекції вад звуковимови / В. М. Андросова // Розкажіть онуку . – 2004. – №10 – 11. – С. 17 – 22.

3. Гаркуша Ю. Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе /Ю. Ф. Гаркуша, Н. А. Черлина, Е. В. Манина // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 22 – 29.

4. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.

5. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.

УДК 376.1

Махоня В. І.

аспірант першого року навчання спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Боряк О. В.**

ЕТИОЛОГІЯ ТА ПАТОГЕНЕЗ ВИНИКНЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ – ДИСГРАФІЙ

У статті представлено аналіз результатів досліджень про порушення писемного мовлення у молодших школярів, їх причини та прояви. Розкрито особливості та специфіку порушень писемного мовлення – дисграфій. Презентовано теоретичні засади особливостей навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку з різними формами дисграфій. Обґрунтовано актуальні напрями подальшого вивчення порушень писемного мовлення на сучасному етапі розвитку логопедичної науки в Україні: необхідність подальших наукових пошуків з проблеми попередження та корекції порушень писемного мовлення (дисграфій) у дітей молодшого шкільного віку в умовах сучасної школи.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку, спеціальна освіта, порушення писемного мовлення, дисграфія, корекція та профілактика, опанування процесом письма.

В статье представлен анализ результатов исследований о нарушениях письменной речи у младших школьников, их причины и проявления. Раскрыты особенности и специфику нарушений письменной речи – дисграфий. Представлены теоретические основы особенностей обучения и воспитания детей младшего школьного возраста с разными формами дисграфий. Обоснованы актуальные направления дальнейшего изучения нарушений письменной речи на современном этапе развития логопедической науки в Украине: необходимость дальнейших научных поисков по проблеме предупреждения и коррекции нарушений письменной речи (дисграфий) у детей младшего школьного возраста в условиях современной школы.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, специальное образование, нарушения письменной речи, дисграфия, коррекция и профилактика, овладение процессом письма.

The article presents modern information on the violation of written language in junior pupils, their causes and manifestations. The peculiarities and specific features of specific violations of written speech (dysographies) are revealed. The peculiarities of education and upbringing of children of elementary school age with different forms of dysographies are presented. The relevance of the study of violations of written speech at the present stage of the development of speech science in Ukraine is substantiated. The necessity of further scientific

researches on the problem of prevention and correction of violations of written speech (dysgraphies) in young children of school age in conditions of modern school is substantiated.

Keywords: primary school, special education, violation of written speech, dysgraphia, correction and prevention, mastery of the writing process.

Постановка проблеми. Кожне мовленнєве висловлювання, кожен акт породження або сприйняття мовлення багатосторонньо обумовлений. Під мовленнєвою діяльністю сьогодні розуміють діяльність (поведінка) людини, в тій чи іншій мірі опосередковану знаками мови. На думку Л. Виготського, під мовленнєвою діяльністю слід розуміти таку діяльність під час якої людина формулює мовленнєве висловлювання і використовує його для досягнення певної заздалегідь поставленої мети [3].

Розрізняють дві форми мовлення: усне і писемне. Яке відомо, жодна дитина не може навчитися одразу, випадково абсолютно правильно читати і писати. Всі діти проходять етап початкового навчання, під час якого характерна більша або менша кількість помилок у процесі читання і письма.

Актуальність. Проблема порушень писемного мовлення у школярів – одна з найактуальніших для сучасної початкової освіти, оскільки письмо і читання з мети навчального процесу перетворюються в засіб подальшого отримання знань учнями. З кожним роком в початкових класах шкіл збільшується кількість дітей з різними видами дисграфій. Порушення процесу письма у дітей вивчаються давно, але до теперішнього часу це питання залишається однією з актуальних проблем логопедії. Своєчасне виявлення порушень письма, точне визначення їх патогенезу в кожному окремому випадку, диференціація дисграфій від помилок на письмі іншого характеру надзвичайно важливі для побудови системи логопедичної роботи при корекції даного порушення.

За даними сучасних досліджень, кілька десятків відсотків дітей не можуть опанувати шкільними знаннями та навичками через стан свого нервово-психічного здоров'я. При цьому у 2 – 10% учнів загальноосвітньої школи і до 50% учнів допоміжної школи перешкодою для навчання стає дисграфія. Використовуючи різні підходи, дослідники за кордоном зуміли лише частково розкрити патогенез цього стану і сформулювати деякі принципи діагностики і корекції. У нашій країні робіт, присвячених конкретно дисграфії, дуже мало, а в наявних розкривається, як правило, педагогічний аспект цього розладу [1].

Кожне мовленнєве висловлювання, кожен акт породження або сприйняття мовлення багатосторонньо обумовлений. Під мовленнєвою діяльністю сьогодні розуміють діяльність (поведінка) людини, в тій чи іншій мірі опосередковану знаками мови. На думку Л. Виготського, під мовленнєвою діяльністю слід розуміти таку діяльність під час якої людина формулює мовленнєве висловлювання і використовує його для досягнення певної заздалегідь поставленої мети [2].

Мета статті – у результаті ґрунтовного аналізу спеціальної педагогічної та методичної літератури дослідити та визначити етіологію та патогенез порушень писемного мовлення – дисграфій.

Виклад основного матеріалу. Розрізняють дві форми мовлення: усне і писемне. Яке відомо, жодна дитина не може навчитися одразу, випадково абсолютно правильно читати і писати. Всі діти проходять етап початкового навчання, під час якого характерна більша або менша кількість помилок у процесі читання і письма.

Письмо і читання – складні психічні види діяльності людини, якою вона не відразу оволодіває, а поступово, тому що в цих видах діяльності беруть участь різні аналізатори збій в роботі хоча б одного з аналізаторів призводить до порушення процесу письма і читання. Термінологічно, порушення письма позначають наступними термінами: *аграфія* (від грец. *a* – частка, що означає заперечення, *grapho* – пишу) – повна нездатність до засвоєння письма; і *дисграфія* (від грец. *dis* – частка, що означає розлад, *grapho* – пишу) – специфічне порушення письма. Недоліки читання визначають *алексією* (від грец. *a* – частка, що означає заперечення, і *lego* – читаю) – повна нездатність до засвоєння читання; і *дислексією* (від грец. *dis* – приставка, що означає розлад, *lego* – читаю) – специфічне порушення читання [5, с. 281 – 283].

Як відомо, діти з типовим розвитком протягом усього дошкільного віку засвоюють необхідний словниковий запас, опановують граматичними формами, набувають готовності до оволодіння звуковим і морфемним аналізом слів. Однак у дітей з різними формами мовленнєвих порушень відбувається відставання в розвитку цих процесів [3, с. 328 – 330].

Як свідчать дослідження Р. Левіної, Н. Нікашиної, Л. Спірової та ін., готовність до звукового аналізу у дітей з порушеннями мовлення майже в два рази нижча, ніж у дітей без порушень [1, с. 74 – 76]. Тому діти з різними

порушеннями мовлення зазвичай не можуть повністю опанувати письмо і читання в умовах загальноосвітньої школи.

Оскільки письмо і читання тісним чином пов'язані між собою, порушення письма, як правило, супроводжуються порушеннями читання. Щоб контролювати процес письма, дитина повинна читати написане, і, навпаки, під час читання вона користується написаним нею або іншою особою текстом.

Сьогодні поширена думка, що порушення письма і читання у дітей частіше виникають в результаті загального недорозвинення всіх компонентів мовлення: фонетико-фонематичного та лексико-граматичного. Дисграфія і дислексія виникають, як правило у дітей з III рівнем мовленнєвого розвитку, оскільки при тяжких формах загального мовленнєвого недорозвинення (I і II рівні) діти взагалі виявляються не в змозі опанувати письмом і читанням. Для підготовки таких дітей до навчання писемного мовлення необхідні систематичні, протягом декількох років, заняття з формування усного мовлення. Це пояснюється тим, що діти недостатньо розрізняють на слух фонемі, близькі за артикуляційними або акустичними ознаками. Крім, того, володіючи вкрай обмеженим словниковим запасом, дитина не розуміє значень деяких навіть найпростіших слів і тому спотворює їх, пропускає, заміняє, змішує. Недостатня сформованість граматичної будови мови призводить до пропусків, замін або спотворень прийменників, до помилок в узгодженні тощо.

На сьогодні встановлено, що порушення письма і читання у дітей виникають в результаті відхилень у розвитку усного мовлення: не сформованості в повній мірі фонематичного сприйняття або, що буває частіше, недорозвинення всіх його компонентів (фонетико-фонематичного та лексико-граматичного). Таке пояснення причин порушень писемного мовлення у дітей поширене у вітчизняній логопедії. Цю думку поділяє більшість зарубіжних дослідників (С. Борель – Мезон, Р. Беккер, Б. Хапирен).

В даний час в рамках нейропсихології також роблять спроби представити класифікацію різних видів порушення письма. Наприклад, Т. Ахутіна (2001) з позиції нейропсихологічного підходу виділила варіанти труднощів письма, які часто зустрічаються у дітей, але механізми яких рідко обговорюються в логопедичній (педагогічній) літературі. Зокрема, автор виділила труднощі письма по типу регуляторної дисграфії, обумовленої

несформованістю довільної регуляції дій (функцій планування і контролю). Так, у дітей з даними порушеннями відзначаються проблеми в утриманні довільної уваги, труднощі орієнтування в завданні, імпульсивність рішень і інертність, труднощі в переключенні з одного завдання на інше. У письмі характерні помилки спрощення програми за типом патологічної інертності. До них відносяться: інертне повторення (персеверація) букв, складів, слів, типів завдань; пропуски букв і складів; передбачення (антиципація) букв і злипання (контамінація) слів. Для дітей з регуляторною дисграфією характерні труднощі мовного аналізу, що є яскравим проявом зниження орієнтовної діяльності. Неможливість розподілити увагу між технічною стороною письма і орфографічними правилами призводить до того, що діти не дотримуються правил написання великої літери, ненаголошених голосних і тощо.

На сучасному етапі розвитку логопедії висвітлені питання симптоматики, механізмів дисграфії, структури цього мовленнєвого порушення, розроблені як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методи корекції різних видів дисграфій: І. Єфименкова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Логінова, Л. Парамонова, І. Садовникова, Є. Соботович, О. Токарева, С. Яковлев, Л. Козирєва, Є. Мазанова. У нашій країні на сучасному етапі розвитку логопедичної науки питаннями, що стосуються порушення писемного мовлення займаються Н. Чередниченко, Л. Журавльова, Ю. Коломієць, М. Шеремет та ін.

Як стверджує С. Конопляста, дисграфія супроводжується і немовленнєвою симптоматикою (неврологічними порушеннями, порушеннями пізнавальної діяльності, сприймання, пам'яті, уваги, психічними порушеннями тощо). Немовленнєві симптоми визначаються у цих випадках не характером дисграфії і не включаються в її симптоматику, а разом з порушенням письма належать до структури нервово-психічних і мовленнєвих розладів (при алалії, дизартрії, порушеннях мовлення, розумовій відсталості тощо).

Симптомами дисграфії прийнято вважати стійкі помилки в письмових роботах дітей шкільного віку, які не пов'язані з незнанням або невмінням застосовувати орфографічні правила. Так, Р. Лалаєва, характеризуючи помилки при дисграфії у відповідності з сучасною логопедичною теорією, виділила такі її особливості: помилки при дисграфії є стійкими і специфічними, що дозволяє виділяти їх серед помилок, характерних для

більшості дітей молодшого шкільного віку в період початку оволодіння письмом; дисграфічні помилки є численними, повторюваними і зберігаються тривалий час, пов'язані з несформованістю лексико-граматичної сторони мовлення, недорозвиненням оптико-просторових функцій, неповноцінною здатністю дітей диференціювати фонему на слух, аналізувати речення, здійснювати складовий і фонематичний аналіз та синтез [5, с. 286 – 287].

Дослідники по-різному характеризують види дисграфічних помилок. Наприклад, Р. Лалаєва виділяє наступні групи помилок при дисграфії: спотворене написання букв; заміна рукописних літер, що графічно схожі, а також позначають фонетично подібні звуки; спотворення звуко-буквенної структури слова (перестановки, пропуски, додавання, персеверації букв, складів); спотворення структури речення (роздільне написання слова, злите написання слів, контамінації слів); аграматизми при письмі [7, с. 108 – 109].

У процесі роботи ми проаналізували психолого-педагогічну, логопедичну і методичну літературу з даної теми; охарактеризували поняття про дисграфії в цілому; проаналізували результати досліджень вчених з цього питання і зробили відповідні висновки.

Незаперечним є факт актуальності даної теми та необхідності подальших розробок в напрямку профілактичної та корекційної роботи, що підтверджується збільшенням кількості дітей з даним порушенням у початковій школі. Необхідним є вдосконалення і здійснення такого напряму логопедичної роботи, як корекція наявної дисграфії у дітей молодшого шкільного віку.

Висновки. За результатами проведеної роботи, можна зробити висновки, що дуже важливим є своєчасне виявлення причини найперших труднощів у письмі, що виникають у дитини в період оволодіння грамотою, щоб мати можливість відразу надати їй цілеспрямовану допомогу. Але набагато важливіше виявити ознаки можливого виникнення труднощів під час опанування письмом ще до початку навчання дитини грамоті (тобто в дошкільному віці), щоб встигнути вчасно ці труднощі попередити, оскільки процес корекції дисграфії вимагає набагато більших зусиль під час її усунення.

Перспектива дослідження. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці визначення видів порушень писемного мовлення серед учнів молодших

класів загальноосвітніх навчальних закладів і розробці алгоритму логопедичного супроводу дітей зазначеної категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда / Г. А. Каше – М. : Просвещение, 1985. – С. 82 – 88.
2. Методичний посібник з навчання грамоти дітей шостого, сьомого років життя / І. І. Карабаєва, Т. М. Солоп – К. : Нора принт, 2003. – С. 72 – 76.
3. Логопедия: Учебное пособие для студентов пед.ин – тов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева – М. : Просвещение, 1989. – С. 328 – 341.
4. Лозович О. Д., Тур Р. Й. Психокорекційна робота в логопедичній практиці: Методичні рекомендації / О. Д. Лозович, Р. Й. Тур. – Херсон: РІПО, 2003. – С. 64 – 73.
5. Лурия А. Р. Письмо и речь: Учебн. пособие для судентов высш. учеб. Заведений / А. Р. Лурия. – М.: Издательский центр, 2002. – С. 281 – 287.
6. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие / И. Н. Садовникова / – М. : «Гуманит.изд.центр ВЛАДОС», 1997 – С. 118 – 124.
7. Сєдих Н. О. Вчимося писати й говорити правильно. Поради логопеда / Н. О. Сєдих / Х. : Вид.група «Основа», 2007. – С. 107 – 111.
8. Хілько А. С. Навчальний посібник по неврологічних основах логопедії / А. С. Хілько / Слов'янськ: СДПІ, 1994. – С. 58 – 63.

УДК: 371.36

Ткаченко Т. П.

магістр 1 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д. психол. наук **Кобильченко В. В.**

ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ ДО ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ СТАНОВЛЕННЯ ЛОГОПЕДІЇ

У статті розглянуто проблему застосування комплексного підходу до подолання заїкання в дошкільному віці. Розглянуто зміст основних дефініцій. Визначено сутність поняття «комплексний підхід». Висвітлено специфіку застосування комплексного підходу до подолання заїкання в дошкільному віці на сучасному етапі становлення логопедії. Окреслено доцільність подальшої розробки даної проблеми.

Ключові слова: комплексний підхід, заїкання, діти дошкільного віку.

В статье рассмотрена проблема применения комплексного подхода к преодолению заикания в дошкольном возрасте. Раскрыто содержание основных дефиниций. Определена сущность понятия «комплексный подход». Освещена специфика применения комплексного подхода к преодолению заикания в дошкольном возрасте на современном этапе становления логопедии. Определена целесообразность дальнейшей разработки данной проблемы.

Ключевые слова: комплексный подход, заикание, дети дошкольного возраста.

In the article the problem of application of the complex approach to overcoming stuttering in preschool age is considered. The contents of the main definitions are revealed. The essence of the concept of "integrated approach" is defined. The specificity of the application of the integrated approach to overcoming stuttering in the preschool age at the present stage of the development of speech therapy is highlighted. The expediency of further development of this problem has been determined.

Key words: complex approach, stuttering, children of preschool age.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення логопедії проблема застосування комплексного підходу до подолання заїкання розробляється Т. Івановою, Л. Бегас, М. Виноградовою, Г. Волковою, В. Кондратенко, С. Карповою, С. Коноплястою, В. Ломоносовим, Т. Морозовою, С. Мироновою, Р. Юровою, С. Яковлевим та ін.

Так зокрема, Г. Волкова стверджує, що у житті дитини навчання наслідування на основі показу та спільної дії з дорослим протікає так швидко і непомітно, що воно виступає як притаманна їй здібність. Тим не менш в корекційно-педагогічному процесі формуванню наслідування приділяють особливу увагу враховуючи його значущість, оскільки за допомогою наслідування у дитини формується індивідуальна та суспільна поведінка.

Дослідник С. Яковлев вважає доцільним застосовувати в структурі комплексного методу корекції заїкання методика Л. Арутюнян. У роботі з дошкільниками із заїканням, широко використовується основний вид діяльності дитини – гра, що чинить істотний вплив на формування особистості, розвиток всіх складових її психіки, на формування навичок спілкування. Дослідник наголошує, на необхідності узгодженості дій логопеда, вихователів групи, психолога, музичного керівника, невропатолога, інспектора ЛФК в рамках реалізації комплексного методу корекції заїкання. Обговорюється кожна дитина групи, узагальнюються результати обстеження проведеної корекційної роботи, розробляється маршрут розвитку дітей, корекції їх мовлення, особистості з обов'язковим врахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

М. Виноградова вказує на те, що у дошкільному віці у дітей із заїканням ще не виражені внутрішні психічні симптоми заїкання, і це обумовлює своєрідність корекційної роботи з дітьми: використання ігрової, «ручної» діяльності, полегшених форм мовлення. Запропонована М. Виноградовою система роботи спрямована на формування правильної мовленнєвої поведінки у дошкільників із заїканням, в різних ситуаціях мовленнєвого

спілкування. Її метою є навчання дитини із заїканням, знаходити орієнтири в ситуації спілкування, вибудовувати належну мотивацію, пристосовуватися до обставин спілкування, яка змінюється, вдаватися до зміни аргументування, зберігати задум, вибирати форми мовленнєвого вислову, адекватні ситуації і задуму. Навчання правильній мовленнєвій поведінці проходить від модельованих ситуацій (в умовах логопедичного кабінету) до не модельованих (у природних для даної ситуації умовах).

Робота з усунення заїкання у дітей є ефективною у тому випадку, якщо розпочата відразу, як тільки виникає порушення мовлення. Допомога дітям із заїканням надається в умовах логопедичного пункту.

Найбільш продуктивним, на думку Н. Власової є розуміння готовності до шкільного навчання дитини із заїканням, як певного рівня її психічного розвитку. При цьому показниками готовності дитини до шкільного навчання є новоутворення, що виникають у всіх сферах її психічного розвитку, і які є результатом всього дошкільного життя дитини.

Головними напрямками корекційного впливу є: 1) нормалізація немовленнєвих процесів; 2) заповнення пропусків у формуванні комунікативної діяльності.

Зміст першого напряму полягає в розвитку загальної і мовленнєвої організованості, яка припускає формування повноцінної загальної і мовленнєвої поведінки: спостережливості, стійкості та розподілу уваги, контрольних і оціночних дій.

Зміст другого напряму передбачає, заповнення пропусків у формуванні комунікативної діяльності, і припускає розвиток умінь і навичок спілкування для адекватного, вільного, активного використання їх в різноманітних комунікативних ситуаціях (з різними співрозмовниками та на різні теми).

Н. Власова виділяє основні умови, які дозволяють більшою мірою забезпечити продуктивність комплексної корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із заїканням: використання основних ідей особистісно орієнтованої освіти, в якій дорослий у спілкуванні з дітьми повинен займати позицію «не поряд, не над, а разом». Відповідно до цього відносини між педагогом і дошкільником будуються як суб'єкт-суб'єктні і дитина є не об'єктом педагогічного впливу, а є активним суб'єктом корекційного процесу, наступною умовою є вибір педагогом стилю педагогічного спілкування, що

впливає на формування у кожної дитини мотивації до різних видів діяльності і, перш за все, до мовленнєвої діяльності (формування мовленнєвої інтенції і прагнення до мовленнєвої активності та ініціативи). Відповідно до цього пріоритетними в стилі спілкування є позитивне відношення педагога до дитини та довіра дошкільника до дорослого, розкутість, відсутність страху.

Проведене нами узагальнення існуючих на сьогодні поглядів щодо комплексного підходу до процесу подолання заїкання у дітей 4-7 років дозволило встановити, що, як правило, ці діти володіють достатнім словниковим запасом, що іноді перевищує їх вікову норму. Для повноцінного протікання мовленнєвого акту величезне значення має достатня сформованість немовленнєвих процесів, таких як стійкість уваги і пам'яті, спостережливість, гнучкість переключення з одного виду діяльності на інший, уміння керувати собою і своїм мисленням. Все сказане дозволяє стверджувати, що робота з подолання заїкання буде повною і ефективною, якщо безпосереднє виправлення мовлення дітей поєднуюватиметься з коригуванням вказаних особливостей. З цією метою можна використовувати програмовий матеріал загальноосвітнього дошкільного навчального закладу, оскільки доцільним є поєднання процесу навчання і виховання дітей за названою програмою з одночасним розвитком їх зв'язного мовлення і роботою з корекції психічних функцій.

Таким чином, розвивати зв'язне мовлення у дітей із заїканням, потрібно, починаючи з простішої і доступнішої для них ситуативної форми мовлення, поступово підводячи їх до розвитку уміння користуватися контекстним мовленням. Для здійснення цього переходу, методика роботи повинна включати послідовне ускладнення мовлення дітей через поступове зменшення опори на зорове сприймання. Основна лінія послідовного розвитку зв'язного мовлення дітей полягає у тому, що спочатку вони опановують умінням користуватися вільним від заїкання мовленням, яке пов'язане з конкретними, наочними предметами або діями. Потім вони розпочинають говорити під впливом яскравих, чітких зорових уявлень, а на завершальному етапі колекційної роботи опановують здатністю оперувати узагальненими висловлюваннями без зорової опори. Відтак, основне значення логопедичних занять полягає не в тренуванні навичок механічного мовлення, а в навчанні дітей легко і вільно

висловлювати свої думки, відповідати, запитувати, пояснювати, розповідати, робити висновки, узагальнення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бегас Л.Д. Комплексний підхід до подолання заїкання / Л. Д. Бегас // Вісник: Збірник наукових статей НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 5; [Укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко], Редкол. М.І. Шкіль та ін. – К. : НПУ, 2003. – С. 19 – 24.
2. Виноградова М. А. Специфика проведения функциональных тренировок в преодолении заикания у дошкольников / М. А. Виноградова // Логопед в детском саду. – 2007. – №3. – С. 28 – 32.
3. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. / Г. А. Волкова – М. : Просвещение, 1983 – 150 с.
4. Власова Л. С. Заикание. Психокоррекция методами НЛП /Л. С. Власова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2004. – №1. – С.32 – 36.
5. Яковлев С. Б. Коррекция заикания у дошкольников / С. Б. Яковлев // Логопед в детском саду. – 2006. – №2. – С. 40 – 43.

УДК 379.1

Шевчук Т. В.

студентка 1 курсу спеціальності корекційна освіта
(олігофренопедагогіка)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
Науковий керівник **Прядко Л. О.**

ВЧИМО ДИТИНУ ГОВОРИТИ

Мовлення не є вродженою здібністю людини. Воно формується під впливом оточуючого середовища і залежить від достатньої мовленнєвої практики, виховання та навчання з перших днів життя. Розвиток мовлення тісно пов'язаний з розвитком мислення, і є показником загального розвитку особистості.

Ключові слова: мовлення, порушення мовленнєвого розвитку, розвиток мовлення, загальний недорозвиток мовлення.

Речь не является врожденной способностью человека. Она формируется под влиянием окружающей среды и зависит от достаточной речевой практики, воспитания и обучения с первых дней жизни. Развитие речи тесно связано с развитием мышления, и является показателем общего развития личности.

Ключевые слова: речь, нарушения речевого развития, развитие речи, общее недоразвитие речи.

It is not an innate human ability. It is influenced by the environment and depends on sufficient speech practice and education since the first days of life. Language development is closely linked to the development of thinking and is an indicator of overall personality development.

Key words: speech, disorders of speech development, speech development, General underdevelopment of speech.

Постановка проблеми. З раннього дитинства життя людини пов'язане зі спілкуванням і взаємодією з іншими людьми.

Спілкування – це важлива умова всієї життєдіяльності людини. Першою сходинкою «школи спілкування» і розвитку дитини є сім'я. Досвід, який отримує дитина у спілкуванні з батьками, формує у неї основу розуміння оточуючого світу. Перші слова, перші речення малюк чує і вимовляє в колі найближчих дорослих – батьків, дідусів, бабусь. І дуже часто дорослим бракує розуміння важливості процесу раннього спілкування з дитиною, багато хто вважає що дитина починає навчатися літературній мові у школі, взявши до рук буквар, і не усвідомлюють, що мовлення формується з перших почутих і відтворених звуків.

Тому процес ефективних стосунків між дорослим і дитиною вимагає постійної уваги та участі з боку дорослого: знання ним вікових особливостей психічного та мовленнєвого розвитку малюка; можливих причин, наслідків і засобів усунення проблем розвитку дитини. Дорослі повинні прагнути забезпечити правильний і своєчасний мовленнєвий розвиток дитини.

Мовлення формується під впливом спілкування дорослих і залежить від нормального мовленнєвого оточення малюка. Відсутність чи недорозвиток мовлення не лише ускладнюють контакти дитини з оточуючими, а й порушують процес формування її пізнавальної діяльності та особистості в цілому. Труднощі мовленнєвого спілкування є головною причиною виникнення конфліктних ситуацій з однолітками, формування порушень емоційно-вольової сфери. Правильне мовлення допомагає малюкові налагодити контакти з іншими дітьми, вільно передавати свої думки і побажання, сприяє успішному навчанню в школі.

Мовленню необхідно вчити шляхом особистого прикладу. Дитина повинна чути правильне, чітке мовлення, бажано, щоб тато і мама розмовляли з малюком однією, рідною мовою. Все, що відбувається навколо, за допомогою батьківських слів та дій стає життєвим досвідом для дитини, і має велике значення для всього її подальшого життя.

Актуальною темою є вивчення розвитку мовлення у ранньому віці. Знання основних етапів та закономірностей розвитку мовлення дітей в нормі дає змогу орієнтуватися батькам як діяти, якщо дитина буде дещо відставати.

Розвиток мовлення тісно пов'язаний з розвитком мислення. Ще Л.Вігоцький визначав, що у три роки мовлення повинне бути мисленнєве, а мислення – мовленнєве. І цю тезу можна брати як орієнтир нормального

розвитку малюка, вік три роки – це наче переломний момент між ознайомленням з мовою і початком її розвитку та збагачення.

Загалом фундамент для формування всебічно розвинутої людини закладається в дитинстві, тобто до п'яти років. Цей період розвитку є унікальним – пам'ять засвоює стільки, скільки не засвоює протягом всього подальшого життя. До шести років дитина повинна не тільки чисто говорити, мати значний словниковий запас (близько 4000 слів), уміти чітко висловлювати свої думки, але і розуміти граматичну та лексичну будову слова та речень, знати літери, пробувати читати і писати. Тому чим раніше будуть виявлені відхилення у розвитку мовлення і розпочнуться корекційні заняття, тим більших успіхів можна досягти в роботі.

Для правильного і своєчасного розвитку мовлення необхідні певні умови. Дитина повинна бути психічно та соматично здорова, не мати розумового відставання, мати нормальний слух і зір, володіти потребою у спілкуванні, а також мати повноцінне мовленнєве оточення [2, ст.62].

Якщо у дошкільника є відхилення від нормального рівня мовленнєвого розвитку, потрібно провести його обстеження з метою виявлення причин такого стану. Коли дитина у 18 місяців говорить 5 слів, мовленнєвий розвиток млявий, то обов'язково потрібно звернутись до логопеда дитячої консультації, який направить дитину при необхідності до спеціалістів – невролога, психіатра, отоларинголога, стоматолога, сурдолога. Лише при такому комплексному підході можна виробити тактику дій, щоб допомогти дитині опанувати мовою.

Причин мовленнєвих порушень дуже багато, і вони в достатній мірі описані в медичній та корекційній літературі. Це можуть бути різні внутрішньоутробні патології, пологові травми та асфіксії, генетичні та спадкові фактори, різні захворювання у перші роки життя дитини, черепно-мозкові травми, порушення емоційно-вольової сфери, а також незатребуваність у розвитку мовлення та педагогічна занедбаність.

І ось тут виникає головна проблема – батьки просто не обізнані в мовленнєвих нормах розвитку своєї дитини. А лише від батьків залежить своєчасність звернення до спеціаліста і взагалі сам факт звернення [3, ст.15]. Донесення цієї інформації до батьків повинно відбуватися ще в пренатальний період, як обов'язковий курс, включений в програму школи материнства. З народженням дитини матері ще в пологових будинках потрібно видавати

брошурки з основними нормами мовленнєвого розвитку малюка. Біля кабінетів педіатрів поряд з пропагандою грудного вигодовування бракує маленької таблички (Таблиця 1) з нормами розвитку дитини, щоб кожна мама, чекаючи в черзі на прийом, могла б отримати корисну інформацію, проаналізувати і мати шанс вчасно звернутися до спеціалістів. Адже профілактика набагато дієвіша ніж лікування [3, ст.12]

Мовлення має бути сформоване до 5 років. Тому з раннього віку батьки повинні займатися з дитиною. Дитина може видавати якісь звуки, грати ними. Це можуть бути окремі склади – «к», «б», які дитина повторює. Не можна пропускати можливість підхопити вже наявний запас звуків дитини. Якщо повторювати слідом за дитиною її звуки, вона починає їх вимовляти частіше. Таким чином зі звуками, складами можна грати, підводячи дитину до наслідування. Добре при цьому міняти інтонацію, силу голосу, тембр, старатись попасти в поле зору дитини, привертати увагу на своє обличчя, рот при артикуляції цих звуків. Дорослий повинен доповнити звук чи склад до відповідної ситуації. Наприклад, «бі-бі» – машинка їде, тощо. Використовуємо і в ігровій формі відтворюємо різні ситуації, які супроводжують життя дитини – годування, купання, прогулянка, гра. Кожну дію дитини треба коментувати: «Ти хочеш пити? Ось вода! Пий-пий», «Зараз покатаємось на качелях! Гойда-да!». Таким чином спонукаємо дитину до створення лепетного словника, який згодом ми своєю мовою розширюємо та уточнюємо.

Для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини необхідно розвивати слухову, зорову і тактильну увагу. Прикладом може бути брязкальце, яке ви даєте дитині в 1 місяць. Воно яскраве, звучить, спочатку малюк тримає в руці і не відпускає, згодом починає відпускати, потім бере і перебирає в ручках, а пізніше – кидає! Це і є прогрес в розвитку.

Батьки в жодному разі не повинні залишатися байдужими до мовленнєвого розвитку своєї дитини. Завжди потрібно звертати увагу на неправильне мовлення дитини, намагатись з'ясувати причину порушень, адже виявленні недоліки виправляються швидше на початковому етапі. Основні з порад, які необхідно давати батькам для правильного мовленнєвого розвитку дитини, це:

- звертатись до дитини на ім'я, слідкувати, щоб був зоровий контакт;
- міняти інтонацію, щоб привернути увагу дитини до свого мовлення;

- коментувати все, що робиться навкруги, все що дитина бачить;
- спонукати дитину до мови, ставлячи запитання та поступово ускладнюючи їх;
- розвивати мовленнєве дихання під час гри, щоб дитина оволоділа плавним і відривистим видихом [4, ст.29];
- також важливо батькам ознайомитися з артикуляційними вправами, які допоможуть розвинути артикуляційний апарат. Необхідність цього теж варто розповідати батькам ще до народження малюка – багатьох випадків дефектів мовлення можна уникнути, якщо розвинені всі артикуляційні рухи, необхідні для мовлення [4, ст.41]
- говорити повільно, повторюючи по кілька разів слова, фрази;
- правильно вимовляти слова без спотворень;
- спрощувати слова на ранньому етапі, коли дитина ще не може відображено говорити трискладове слово («гав-гав» – собака);
- співати колискові пісні, пісеньки про іграшки та звіряток, віршики та супроводжувати рухами різні ситуації, в рухливих іграх;
- розглядати картинки в книжках, знаходити аналоги в реальному житті;
- гратися з дитиною в сюжетно-рольові ігри, в грі дотримуватися правила від простого до складного;
- під час спілкування виключати сторонні звуки, щоб зайвий звуковий фон не заважав дитині чути мову;
- не перевантажувати дитину, не вимагати від неї відповіді негайно, краще повторити кілька разів слово, фразу, на початку показати як правильно потрібно відповідати;
- не акцентувати увагу на невдачах, але обов'язково використовувати похвалу;
- розвивати дрібну моторику, тактильні відчуття, використовуючи масаж, пальчикові ігри, складання мозаїки, зав'язування шнурків, застібання гудзиків, малювання, користування ручкою і ложкою;
- не намагатись виправляти спотворені звуки самотійно, якщо вони присутні в мові більше місяця;

Тільки в тісному контакті і співпраці батьків і педагогів створюються сприятливі умови для забезпечення мовленнєвого та розумового розвитку дитини. Лише у спілкуванні дитина може оволодіти мовою.

Таблиця 1.

Коли слід звернутися до дефектолога	
Вік	Відхилення від норми
До 2 років	<ul style="list-style-type: none"> - Дитина мовчить або лепече незрозумілою мовою, в словнику до 10 слів; - Дитина відвертається при спробі близьких заговорити з нею; - Спілкується жестами і вигуками
2 – 3 роки	<ul style="list-style-type: none"> - Не використовує мовлення як засіб спілкування; - Не може побудувати коротке речення, з 2 слів; - Не розуміє сенс казки, не вступає в інтерактивну гру
3 – 4 роки	<ul style="list-style-type: none"> - Мова не зрозуміла для оточуючих; - Неохоче повторює за дорослими слова і речення; - Не знає назв навколишніх предметів, значення прийменників, дієслів; - Помітні порушення дрібної моторики, недоступні точні рухи (наприклад розмашисте малювання) - На прохання дорослого повторити щось не реагує
4 – 5 років	<ul style="list-style-type: none"> - Мовлення нерозбірливе, присутні перестановки та пропуски складів і звуків; - Не може розповісти про предмет, ситуацію, про щось з власного досвіду;
5 – 6 років	<ul style="list-style-type: none"> - Говорить нерозбірливо, неправильно використовує слова, прийменники, переставляє їх місцями, плутає відмінки; - Словниковий запас обмежений; - Не вимовляє звуки рідної мови, спотворює слова; - Говорить коротко, неповними реченнями

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Филичева Т. Б. Основы логопедии /Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина// Пособие для студентов педагогических институтов по специальности дошкольная педагогика и психология. – Москва: Просвещение, 1989. – с.22 – 159.
2. Колишкін О.В. Корекційна освіта. Вступ до спеціальності. Навчальний посібник. – Суми: Університетська книга, 2013. – с.59 – 71.
3. Шишова Т. Не стучите молотком по пианино. Беседы с детским психиатром Козловской Г.В. – Рязань: Зёрна – слово, 2016. – с.12 – 15.
4. Кранзе Е.Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика. Практическое пособие. – С. – Петербург: Корона принт, 2004. – с.41 – 63.
5. Гресь А. Учимся общаться. Теория и практика эффективного взаимодействия родителей и детей. – Харьков: Издательская группа «Основа», 2015. – с. 5 – 43.
6. Богуш А.М. Мова ваших дітей. – Київ: Радянська школа, 1989. – 130 с.

СОЦІАЛЬНА ГОТОВНОСТЬ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ ЯК КОМПЛЕКСНА ПРОБЛЕМА

У статті визначено проблему вивчення соціальної готовності до навчання у дітей дошкільного віку із заїканням. Розглянуто зміст основних дефініцій. Визначено сутність поняття «соціальна готовність до навчання». Висвітлено особливості формування соціальної готовності до навчання у дітей дошкільного віку із заїканням. Окреслено доцільність подальшої розробки даної проблеми.

Ключові слова: соціальна готовність до навчання, мотиваційна складова, когнітивна складова, діти старшого дошкільного віку із заїканням.

В статье определены проблему изучения социальной готовности к обучению у детей дошкольного возраста с заиканием. Рассмотрено содержание основных дефиниций. Определена сущность понятия «социальная готовность к обучению». Освещены особенности формирования социальной готовности к обучению у детей дошкольного возраста с заиканием. Определена целесообразность дальнейшей разработки данной проблемы.

Ключевые слова: социальная готовность к обучению, мотивационная составляющая, когнитивная составляющая, дети старшего дошкольного возраста с заиканием.

The article identifies the problem of studying the social preparedness for teaching children in pre – school age with stuttering. The content of the main definitions is considered. The essence of the concept of "social readiness for learning" is defined. The features of the formation of social readiness for teaching children in preschool age with stuttering are highlighted. The expediency of further development of this problem has been determined.

Key words: social readiness for learning, motivational component, cognitive component, children of senior preschool age with stuttering.

Наше сьогодення характеризується труднощами та кризами в усіх сферах життя, які призводять у кінцевому рахунку до проблем кожної окремої особистості. Відомо, що упродовж останнього часу помітно зросла кількість дітей з важкими порушенням мовлення, серед яких не останнє місце належить заїканню. Відповідно, процес розвитку особистості дитини дошкільного віку із заїканням потребує комплексної медико-психолого-педагогічної системи впливу.

Цілком очевидно, що на сьогодні нагальним завданням є забезпечення умов для надання своєчасної допомоги дітям із заїканням та підготовки їх до

систематичного навчання, успішність якого залежить від цілеспрямованої допомоги дитині впродовж дошкільного періоду розвитку. Школа з перших днів ставить перед дитиною низку завдань: їй необхідно успішно опанувати навчальну діяльність, засвоїти шкільні норми поведінки, долучитися до класного колективу, пристосуватися до нових умов розумової праці й режиму дня. У зв'язку з цим, метою нашої статті є висвітлення проблеми соціальної готовності до навчання у школі для повноцінного психічного розвитку дитини із заїканням.

Проблема готовності до шкільного навчання ґрунтовно представлена у працях зарубіжних і вітчизняних дослідників. З'ясовано низку особливостей психологічної готовності до шкільного навчання: рівень сформованості пізнавальної діяльності, соціально-комунікативних навичок, емоційно-вольової сфери, учбової мотивації, коло актуальних знань і уявлень про навколишній світ (Л. Божович, Л. Венгер, О. Венгер, Д. Ельконін, Н. Гуткіна, О. Кононко, О. Кравцова, Л. Кузнецова, С. Кулачківська, С. Максименко, І. Мартиненко, О. Проскура, О.Таран, Н. Татенко, У. Ульяновка, М. Шеремет та ін.).

Нажаль, увага до проблеми формування соціальної готовності до навчання в школі дітей із заїканням на сучасному етапі становлення вітчизняної логопедії і спеціальної психології майже не актуалізується, вона почасти втілена у дослідженнях окремих українських дослідників (Л. Бегас, В. Кондратенко, Л. Журавльової, Л. Лисенко, С. Миронової, І. Омельченко, Р. Юрової та ін.).

На наше переконання, соціальна готовність до навчання у школі складається з мотиваційного, когнітивного та поведінкового компонентів:

- мотиваційний включає ставлення до іншої людини як вищої цінності; вияв доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя;
- когнітивний пов'язаний з пізнанням іншої людини (дорослого, однолітка), здатністю зрозуміти його особливості, інтереси, потреби, побачити труднощі, що постали перед ним, помічати зміни настрою;
- поведінковий пов'язаний з вибором адекватних до ситуації, способів поведінки.

Виходячи з вище окресленого, набуває чітких меж поняття соціально компетентної дитини. Соціально компетентна дитина добре орієнтується в новій обстановці; знає міру своїм можливостям; уміє попросити про допомогу і надати її; поважає бажання інших людей, може включитися у

спільну діяльність з однолітками і дорослими; здатна стримувати себе і заявляти про свої бажання в прийнятній формі: здатна уникати небажаного спілкування; вона відчувається гідно в товаристві інших людей, розуміючи різний характер ставлення до неї оточуючих; уміє керувати своєю поведінкою і способами спілкування.

На думку дослідників О. Бодальова, В. Куніциної, Н. Казаринової, В. Погольші соціально компетентна дитина добре орієнтується в новій обстановці; здатна обирати адекватну альтернативу поведінки; знає міру своїх можливостей; уміє попросити про допомогу; поважає бажання інших людей, може включитися в спільну діяльність із однолітками й дорослими. Вона не буде заважати своєю поведінкою іншим, уміє стримувати себе й заявити про свої потреби в прийнятній формі. Соціально компетентна дитина здатна уникнути небажаного спілкування. Вона відчуває своє місце в суспільстві інших людей, розуміючи різний характер ставлення до неї навколишніх; управляє своєю поведінкою і способами спілкування. Цей компонент готовності містить у собі формування у дітей якостей, завдяки яким вони могли б спілкуватися з іншими дітьми, учителем.

Одним із найважливіших завдань, яке потребує вирішення під час підготовки дитини до школи, є соціалізація у шкільному середовищі. У школі дитина вступає в серйозні стосунки вчитель – учень, у яких вона має опанувати здатність приймати від учителя навчальну задачу й вирішувати її, слухати й чути звертання вчителя, виконувати прохання і завдання, звертатися до вчителя за допомогою.

Важливе спілкування й з однолітками, у школі статус учня не залежатиме від успіхів у навчанні. Спілкування у школі має створювати такий мікроклімат, за якого в дитини з'явиться бажання вчитися. Перехід з одного соціального середовища – ДНЗ – в інше – НЗ, передбачає наявність тих правил і законів спілкування, які дитині знадобляться саме у школі.

Отже, до кінця дошкільного віку особливої значущості набуває спілкування з однолітками. У дітей п'яти-шести років виникають перші прихильності, симпатії, спілкування вже має вибіркового характеру. Вступ до школи пов'язаний з розширенням кола спілкування дитини з дорослими і з однолітками та зі зміною характеру спілкування. Діти, які відвідували дошкільний заклад, легше адаптуються до шкільного колективу, оскільки у них вже сформовані деякі необхідні навички спілкування з однолітками.

Як зазначає Ю. Гільбух, некомпетентність дітей із заїканням в комунікативній сфері, невміння конструктивно вирішувати конфлікти, тривожність і невпевненість в собі знижують популярність таких дітей в класі та перешкоджають їх успішній адаптації.

Дослідження Е. Садовнікової, Е. Рау свідчать, що у дітей із заїканням вже в дошкільному віці спостерігаються відхилення в особистісному й комунікативному статусі. Окрім цього, ними був визначений зв'язок між порушенням спілкування у сім'ї дитини та її соціально-психологічним статусом. Найблагополучнішими в соціометричному плані виявилися діти, у яких порушення спілкування з сім'єю було найменш виразним.

До кінця дошкільного віку у дитини з'являються нові типи спілкування, які Л. Блудова умовно називає довільно контекстним спілкуванням з дорослим і «кооперативно-змагальним» типом співробітництва з однолітком. Обидва типи спілкування володіють однією принципово важливою загальною властивістю. Ця властивість може бути розкрита як особливий аспект довільності в спілкуванні.

Отже, виходячи з вище зазначеного можна зробити висновок, що великого значення для входження в дитячий колектив набуває дослідження проблеми соціальної готовності до навчання в школі, яка визначається потребою спілкуватися з дітьми, готовністю підкорятися інтересам і правилам групи, що краще виявляються під час групових ігор, при виконанні обов'язків та врахуванні потреб членів родини. Завдяки віковим особливостям дошкільників: емоційній чутливості, допитливості, здатності до наслідування, вразливості – створюються сприятливі умови для формування особистості як суб'єкта соціальних взаємин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бегас Л. Д. Корекція заїкання засобами театралізованої діяльності / Л. Д. Бегас // Логопедія. – 2011. – № 1. – С. 11 – 14
2. Блудова Л. Як готувати першокласника до шкільного життя / Л. Блудова // Дитячий садок. – 2009. – № 5. – С. 10 – 11.
3. Гильбух Ю. З. Диагностика психологической готовности к школьному обучению / Ю. З. Гильбух. Темперамент и познавательные способности школьника. – К., 1993. – с. 68 – 208.
4. Максименко К. С. Особливості дослідження поняття „готовність дитини до школи” у психології / К. С. Максименко // Психолог. – 2003. – № 13. – с. 35.
5. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. Піроженко. – К. : Главник, 2005. – 112 с.

РОЗДІЛ 4

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, СУРДОПЕДАГОГІКИ, ОРТОПЕДАГОГІКИ

УДК 316.66:37

Богомаз К. С.

магістр I курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук, доцент **Бондаренко Ю.А.**

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто проблему гендерного виховання дітей дошкільного віку. Проаналізовано сутність гендерного виховання та окреслено основні напрямки виховного процесу. Основний акцент зроблено на особливостях здійснення гендерного виховання дітей в умовах дошкільного навчального закладу із залученням усіх учасників педагогічного процесу – дітей, педагогічного колективу, батьків.

Ключові слова: гендер, гендерна педагогіка гендерний підхід, гендерне виховання, виховна робота, стать, дитина, дошкільний вік, вихователь, батьки.

В статье рассмотрены особенности проблемы гендерного воспитания детей дошкольного возраста. Проанализированы сущность гендерного воспитания и намечены основные направления воспитательного процесса. Основной акцент сделан на особенностях гендерного воспитания детей в условиях дошкольного образовательного учреждения с привлечением всех участников педагогического процесса – детей, педагогического коллектива, родителей.

Ключевые слова: гендер, гендерная педагогика гендерный подход, гендерное воспитание, воспитательная работа, пол, ребенок, дошкольный возраст, воспитатель, родители.

In the article features of the problem of gender education of preschool children are considered. The essence of gender education is analyzed and the main directions of the educational process are outlined. The main emphasis is made on the peculiarities of the implementation of the gender education of children in pre – school educational institutions with the involvement of all participants in the pedagogical process – children, pedagogical staff, parents.

Key words: gender, gender pedagogics, gender approaches, gender education, educational work, gender, child, preschool age, educator, parents.

Постановка проблеми. На сьогоднішній час у суспільстві відбуваються суттєві зміни у системі гендерних відносин. Тому дослідження феномена гендеру постає соціально значущою, злободенною проблемою, що пов'язано передусім із соціально-економічною та демографічною кризами,

погіршенням репродуктивного здоров'я молодого покоління, змінами в ґендерній культурі, деформацією сучасної родини, знеціненню культурних та сімейних цінностей, зростанням розлучених і неповних сімей, девіантного материнства і батьківства.

Одним із найважливіших завдань сучасної освіти є соціалізація підростаючого покоління, в процесі якої створюються умови для ефективного розвитку особистості дитини та її самореалізації в майбутньому.

Проблема ґендера у педагогічній науці досить нова, хоча деякі аспекти знаходяться у колі інтересів багатьох науковців, а саме: опанування основ ґендерної компетентності, набуття ознак теоретичної і практичної тощо. Актуальність ґендерних аспектів виховної роботи в освітніх закладах доводить Наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів ґендерної рівності в освіту» [5]. Однак проблема ґендерного виховання дитини в умовах дошкільного закладу обумовлена насамперед недостатнім упровадженням ґендерної складової у навчально-виховному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до порушеної проблематики, при визначенні основних аспектів ґендерної соціалізації дошкільників, ми опиралися на наукові дослідження П. Горностай, І. Іванової, В. Кравця, Н. Кутової, Л. Харченко, О. Цокур, Л. Штильової та ін., які займались проблемами ґендерної освіти та ґендерної педагогіки в Україні. Особливості впровадження ґендерного підходу в систему сучасної освіти обґрунтовані О. Гродською, О. Ільченко, А. Керимовою, В. Кравцем, А. Матляк, О. Місюкевич, А. Тюрменко, Л. Штильова. Ґендерні особливості змісту роботи з дітьми дошкільного віку стали предметом дослідження С. Марутян, Н. Плисенко, Т. Репіна, Л. Таранікова, С. Шаповалова. Проблему готовності до ґендерного виховання й освіти підростаючого покоління розкривають Л. Булатова, В. Кравець, Л. Штильова та ін. [3].

Теоретичний аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати про недостатню розробленість досліджуваної проблеми в теорії спеціальної освіти, що негативно впливає й на практику ґендерного дошкільного виховання.

Тож, **метою статті** є аналіз проблеми ґендерного виховання дітей дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз засвідчив, що поняття «ґендер» є одним із базових у процесі соціалізації, оскільки виховання людини у переважній більшості культур залежить від статі. Отже,

ґендер – це наповнення понять «чоловік» та «жінка» певним соціальним змістом. Таким чином, термін «стать» означає біологічну належність людини, а ґендер – відмінності між чоловічими та жіночими соціальними позиціями. Ось чому найкоротше визначення ґендеру: ґендер – це стать соціальна [4].

Сучасні ґендерні дослідження головну увагу зосереджують на механізмах відтворення ґендерної рівності, на стосунках жінок і чоловіків у суспільстві. Ґендерну систему слід розглядати не лише як ідеї та інститути, але й як поведінку індивідів й усі види комунікативної інтеракції, сукупність соціальних ролей, приписуваних індивідові.

Інтеграція ґендерного компоненту у безперервну педагогічну освіту, на думку багатьох сучасних зарубіжних та вітчизняних теоретиків, є одним із визначальних факторів упровадження ґендерного підходу в роботу дошкільних навчальних закладів. Саме у дошкільному віці відбувається інтенсивний процес становлення самосвідомості дитини, важливим компонентом якого є усвідомлення себе як представника певної статі. Проблема статево-рольової соціалізації, що включає в себе питання формування статі дитини, статевої відмінностей і статево-рольової поведінки – одна з важливих і актуальних проблем психолого-педагогічної науки [1].

Виховання підростаючого покоління проходить у відповідності до інтересів держави, національних і культурних традицій та будується на наукових розробках психологів та педагогів. На думку В. Кравця: «Ґендерне виховання – процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі. Тому у сферу ґендерного виховання входять не лише такі специфічні відносини між представниками чоловічої і жіночої статі, як подружні, але й будь-які інші: в суспільному житті, праці, відпочинку тощо» [4].

Метою ґендерного виховання є:

- формування правильного розуміння ролі чоловіка і ролі жінки у суспільстві; формування моделі поведінки статі; прищеплення культури взаємовідносин статей.
- З огляду на це перед педагогами дошкільного закладу стоять такі завдання щодо ґендерного виховання дошкільників:
 - виховувати у дітей стійкий інтерес і позитивне ставлення до себе як об'єкта пізнання; поглиблювати знання про розподіл усіх людей на чоловіків і

жінок, про зміст поняття «хлопчик», «дівчинка», сприяти статевої ідентифікації;

- формувати здорове ставлення дітей до статевих відмінностей, до народження дитини;
- правильно і компетентно реагувати на прояви сексуального розвитку дітей різних статей;
- підтримувати фізичне і психологічне здоров'я дітей, радість світосприйняття, оптимістичне ставлення до навколишнього світу;
- виховувати стійкий інтерес і позитивне ставлення до рідних, близьких, значимих для дитини людей, бажання бути приємними партнерами у спілкуванні з ними;
- розвивати уявлення про себе та інших людей як про осіб фізичних і соціальних – зі своїми недоліками, типовими й індивідуальними особливостями;
- створювати умови для набуття досвіду відносин з навколишнім світом у цілому і світом людей зокрема;
- стимулювати самостійність, уміння здійснювати мотивований вибір, віддавати комусь/ чомусь перевагу; розвивати емпатію як якість особистості – вміння відчувати і розпізнавати стан і настрої людей, поводитися відповідно до них, керувати своїми емоціями і поведінкою;
- збагачувати знання про свою сім'ю, рід, сімейні реліквії, традиції; ознайомлювати з основними функціями сім'ї як психологічної групи і соціального інституту;
- ознайомити з розмаїттям соціальних ролей, їх особливостями, виховувати позитивне ставлення до різних соціальних ролей та розуміння необхідності їх існування;
- закладати основи виконання відповідних своїй статі соціальних ролей.

Реалізація цих завдань потребує великих зусиль, оскільки освітні заклади та педагоги мають створити оптимальні умови для формування у дітей адекватної статево-рольової поведінки.

Група дошкільного закладу є першою дитячою спільністю, де відбувається спілкування з однолітками, що виступає неодмінною умовою соціалізації дитини. Важливість ролі однолітків у гендерній соціалізації особистості зумовлена тим, що дитина пізнає, опановує і випробовує норми

поведінки з однолітками своєї та протилежної статей; старшими, молодшими і дорослими людьми залежно від власної та їхньої статевої приналежності. Формування статево-рольової поведінки відбувається на основі засвоєння зразків статево-типізованої поведінки, а також санкцій за невідповідність їй.

У дитячих малих групах вибудовуються і розвиваються такі типи відносин між однолітками, як: функціонально-рольові відносини, що виникають у специфічних сферах життєдіяльності дітей (навчальній, трудовій, художній тощо) і розгортаються у процесі опанування нормами і способами дій у групі під керівництвом дорослого; емоційно-оцінні відносини, що коригують поведінку однолітків відповідно до норм спільної діяльності; особистісно-сміслові відносини – взаємозв'язки в групі, за яких мотив однієї дитини набуває особистісного значення для однолітками [2].

Міжособистісні відносини дитини з однолітками мають інтенсивну вікову динаміку і характеризуються ситуативністю і нестійкістю. Таке спілкування сприяє активному засвоєнню дошкільниками норм міжособистісної і групової взаємодії. Від позиції дитини в групі, уміння взаємодіяти, популярності серед однолітків, інтенсивності спілкування залежать зміст, динаміка і результати процесу соціалізації. Товариство однолітків у такій групі дошкільного закладу сприяє і ґендерній соціалізації, прискорюючи формування психологічної статі дитини шляхом розмежування дитячих ігор на «дівчачі» і «хлоп'ячі». У дошкільнят дуже рано починають проявлятися схильності до більш доброзичливого ставлення до однолітків своєї статі та кооперування з ними у спільній діяльності [6].

Взаємини дітей різної статі особливо потребують педагогічної корекції, оскільки лише починають формуватися. Завдання педагогічного колективу полягає у створенні у групі атмосфери, яка б характеризувалася безконфліктними, гармонійними, доброзичливими взаєминами між дітьми своєї та протилежної статей. Атмосфера емоційного комфорту передбачає створення середовища, що характеризується взаємною довірою та повагою, відкритим спілкуванням, відмовою від авторитарного стилю керівництва дитиною, забезпеченням почуття захищеності кожної дитини в умовах дошкільного закладу.

Першою моделлю статевої поведінки для дитини є поведінка батьків у сім'ї, їхні взаємини. Але на жаль, дитина не завжди має позитивний приклад для наслідування. Діти не завжди розуміють суть того, що відбувається, але

добре схоплюють інтонації батьків. Саме тому важливо налагоджувати контакт між педагогами та батьками. На батьківських зборах потрібно обговорювати з батьками проблеми ґендерного та статевого виховання дошкільників, надавати цікаву та корисну інформацію щодо фізіології та розвитку дитини (медсестра); відмінності хлопчиків та дівчаток (психолог). Батьки разом з вихователями розв'язують складні педагогічні задачі та ситуації щодо виховання хлопчиків та дівчаток, дізнаються про особливості їх мовленнєвого розвитку, а музичний керівник готує та проводить концертні номери за участю хлопчиків та дівчаток.

Результативність роботи з ґендерного виховання дошкільників знаходить своє відображення у покращенні показників компетентності дітей з усіх ліній розвитку. Ці показники компетентності в свою чергу дозволяють формувати такі базові якості особистості як людяність, розсудливість, працелюбність, відповідальність та інше.

Висновки. Отже, підсумовуючи вищезазначене ми прийшли до висновку, що розпочинати ґендерне виховання слід з дошкільного віку; треба своєчасно надавати правдиву інформацію про питання статі та статево-рольової поведінки, виходячи з індивідуальних та вікових особливостей дитини; не формувати у дитини хибних знань чи ставлень, особливо, якщо це стосується статі та статевого відносин. Завданням освітніх закладів та вихователів є формування ґендерної компетентності як складової життєвої компетентності дітей дошкільного віку. Розроблення та впровадження у практику роботи ґендерно-освітніх технологій сприяє розширенню ґендерних компетенцій усіх учасників взаємодії – дітей, батьків, вихователів.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розгляді питань щодо особливостей ґендерного виховання дітей дошкільного віку із особливими освітніми проблемами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бутенко О. Г. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до ґендерної соціалізації дошкільників / О. Г. Бутенко // Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – 2016.
2. Гончаренко А. М. Хлопчики й дівчатка: міжособистісні взаємини / А. М. Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 4. – С. 8 – 10.
3. Кікінежді О. М. Ґендерне виховання дошкільнят : навчально-методичний посібник / О. М. Кікінежді, Т. В. Говорун, І. М. Шульга. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. – 192 с.

4. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: навчальний посібник [Електронний ресурс] / Володимир Кравець. – Тернопіль: Джура, 2003. – 415 с. – Режим доступу : <file:///G:/Мои%20документы/gender%20metod%20mater/Підручник%20Гендерна%20педагогіка/genderna%20pedagogika/L%201.htm>.

5. Наказ МОН України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (№839 від 10.09.2009) : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/4849>.

6. Розвиток дитини-дошкільника: сучасні підходи та освітні технології : монографія / Г. В. Беленька та ін. ; ред. І. І. Загарницька ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Інститут розвитку дитини. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 272 с.

7. Формування гендерної компетентності дошкільників у процесі організації навчально-виховної роботи за Базовою програмою розвитку «Я у Світі»: методичні рекомендації / за заг. ред. Т. І. Туркот, Херсон; КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради. – 2012. – 48 с.

УДК 376.42

Залеська Л. М.

студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта»
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено значення рівня сформованості навичок самообслуговування для подальшої соціальної адаптації розумово відсталих дітей. Розкрито особливості застосування методичних прийомів щодо формування елементарних навичок самообслуговування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Визначено умови ефективного формування навичок самообслуговування у дітей зазначеної категорії.

Ключові слова: школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, навички самообслуговування.

Ключевые слова: школьники с нарушениями интеллектуального развития, навыки самообслуживания.

Key words: students with intellectual disabilities, self-service skills.

Формування навичок самообслуговування відіграє важливу роль у процесі соціалізації осіб з особливими освітніми потребами. Під час формування навичок самообслуговування в учнів виробляються такі особистісні якості, як працелюбність, відповідальність, почуття колективізму, взаємодопомоги тощо. У цей період навчання особливого значення набуває засвоєння школярами соціально-побутових знань та вмінь, відповідного

досвіду, мотивацій, поглядів, світогляду, алгоритмів поведінки (тобто життєвих компетентностей) необхідних їм для успішного пристосування до навколишнього середовища.

Проблему формування учнівських компетентностей вивчали Т. Гудкова, Л. Болотов, С. Дружилова, Е. Зеєр, А. Павлова, В. Серіков, Е. Симанюк, І. Смагін, А. Старєва, В. Ледньов, Н. Нікандров, М. Рижаків та інші. Більшість дослідників схиляються до думки, що компетентна людина повинна знати що і як робити (індикатором є знання), вміти робити, виконувати відповідні дії (індикатор – вміння), бажати це робити (індикатор – мотиви, інтереси), оцінювати, порівнювати, цінити зроблене (індикатор – навички, ціннісний досвід). Тобто, під компетентністю ми будемо розуміти набуту у процесі навчання інтегровану здатність учня, яка складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці.

Метою статті є дослідження специфіки формування навичок самообслуговування у розумово відсталих учнів, висвітлення етапів, форм, методів та умов ефективної роботи у цьому напрямку.

За даними Д. Пузікова, життєва компетентність учня – це складна здатність (або система здатностей) особистості, яка, через ефективне розв'язання життєвих проблем, своєчасне визначення і вирішення складних життєвих завдань людини, забезпечує її продуктивне життєве самовизначення і самоздійснення, оптимальну організацію життєвого шляху. На нашу думку, для школярів із розумовою відсталістю, саме формування навичок самообслуговування є одним із важливих аспектів життєвого самовизначення та самоздійснення, що якісно впливає на організацію життя дитини цієї категорії.

Формування самообслуговування розумово відсталих учнів має суттєві труднощі в міру неповноцінності їх пізнавальної діяльності, обумовленої тотальним психічним недорозвитком чи деменцією. Відрізняючись від однолітків, що розвиваються в нормі, соціальний розвиток яких відбувається в значній мірі спонтанно та невимушено, розумово відсталі діти не в змозі самостійно виділити та засвоїти приклади вирішення соціальних і побутових завдань.

Відомо, що розумово відсталі діти з великими труднощами навчаються вмінню орієнтуватися у навколишньому: користуватися транспортом, поводити себе у громадських місцях, розуміти необхідну інформацію

оголошень та вказівок. Робота у цьому напрямі тісно пов'язана з тими знаннями, котрі діти можуть отримувати під час засвоєння загальноосвітніх предметів. Безумовно, навчений елементарній грамоті і рахунку учень більш успішно пристосується до навколишнього середовища; беззаперечне й інше – однієї підготовки за програмами загальноосвітніх предметів для цього недостатньо. Необхідні спеціальні зусилля для формування життєвих компетентностей у цих дітей. Цьому безпосередньо сприяє такий предмет, як «соціально-побутове орієнтування», яке вводиться у навчальний план спеціальних шкіл та інклюзивних класів загальноосвітніх навчальних закладів з підготовчого (першого) класу.

Одним із важливих принципів роботи з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку є принцип практичної спрямованості навчання. Відомо, що такі діти, володіючи практичним інтелектом, здатні до цілеспрямованого використання засобів праці, вибору обхідних шляхів, тобто до розумних дій. Цей практичний інтелект за своєю психологічною природою відрізняється як від моторної обдарованості, так і від теоретичного інтелекту. На думку Л. Виготського, «практичний інтелект може являтися точкою додатку компенсації, засобом вирівнювання інших інтелектуальних функцій» [4].

На думку Д. Віткаускайте, в контексті формування особистості розумово відсталого дитини соціалізація можлива лише за умови цілеспрямованого навчання і виховання, що забезпечують їх підготовку до самостійного життя.

За вченим, дитина, обмежена в розумовому розвитку, не в змозі самостійно виділити, осмислити та засвоїти ті елементи самообслуговування, котрі дозволяють особистості комфортно підтримувати існування в соціальному середовищі і успішно реалізовувати в ній свої потреби та цілі. По суті, вона позбавлена основи самостійного, благополучного існування у складному сучасному соціумі. Тому формування навичок самообслуговування є не лише важливою задачею навчання та виховання розумово відсталого дитини, але і засобом компенсації первинного дефекту. Самообслуговування (вміння одягатися і роздягатися, слідкувати за собою, користуватися туалетом, самостійно їсти, купатися, вмиватися) безпосередньо впливає на самооцінку дитини, є важливим кроком на шляху до його реалізації [3].

Особливості формування навичок самообслуговування полягають у тому, що вони здійснюються шляхом поетапного формування окремих дій, у визначеній послідовності, у процесі довготривалого і систематичного застосування спеціальних вправ (О. Гаврилушкіна, Н. Соколова, В. Шинкаренко, Г. Мерсіянова, О. Моржина та інші). Формування будь-якої навички самообслуговування доцільно здійснювати шляхом розкладання її на окремі складові та виконання їх у визначеній послідовності. Так, наприклад, І. Бгажнокова рекомендувала при формуванні уміння їсти виделкою дотримуватися наступної послідовності дій: правильно брати виделку в руку, наповнювати її їжею, доносити до рота, ковтати їжу, опускати виделку знову в тарілку. Науковець наголошувала на тому, що педагог повинен організовувати правильні рухи дитини, поступово зменшуючи допомогу [1].

При нормальному розвитку дитина після року може вже здійснювати окремі дії, направлені на саму себе: надягти і скинути шапку, зняти шкарпетки, рукавички, самостійно їсти ложкою і пити із чашки. Цих вмій вона набуває самостійно, наслідуючи дії дорослих, які за нею доглядають. За даними І. Беякової, у дітей із розумовою відсталістю формування навичок самообслуговування відбувається за допомогою спеціального навчання, яке являє собою цілий напрям роботи спеціалістів та батьків. В його основі лежить спеціальна програма, яка враховує можливості учня на даний момент і орієнтується на найближчі можливості. Лише через наслідування, засвоєння зразка матеріалу у такої категорії дітей не формується. Причинами цього можуть бути: різноманітні рухові порушення, розлади зорового та слухового сприйняття, особливості емоційно-вольової сфери, низький рівень розвитку функцій контролю, порушення інтелектуального розвитку [2].

Досвід роботи з такими дітьми дає підстави стверджувати, що у період навчання у спеціальній школі чи інклюзивному класі педагоги та вихователі повинні активно працювати над прищепленням дітям культурно-гігієнічних навичок. Необхідно вчити дітей охайності, правильному користуванню туалетом, слідкувати за тим, щоб діти завжди були чистими і доглядали за собою. Учні повинні навчитися звертати увагу свій зовнішній вигляд, оволодіти способами приведення його в порядок, засвоїти конкретну послідовність дій виконання тієї чи іншої навички.

Навчання самообслуговуванню займає провідне місце у загальній системі корекційно-виховної роботи з розумово відсталими учнями. Для дітей з вадами інтелекту праця являється основним способом адаптації до життя. У ході навчання школярі оволодівають елементарними вміннями та навичками, необхідними для виконання нескладних робіт в особливо створених умовах.

Трудова та побутова адаптація учнів з розумовою відсталістю неможлива без достатнього розвитку в них комунікативної функції мовлення. Важко чекати успішного побутового орієнтування дітей, якщо в процесі корекційно-виховної роботи вони не отримали навичок діалогічного мовлення. Потреба у ньому для подальшого життя учнів слугує важливою основою його розвитку.

Програма із СПО будується за наступними основними розділами: «Житло», «Одяг», «Взуття», «Харчування» тощо. На заняття учням рекомендується показувати, якими прийомами потрібно користуватися під час прибирання приміщення, особлива увага звертається на навчання миття підлоги. На уроках господарсько-побутової праці учнів необхідно навчати як правильно чистити меблі, розповідати про засоби, що допомагають у прибиранні, пояснювати про порядок їх зберігання тощо.

На уроках із соціально-побутового орієнтування діти вчаться доглядати свій одяг, а саме пришивати гудзики, прати, прасувати дрібні речі. У них формуються вміння по догляду за взуттям та його зберіганням.

Однією із форм роботи, спрямованої на вироблення у школярів побутових вмінь та навичок, є навчання їх приготуванню їжі. Школярі вчаться готувати бутерброди, салати, заварювати чай, їм показують прийоми обробки продуктів та правила їх зберігання. Паралельно продовжується закріплення навичок миття посуду, повторюються правила користування термоприладами, холодильником.

В результаті навчання обслуговуючій праці школярі з інтелектуальною недостатністю повинні вміти тримати в чистоті своє помешкання, особисті речі, здійснювати їх ремонт; сервірувати стіл, допомагати дорослим у приготуванні нескладних страв. У них повинні бути вироблені праткичні вміння та навички, необхідні для повсякденного життя.

Значне місце у загальній системі корекційно-виховної роботи з дітьми займає навчання їх побутовій праці. У процесі таких занять

у них виробляються практичні вміння та навички, необхідні для повсякденного життя.

Виховні задачі, котрі вирішуються у ході проведення цих занять – це формування у дітей позитивного відношення та інтересу до побутової праці, вироблення звичок до особистої гігієни, чистоти, охайності, прищеплення навичок культури поведінки, виховання поваги до праці дорослих.

Навчання дітей обслуговуючій праці будується на основі їх підготовки, отриманої у початкових класах, головним чином на уроках СПО та трудового навчання, де відбувалося прищеплення санітарно-гігієнічних навичок і навичок самообслуговування. У ході занять розумово відсталі школярі вчать диференціювати різноманітні види одягу та взуття, слідкувати за їх чистотою. Дітей знайомлять з найбільш розповсюдженими продуктами харчування і правилами допомоги дорослим у приготуванні елементарних страв. Крім того, велика увага приділяється догляду за приміщенням.

За даними Н. Павлової формування навичок самообслуговування краще проводити у спеціально облаштованих кабінетах, у яких відповідним чином обладнані інтер'єри житлової кімнати, кухні, господарські приміщення. Дослідниця підкреслювала на необхідності існування шаф з одягом та взуттям, дзеркал, різноманітних електропобутових технічних приладів, а також плит, полиць із посудом та іншими предметами вжитку. Наголошувалося на відведенні особливого місця для навчання прання та прасуванню дрібних речей [6].

Узагальнюючи дослідження вчених В. Воронкової, В. Гладкої, Т. Девяткової, Л. Кочетової, Н. Платонова, можемо стверджувати, що всі види робіт з самообслуговуючої праці повинні здійснюватися у відповідності з правилами санітарії і техніки безпеки. Вчені рекомендували при проведенні уроків слідкувати за станом одягу учнів. Діти не повинні знаходитись на кухні у тому ж взутті, в якому ходять по вулиці. Волосся повинно бути зібраним під хустинку. Рукава закривати вище ліктів, щоб одяг не торкався до води, продуктів, посуду, інвентарю. Фартух і головний убір завжди повинні бути чистими. У кінці занять кожен учень повинен прибирати своє робоче місце, а чергові підмити підлогу.

Навички самообслуговування (вміння одягатися, правильно поводити себе за столом, дотримання особистої гігієни), будучи освоєними, закріплюються у повсякденному житті. За допомогою зазначених вмінь при

постійному користуванні ними дитина краще інтегрується у суспільстві. На нашу думку, якщо розумово відстала дитина оволоділа ними, то з великою часткою вірогідності можемо стверджувати, що вона й у подальшому житті буде ними користуватися.

За даними В.Гладкой, в основу роботи з формування навичок самообслуговування входить поетапне навчання школярів цим навичкам. Перевага зазначеної системи заключається в тому, що вона дозволяє швидко та ефективно навчити дитину із особливостями розвитку певній навичці саме в тому віці і в тому обсязі, в якому ця навичка формується у випадку нормального розвитку. За автором, для цього необхідно визначити рівень, на якому дитина зможе самостійно здійснювати будь-яку дію всередині даної навички, і наступний маленький крок, якого треба навчити дитину. Використовується система заохочень (похвала, ставлення в приклад, відзнаки, нагороди, улюблені заняття тощо). Допомога дорослого по мірі засвоєння дій всередині навички зменшується в обсязі, згортається від фізичної допомоги до жесту, а потім – до інструкції. Вчена пропонувала такі завдання поетапного формування навичок самообслуговування:

- визначення поточного рівня розвитку даної навички;
- визначення найближчих кроків;
- відпрацювання навички всередині кожного кроку;
- розробка системи заохочень та контролю;
- обговорення результатів із батьками [5].

Ефективними формами роботи учнів з вадами інтелекту при формуванні навичок самообслуговування є:

- індивідуальна (відпрацьовуються певні операції окремо з кожною дитиною);
- групова (відпрацьовуються певні операції з певною групою школярів);
- фронтальна (відпрацьовуються відповідні операції одночасно з учнями всього класу).

Методи формування навичок самообслуговування являють собою початковий етап в роботі з трудового виховання і мають корекційно-розвиваючу спрямованість, використовуються у нерозривній єдності, оскільки вони доповнюють один одного, діалектично переходять із самостійної дидактичної одиниці у допоміжну і навпаки.

При формуванні у розумово відсталих учнів навичок самообслуговування використовуються наступні методи та прийоми: демонстрація, спостереження, пояснення, бесіда, моделювання реальних ситуацій, сюжетно-рольові, імітуючі ігри, вправи, ігрові ситуації, проблемні ситуації, вирішення логічних завдань, навчальні завдання, оцінювання дій людей у реальних ситуаціях та на зображеннях, розгляд та обговорення відеофільмів, створення тематичних альбомів.

Ефективності педагогічної роботи з формування навичок самообслуговування учнів з вадами інтелекту сприяють наступні умови: цілеспрямованість і системність педагогічної роботи; направленість її на результативну підготовку кожної дитини; диференційований та індивідуальний підходи до учнів у відношенні змісту та методів їх навчання; забезпечення максимальної наочності навчального процесу, активної діяльності дітей в ході сприйняття та засвоєння матеріалу, осмислення ними навчальної інформації; формування позитивного відношення до засвоєної побутової діяльності; стимулювання діяльності дітей одобренням, похвалою; широке використання ігрових методів і прийомів навчання; корекція і розвиток пізнавальної сфери дітей, загальнотрудових інтелектуальних умінь; взаємодія учителів та учнів.

Таким чином, формування навичок самообслуговування у розумово відсталих учнів відіграє важливу роль у процесі соціалізації осіб цієї категорії. Вироблення цих навичок відбувається, як на спеціально організованих заняттях, так і у процесі повсякденного перебування школяра з особливими освітніми потребами у межах навчального закладу. Для ефективного формування у дітей навичок самообслуговування важливими чинниками є застосування дидактично раціональних методів, прийомів, засобів і форм навчання, створення необхідних умов тощо. Зазначене дослідження не є повним і потребує більш детального вивчення цієї проблеми у царині визначення впливу кожного педагогічного інструментарію на якість формування досліджуваних навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бгажнокова И. М. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками / И. М. Бгажнокова, Ф. В. Мусукаева // Дефектология. – 1998. – №5. – С. 46 – 54.
2. Белякова И. В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / И. В. Белякова, В. Г. Петрова. – М. : Флинта, 1998. – 104 с.

3. Виткаускайте Д. Работа воспитателя по формированию социально-бытовых знаний и умений у умственно отсталых учащихся V класса / Д. Виткаускайте // Дефектологія. – 1993. – №2. – С. 35 – 40.

4. Выготский Л. С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка / Л. С. Выготский // Дефектологія. – 1976. – №6. – С. 3 – 8.

5. Гладкая В. В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида / В. В. Гладкая – М. : Энас, 2006. – 192 с.

6. Павлова Н. П. Система социально-бытовой ориентировки учащихся вспомогательной школы / Н. П. Павлова // Дефектологія. – 1991. – №1. – С. 53 – 58.

УДК 376-056.26:37.013] (043.3)

Ільченко Ю. М.

студентка 1 курсу магістратури

спеціальності 053 Психологія (спеціальна, клінічна)

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Науковий керівник – канд. психол. наук, доцент **Афузова Г. В.**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ З ОДНОЛІТКАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті йдеться про формування міжособистісних взаємин між дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату та їх однокласниками, які є практично здоровими, в межах психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивного навчання. Висвітлено переваги інклюзивного навчання для основних учасників освітнього процесу. Визначено основні напрямки роботи з формування ефективної та позитивно спрямованої міжособистісної взаємодії між учнями інклюзивного класу. Подано поради педагогам щодо особливостей взаємодії з учнями в процесі інклюзивного навчання. Наголошується важливість психологічно комфортного клімату для усіх учасників інклюзивного закладу.

Ключові слова: міжособистісні взаємини, дитячий церебральний параліч, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, практично здорові однолітки.

В статье речь идет о формировании межличностных отношений между детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата и их одноклассниками, которые являются практически здоровыми, в пределах психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного обучения. Освещены преимущества инклюзивного обучения для основных участников образовательного процесса. Определены основные направления работы по формированию эффективной и положительно направленной межличностного взаимодействия между учениками инклюзивного класса. Поданы советы педагогам об особенностях взаимодействия с учащимися в процессе инклюзивного обучения. Отмечается важность психологически комфортного климата для всех участников инклюзивного заведения.

Ключевые слова: межличностные отношения, детский церебральный паралич, инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, практически здоровые сверстники.

The article deals with the formation of interpersonal relationships between children with musculoskeletal disorders and their classmates who are practically healthy within the framework of psychological and pedagogical support of the process of inclusive education. The advantages of inclusive education for the main participants of the educational process are highlighted. The basic directions of work on formation of effective and positively directed interpersonal interaction between pupils of the inclusive class are determined. Tips are provided to teachers regarding the features of interaction with students in the process of inclusive education. It is emphasized the importance of a psychologically comfortable climate for all participants of an inclusive institution.

Key words: interpersonal relationships, infantile cerebral palsy, inclusive education, children with special educational needs, practically healthy peers.

Постановка проблеми. Однією з проблем інклюзивної освіти є становлення соціальної взаємодії дітей з порушеннями психофізичного розвитку із однолітками, розвиток яких відповідає віковим нормам. Часто через індивідуальні психофізичні особливості «включеної» дитини та підвищену тривожність її батьків, негативні соціальні стереотипи щодо осіб з інвалідністю, якими зазвичай керуються батьки практично здорових учнів, а також психологічну неготовність педагогів освітнього закладу ефективно взаємодіяти з усіма без винятку учнями в умовах інклюзивної освіти виникають значні труднощі у процесі формування системи міжособистісних взаємин між учнями інклюзивного класу.

Актуальність. Пріоритетними завданнями розвитку загальної середньої освіти в Україні є забезпечення функціонування ефективної системи інклюзивної освіти, яка передбачає врахування потреб і можливостей кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Водночас гостро постає питання толерантного та антропоцентричного ставлення до кожного учасника інклюзивного освітнього процесу з боку інших його учасників, а також налагодження між ними ефективної та позитивно спрямованої взаємодії. В даний час проблема порушень опорно-рухового апарату (зокрема дитячого церебрального паралічу – ДЦП) набуває не тільки медичної, а й соціально-психологічної значущості, оскільки психомоторні порушення, рухова обмеженість, особливості когнітивної та емоційно-вольової сфери заважають таким дітям адаптуватися до життя в суспільстві. У сфері навчання дітей з ДЦП гостро стоїть проблема формування міжособистісних взаємин між ними та їх практично здоровими однокласниками, оскільки зазначені вище прояви цього порушення ускладнюють адекватне прийняття таких дітей оточуючими [1; 5].

У різні часи окремі аспекти проблеми становлення соціальної взаємодії в інклюзивному класі досліджували Р. Коззуол, А. Конопльова, Т. Лещинська, І. Лошакова, О. Маланцева, Р. Фріз та інші науковці. Формуванню міжособистісних взаємин учнів з вадами опорно-рухового апарату в умовах інклюзивної освіти присвячено вкрай мало уваги (А. Аверкін, О. Тітова, О. Чопік), що робить дане питання актуальним.

Мета статті – опис особливостей психолого – педагогічної роботи з формування психологічно здорових міжособистісних взаємин учнів з ДЦП із практично здоровими однолітками в інклюзивному класі.

Виклад основного матеріалу. Однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана у багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної дитини навчатися у загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов. Серед переваг, які надає інклюзивна освіта дітям з особливими освітніми потребами (в т.ч. і з ДЦП), слід відзначити, що завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовленнєвий, соціальний та емоційний розвиток дітей. При цьому однолітки відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами. Також слід зазначити, що оволодіння новими вміннями та навичками для дітей з особливими освітніми потребами відбувається функціонально, навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси кожної дитини. І, звичайно, інклюзивний освітній простір дає можливість «включеній» дитині для налагодження дружніх стосунків із практично здоровими однолітками, більш активної участі у громадському житті.

Для практично здорових дітей інклюзивне середовище також є розвивальним. Діти вчаться природно сприймати, емпатійно і толерантно ставитися до людських відмінностей, налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них. Навчаючись ефективному співробітництву, вони вчаться поводитися нестандартно, бути винахідливими.

Має переваги інклюзивна освіта і для педагогів та інших фахівців. Вчителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів, оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм

змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності. Інші фахівці (медики, педагоги спеціального профілю тощо) починають сприймати дітей більш цілісно, орієнтуючись не на порушення, а на особистість дитини, а також вчать дивитися на життєві ситуації очима дітей [2].

Формуючи толерантне ставлення до дітей з ДЦП з боку практично здорових однолітків, слід орієнтуватися на такі напрямки психолого-педагогічної роботи: 1) мобілізація уваги учнів класу до проблем «включеної» дитини; 2) поширення цінностей толерантності та роз'яснення необхідності особистої участі в долі такого однокласника зокрема та осіб з інвалідністю в цілому; 3) створення психологічно комфортного та безпечного середовища для всіх учасників освітнього процесу; 4) розвиток почуття емпатії, взаємодопомоги, поваги до всіх людей, розвиток почуття єдності, згуртованості класу; 5) зниження захисних форм поведінки, агресивних установок, тривожності; 6) розвиток особистісних орієнтирів на позитивне емоційне реагування до особистісних проявів, суджень і умовисновків інших людей; 7) розвиток самостійності в ухваленні рішень, почуття приналежності до суспільства, самоповаги [4].

Цікавим є погляд на інтеграцію німецьких дослідників. Так, зокрема, на їхню думку інтеграція, як освітній процес, має шість рівнів. Перші три, психолого-педагогічний, понятійно-термінологічний та правовий, характеризують зовнішні умови інтеграції. Внутрішні умови інтеграції визначають соціально-комунікативний, курикулумний (навчально-методичний) і навчально-психологічний. З позиції формування системи міжособистісних взаємин між учнями інклюзивного класу, в якому навчається дитина з ДЦП, вважаємо за потрібне висвітлити зміст деяких із зазначених рівнів.

Так, психолого-педагогічний рівень передбачає створення необхідних умов, аби дитина з особливостями психофізичного розвитку не почувалася ізольованою серед здорових однолітків. Перш за все – це спеціально пристосовані шкільні приміщення, зокрема, усунення архітектурних першкод, створення відповідного навчального середовища, яке б сприяло встановленню контактів між дітьми як на уроках, так і в позаурочний час.

Понятійно-термінологічний рівень передбачає використання термінології, яка б не мала дискримінаційного забарвлення. Некоректним вважається використання діагностичної лексики, яка за необхідності вживається вузьким колом фахівців. Зокрема, на думку цих учених, має бути вилучено з широкого вжитку термін «хвора дитина», як такий, що засвідчує повну неповносправність і зорієнтований не на розвиток дитини, а на її обмеження.

Соціально-комунікативний рівень, на думку вчених, є визначальним в успішності інтеграції, оскільки він передбачає повну взаємодію дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх однолітків. Беручи за основу провідні концепції «контакту» та «моделювання», за якими, завдяки, власне, контактам можна усунути стереотипність поведінки «особливої» дитини і забезпечити моделювання нею своєї поведінки на зразок поведінки здорових дітей, вчені зазначають, що інтеграція сприятиме засвоєнню норм соціальної поведінки дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Значною мірою це залежить від самої організації навчального процесу в школі, складу і кількості учнів у класі, від продуманої та продуктивної організації їхньої спільної діяльності [3].

Наприкінці, в якості порад педагогам, які працюють в інклюзивному класі, де навчається дитина з ДЦП, хотілося б зазначити наступне:

- дізнайтесь більше про церебральний параліч, про організації, які надають допомогу при цьому порушенні, та кваліфіковані інформаційні джерела;
- інколи вигляд дитини з ДЦП справляє враження, що вона не здатна навчатися як інші діти, тому зосередьте увагу на конкретній дитині і дізнайтесь безпосередньо про її особисті потреби і здібності;
- дізнайтесь про стратегії, що використовують інші фахівці для учнів з особливими освітніми потребами; довідайтесь про різні стилі навчання, аби використати найкращі підходи для конкретної дитини, з огляду на її індивідуальні та фізичних можливості;
- шукайте нове, запитуйте себе (та інших): «Як я можу адаптувати цей урок для дитини, щоб матеріал засвоювався максимально активно і ефективно?»;
- навчіться використовувати допоміжні технології, які можуть зробити Вашого учня більш незалежним;

– пам'ятайте: батьки також є експертами. Розмовляйте з батьками учня відверто. Вони вам можуть чимало розповісти про свою дитину, про її особливі потреби та здібності [6].

Висновки. Таким чином, психолого-педагогічна робота з формування психологічно здорових і продуктивних міжособистісних взаємин в інклюзивному класі, де навчається дитина з ДЦП, має включати формування психологічної та моральної готовності практично здорових учнів до спільного навчання з «включеною» дитиною; соціально-психологічну підготовку дітей з ДЦП до включення у колектив практично здорових однолітків; врахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожного учня для забезпечення психологічно комфортних умов освітнього середовища; створення ситуації успіху для дітей з ДЦП; впровадження у виховний процес спеціальних заходів, спрямованих на формування колективу інклюзивного класу; формування професійної компетентності педагогів у галузі формування колективу учнів інклюзивного класу тощо [1].

Перспектива дослідження. Враховуючи усе зазначене вище, подальшої розробки та апробації вимагає програма психолого-педагогічного супроводу дитини з ДЦП в умовах інклюзивного освітнього закладу з практичними рекомендаціями щодо формування та оптимізації міжособистісної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чопік О. В. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Чопік. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 18 с.
 2. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.
 3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія]. – К.: «Самміт – Книга», 2009. – 272 с. : іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»). – С. 20 – 22.
 4. Кувалдина Е. А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в деятельности классного руководителя [Електронний ресурс] / Е. А. Кувалдина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 29. – С. 26 – 30. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2014/65277.htm> – Назва з екрану.
 5. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
- Мостова І. В. Особливості педагогічного супроводу дітей з різними психофізичними вадами в умовах інклюзивного навчання : [посібник] [Електронний ресурс] / І. В. Мостова. – Режим доступу : <https://kprmk.gov.ua/public/img/diyalnist/konkursy/ohnsnr/material/mostova.docx>. – Назва з екрану.

ПРОБЛЕМА РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ РОЗЛАДІВ СПЕКТРУ АУТИЗМУ В УКРАЇНІ

У статті проаналізована проблема ранньої діагностики аутизму в Україні та причини, які перешкоджають вчасному виявленню порушень розвитку у дітей. Проведений аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури дозволяє констатувати, що наявність світових методик з виявлення порушень розвитку не може гарантувати успішність надання допомоги в кожному випадку окремо, тому дослідницьке поле відкрито для нових спроб вирішення зазначеної проблеми.

Ключові слова: дитячий аутизм; рання діагностика; методи діагностування.

В статье проанализирована проблема ранней диагностики аутизма в Украине и причины, препятствующие своевременному выявлению нарушений развития у детей. Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет констатировать, что наличие мировых методик по выявлению нарушений развития не может гарантировать успешность оказания помощи в каждом случае отдельно, поэтому исследовательское поле открыто для новых попыток решения указанной проблемы.

The article analyzes the problem of early diagnosis of autism in Ukraine and obstacles to the timely identification of developmental disorders in children. The analysis of domestic and foreign literature allows us to conclude that the presence of international techniques for the identification of developmental disorders is unable to guarantee the success of assistance in each case separately, so the research field is open for new attempts to solve this problem.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування спеціальної освіти в Україні тема діагностики та раннього втручання при розладах спектру аутизму є досить актуальною, оскільки з кожним роком кількість таких дітей невпинно зростає. Незважаючи на широке поширення досліджень та високий рівень інформованості суспільства, РДА немає точної етіології, а також єдиного напрямку щодо лікування та корекції. Незважаючи на це, за умов ранньої діагностики та своєчасної корекції стану при розладах аутистичного спектру у дитини є шанс стати повноцінним членом суспільства.

Аналіз досліджень та публікацій. В різні часи ця тема хвилювала багатьох дослідників Г. Аспергер, Н. Базима, Е. Блейлер, О. Богдашина, Л. Каннер, С. Мнухін, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко та інші. Науковці наголошують, що головною умовою успішної допомоги є рання діагностика та цілеспрямовані дії різних фахівців галузі педагогіки, медицини, психології та звісно членів родини.

Отже, аналіз літературних джерел засвідчив що проблема ранньої діагностики аутизму є недостатньо вивчена та потребує подальшого розв'язання теорії та практики в спеціальній освіті.

Метою є аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури висвітлити проблему ранньої діагностики розладів спектру аутизму.

Виклад основного матеріалу. Вперше у 1943 році шведський лікар-психіатр Л. Каннер охарактеризував синдром і був позначений як ранній дитячий аутизм (РДА). У 1943 році подібне порушення описав австрійський медик Г. Аспергер, а в 1947 р. – радянський вчений С. Мнухін [1].

У довідковій літературі визначено, що аутизм – це комплексне порушення розвитку дитини, яке включає в себе проблеми із засвоєнням мови, соціальною взаємодією, а також руховими, емоційними, пізнавальними та сенсорними здібностями [1, с. 45]. Досить часто у дитини, яка має розлад спектру аутизму, спостерігаються специфічні форми поведінки, які не характерні для інших дітей, а саме обертання навколо своєї осі, повторення слів, вибудовування іграшок в один ряд, ходіння одним і тим самим шляхом. Подібні симптоми є результатом більш глибоких проблем, які тісно пов'язані зі здатністю дитини вступати у відносини з іншими людьми, мислити та спілкуватися з оточуючими.

До цього часу цілком незрозумілі причини та частота виникнення раннього дитячого аутизму. За даними Міністерства охорони здоров'я України, захворюваність РДА з 2012 по 2017 р. зросла в 3 рази. Показник розповсюдженості аутизму невинно зростає за останні 5 років: 2012 р. – 28,8%, 2013 р. – 33,2%, 2014 р. – 28%, 2015 р. – 35,3%, 2016 р. – 34%, 2017 р. – 37,5%. Поширеність розладів аутистичного спектру доходить до одного випадку на сто осіб. Більшість досліджень відзначають різке зростання кількості дітей з подібними порушеннями порівняно з рівнем десятирічної давності. Деякі дослідники відносять зростання кількості виявлених випадків захворювання на рахунок поліпшення ранньої діагностики та інформованості суспільства, але багато хто вважає, що спостерігається зростання кількості дітей з РДА і розладів аутистичного спектру.

Існує певна стурбованість тим, що аутизм зустрічається все частіше. Тим не менш, є кілька причин, чому це так складно визначити достатньо точно. По-перше, цей розлад вивчено вже набагато краще порівняно з минулим

часом, та помічати певні порушення в розвитку дитини стало набагато простіше. До певного періоду суспільство не мало змоги володіти такою кількістю інформації, радіо, телебачення та Інтернет, надали змогу розповсюдженню. Інша можлива причина збільшення дітей з аутизмом – зміни в сфері діагностики. Наступна проблема – тенденції прирівнювання аутизму (строго визначений) до більш широкого (але набагато менш строго визначеного) «спектру аутизму» [6].

Велика кількість досліджень оцінки ефективності застосування програм ранньої корекції підтверджують значні успіхи у покращенні когнітивного функціонування та поведінки дітей з аутизмом. В результаті ранньої ідентифікації та раннього втручання відзначають значне зменшення симптоматики, поліпшення розвитку, інтелектуального функціонування, поліпшення комунікації з оточуючими. В умовах своєчасно початої корекції більшість дітей з розладами аутистичного спектру мають змогу навчатися в загальноосвітніх школах, інколи виявляючи обдарованість в певних галузях, мистецтвах, і навпаки, при відсутності своєчасної діагностики та корекції значна частина дітей стають неготовими та неадаптованими до життя в суспільстві та залишаються відчуженими від нього [4].

Частіше за все корекційна робота розпочинається вже після трирічного віку, так як до трьох років рідко коли діагностується. Все це не дає змогу вчасно розпочати роботу над станом дитини, а втрачений час зменшує шанси на вирівнювання розвитку дитини.

Складності ранньої діагностики аутизму мають прояв у тому, що:

1. Батьки не помічають (або не хочуть помічати) особливостей дитини.
2. Порушення краще проявляються вже після 3 років. До цього часу симптоматика виражена достатньо слабо, або у вигляді прихованих форм.
3. Низька кваліфікація спеціалістів. Часто неврологи, психіатри, педіатри не можуть розгледіти в ранніх симптомах аномалії розвитку. Їх необачність часто не дає змоги батькам, які бачуть відмінності свої дитини, вчасно розпочати роботу над станом дитини.

Діагностичні стандарти для РДА в різних країнах та регіонах суттєво відрізняються, це відбувається під впливом культури та різних підходів до виховання дітей, але все ж таки особливої уваги набуває необхідність ранньої діагностики та утворення розгалуженої системи кваліфікованої допомоги та спостереження. Контроль за розвитком дітей з аутизмом повинен

здійснюватися членами сімей, педагогами, лікарями та дитячими психіатрами. Це спостереження повинно базуватися на проведенні спеціального скринінгу тих дітей, у яких є підозра на РДА, з подальшим моніторингом їх розвитку [6].

Різні дослідники намагаються своїми працями допомогти батькам та лікарям розробкою методів ранньої діагностики, що надає можливість розпочати корекційну роботу з дитиною вчасно, до прояву яскравої клінічної картини аутизму, тим самим різко скоротити кількість «безконтактних» дітей.

Протягом останніх десятиріч значна кількість дослідників (А. Куто, К. Лорд, К. Лебединська, О. Микільська, М. Раттер та ін.) приділяє свою увагу ранній діагностиці, що дозволило розробити діагностичні карти обстеження дітей раннього віку, які активно сприяють не тільки ранньої діагностики, але і вибору методів психолого-педагогічної корекції.

Англійські дослідники розробили діагностичну карту виявлення аутизму для дітей раннього віку (CHAT – Baron – Cohen et al, 1992) для діагностики аутизму у дітей у віці до 18 місяців, що дозволило діагностувати аутизм ще у ранньому віці. Ця методика базується на трьох навичках дитини: «керівництво поглядом» – дивитися туди, куди дивиться доросла людина; "протодекларативна вказівка" – вказівний жест на предмет, який дозволяє залучити увагу іншої людини до цього предмету, але без мети отримати його, а лише проявити зацікавленість до нього; "гра понарошку" – ця гра доступна для маленької дитини та дає можливість вступу в контакт з дорослим.

Іспанські дослідники розробили спеціальну шкалу для визначення аутизму у дітей, яка оцінює розвиток дитини від народження до 6 місяців.

Радянські дослідники, такі як К. Лебединська та О. Микільська, створили діагностичну карту для дітей до 2-х річного віку при припущенні у них аутизму, яка виокремлює особливості розвитку аутичного дитини до 2-х річного віку в наступних сферах: вегетативно-інстинктивна сфера, афективна сфера, сфера потягів, сфера спілкування, сприйняття, моторика, інтелектуальний розвиток, мова, гра, навички соціальної поведінки, психосоматичні кореляції [4].

Велику увагу розробці подібних діагностичних матеріалів приділяється і в інших країнах. В Україні проводились дослідження, щодо складання інструментарію, але для дітей раннього віку в проаналізованих українських джерелах не було виявлено.

Однак, своєчасно проведена діагностика дає змогу покращити якість життя дітей, які страждають на РДА та забезпечити більш високий рівень соціального функціонування. На жаль, в Україні діагностування стану дитини відбувається достатньо пізно, що перешкоджає ефективної та своєчасної допомоги.

Висновок. Таким чином, реформування системи спеціальної освіти та медицини повинно розширити можливості раннього втручання. Вчасно проведена діагностика РДА дуже важлива, так як дає змогу вчасно розпочати корекцію. Програми ранньої допомоги дозволяють покращити прогноз у значної кількості дітей з аутизмом. Вона надає змогу батькам такої дитини швидше подолати розгубленість та виробити стратегію ефективної поведінки, яка буде сприяти вирішенню проблем. За таких умов держава зможе адекватно планувати необхідні ресурси на лікування, терапію, соціальну підтримку, розміщення дітей в навчальних закладах з урахуванням освітніх потреб.

Перспектива подальшого дослідження. Ми вбачаємо в подальшому теоретичному аналізі літератури з метою укладання інструментарію, щодо виявлення розладів спектру аутизму у дітей раннього віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочкарева О. С. Аутизм (синдром Каннера) [Електронний ресурс] / О. С. Бочкарева – 2013. Режим доступу: <http://www.medicalj.ru/diseases/psychiatrics/852-autizm>
2. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму (методичні рекомендації). Установа-розробник : НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України / укл.: І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О.В. Ткачова. – К., 2009. – 31 с.
3. Островська К. О. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання / К. О. Островська, Ю. В. Рибак, У. Р. Мельник та ін. – Львів : Тріада плюс, 2009. – 188 с.
4. Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / За наук. ред. В.Тарасун – К., 2004. – 103 с.
5. Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Г. М. Хворова. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 22 с.
6. Connolly M. The North American Federation of Adapted Physical Activity (NAFAPA) Exploring Gestural Habits as Cues for Anticipating Self-Injurious Episodes in a Child with Autism and Deafness / M. Connolly, L. B. Brown, M. Fleshmann, A. Hardman // Birmingham, 2012 – № 12, P. 12 – 19.

7. Tepfer A. The North American Federation of Adapted Physical Activity (NAFAPA) The Motor Skills of Young Children with Autism: Standardized Assessments and Natural Setting Observations / A. Tepfer, M. Macdonald // Birmingham, 2012 – №2, P. 41 – 48.

УДК 376.42

Матвійчук В. В.

студентка магістратури спеціальності «Спеціальна освіта»
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук **Косенко Ю. М.**

«КОПІНГ-СТРАТЕГІЯ» ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті представлено теоретичний огляд наукових розвідок відомих дослідників з питання функціонування у спеціальній освіті методу «копінг-стратегії».

Ключові слова: «копінг-стратегії», школярі з порушенням інтелектуального розвитку, механізм захисту.

Ключевые слова: «копинг-стратегии», школьники с нарушением интеллектуального развития, механизм защиты.

Key words: "coping strategies", students with intellectual disabilities, mechanism of protection.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства важливим показником розвитку особистості стало вміння справлятися з важкими ситуаціями, виробляючи при цьому широкий набір конструктивних способів подолання стресу. Одним із інструментів виходу із стресової ситуації є використання психологічного захисту або копінгових механізмів.

Ефективність адаптації людини до вимог важкої, екстремальної ситуації (дійсної або уявної), відображено в понятті «coping». Поняття «coping» походить від англійського «cope», що означає «переборювати», «справлятися», «долати», рідше – «боротися», «битися». Вперше поняття «копінг» з'явився у психологічній літературі у 1962 році при дослідженні Л. Мерфі способів подолання дітьми потреб, що висувуються кризами розвитку. Він зазначив, що до способів подолання відносилися активні зусилля особистості, спрямовані на подолання складної ситуації. Дослідник трактує копінг як прагнення індивіда вирішити певну проблему [4].

За даними іншого науковця, К. Фопеля, coping – це індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією у відповідності з її особистісною логікою, значимістю в житті людини та її психологічними можливостями.

Р. Лазарус і С. Фолькман розглядали копінг як динамічний процес, що визначається суб'єктивністю переживання ситуації, стадією розвитку конфлікту, зіткненням суб'єкта із зовнішнім світом. Дослідники зазначали, що форма поведінки в певній ситуації залежить від особистісних характеристик індивіда та від ситуації, яка в рамках даного підходу є вирішальною. Активна форма копінг – поведінки, активне подолання є цілеспрямованим усуненням або послабленням впливу стресової ситуації. На думку науковців, пасивна копінг-поведінка, або пасивне подолання, передбачає використання різного арсеналу механізмів психологічного захисту, які направлені на зниження емоційної напруги, а не на зміну стресової ситуації.

У вітчизняній психології шляхи подолання стресових ситуацій досліджували Т. Даценко, Д. Ісаєв, Т. Колосова, Н. Макарчук, Р. Назиров, В. Петрищева, О. Прокопенко, Н. Сирота, А. Мухіна, В. Ялтонський та інші.

Значний інтерес для нашого дослідження представляють роботи У. Варнави. Вивчаючи копінг-поведінку підлітків, вчена встановила, що для підлітків, які виховуються в сім'ях, характерне використання активних поведінкових стратегій, направлених на вирішення проблем і пошуку соціальної підтримки; щодо підлітків, які виховуються в дитячих будинках, то для них характерним є використання стратегії «уникання» стресових ситуацій та проблем. У. Варнава розглядає копінг-поведінку як механізм адаптаційних процесів реагування індивідів на стресові ситуації [1; 2].

Досліджуючи проблему копінг-поведінки, А. Мухіна визначила її, як форму поведінки, що відображає готовність індивіда вирішувати життєві проблеми. За автором, така поведінка спрямована на пристосування до обставин і припускає сформоване вміння використовувати певні засоби для подолання емоційного стресу. За даними А. Мухіної, при виборі активних дій підвищується ймовірність усунення впливу стресорів на особистість. Науковець вважає, що особливості цього уміння пов'язані з «Я – концепцією», емпатією, умовами середовища. Опанування особистістю себе реалізується за допомогою застосування різних копінг-стратегій на основі ресурсів особистості [5].

О. Хохліна вважає, що вивчення специфіки опанувальної поведінки і механізмів психологічного захисту у дітей з розумовою відсталістю пов'язані з особливостями їх психічної сфери. Несформованість навичок спілкування, відсутність уміння адекватно розпізнавати наміри партнера по спілкуванню і його емоційний стан, невміння правильно вибудовувати лінію поведінки

часто призводить до виникнення в середовищі розумово відсталих міжособистісних конфліктів. Особливості емоційної сфери викликають неадекватні вчинки і дії в різних ситуаціях. У силу інтелектуальної неповноцінності вони некритично оцінюють свої дії та їх наслідки.

Метою статті є теоретичне вивчення сутності методу «копінг -стратегії» та визначення пріоритетності захисної поведінки в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку початкових класів.

Діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту здатні помічати особливості своєї захисної поведінки, хоч можливість застосовування інтелектуальних стратегій у них невелика. Діти більше використовують емоційні способи боротьби зі стресами, так як емоційність – найбільш характерна риса дитини цього віку. Переживання можуть носити як позитивний, так і негативний характер, що, в свою чергу, активізує роботу захисних механізмів і копінг-стратегій.

Одним з головних факторів, що впливають на становлення психологічного захисту і формування копінг-стратегій, є сім'я, стосунки в якій багато в чому визначають стиль захисту. Також для молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку значимі відносини зі своїми однолітками і вчителями. Тому важливим для гармонійного розвитку дитини є створення таких умов, коли дитина з особливими потребами зможе усвідомлювати неефективність деяких форм захисту і формувати адекватну поведінку щодо подолання стресових ситуацій, які в певній мірі будуть мати місце в житті [3].

За даними С. Грищенко копінг-стратегії для розумово відсталих дітей початкових класів можна розділити на дві групи. Перша група – це унікальна поведінка, що включає в себе такі копінг-стратегії як:

1. «нічого не роблю»;
2. «не знаю, що робити».

Друга група копінг-стратегій в свою чергу поділяється на два рівня: поведінковий та когнітивний. До поведінкового рівня, тобто реальних дій, які зроблять ситуацію менш загрозливою відносять такі копінг-стратегії як:

- 1) фізична втеча;
- 2) прихильність та підтримка близьких;
- 3) активний конструктив;
- 4) допомога близьких;
- 5) зміна діяльності;

- 6) агресивна поведінка;
- 7) демонстрація почуттів;
- 8) допомога однолітків;
- 9) об'єкт страхування;
- 10) допомога незнайомих.

Когнітивний рівень, тобто зміна думки про загрозливу ситуацію чи об'єкт страху, включає в себе такі копінг- стратегії:

- 1) переключення думок;
- 2) фантазування;
- 3) когнітивне опрацювання;
- 4) дослідження дійсності;
- 5) молитва.

Всі вище вказані копінг-стратегії є поширеними серед дітей молодшого шкільного віку в спеціальному навчальному закладі [6].

Як бачимо, копінг-стратегії мають не тільки різні рівні та зміст, а й різне функціональне значення в захисному поводженні дитини. Вони можуть бути біологічно, психологічно і соціально зумовленими. Можуть мати самостійне значення і виявлятися в поєднанні з іншими копінг-стратегіями.

Вчені виділяють три групи копінг-стратегій, які використовують діти з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку: а) поодинокі копінг-стратегії, на основі яких дитина відгороджується від зовнішніх чинників навколишнього світу, і внутрішньої небезпеки – гніву, тривоги, провини і сорому; б) копінг-стратегії, які використовуються в поєднанні з іншою стратегією; в) копінг-стратегії, які мають кілька виражених зв'язків з іншими стратегіями і, таким чином, виступають, як комплекси стратегій дій.

За результатами констатувального дослідження розумово відсталі діти молодшого шкільного віку, як правило, надають перевагу поведінковим (тобто реальним діям, які роблять ситуацію менш загрозливою), а не когнітивним копінг-стратегіям (тобто змінити думку про загрозливу ситуацію чи об'єкт страху). Важливим є і те, що унікальна поведінка посідає третє і сьоме місця в переліку. Це говорить про те, що діти тільки вчаться активно долати страх і дорослий має бути завжди поруч аби підтримати дитину у потрібний для неї момент.

Отже, особистість дитини молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями формується під впливом певних сполучень особистісних

властивостей, спираючись на які дитина вибудовує свою захисну поведінку. Тут важлива роль не тільки вроджених властивостей темпераменту, ступеня дефекту, а й соціально обумовлених факторів, таких як виховання і навчання. Кожен тип особистості визначає переваги у виборі тих чи інших стратегій захисту, які, в свою чергу, можуть бути соціально схваленими чи ні. Зазначене дослідження не є повним і потребує більш детального вивчення проблеми ефективності використання методу «копінг-стратегії» в роботі з дітьми із інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варнава У. В. Особливості підбору методів корекції неконструктивних копінг-стратегій дошкільників / У. В. Варнава // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2014. – Т. 19. – Вип. 2. – С. 62 – 70.
2. Варнава У. В. Теоретико-методологічний аналіз основних підходів у дослідженні захисних механізмів психіки / У. В. Варнава // Вісник Одеського національного університету. – 2009. – Т. 14. – Вип. 6. – С. 4 – 9.
3. Дем'яненко Б. Т. Механізми психологічного захисту та копінг-стратегії в теорії і практиці корекційної та психотерапевтичної допомоги / Б. Т. Дем'яненко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 24. – С. 282 – 288.
4. Лазарус Р.С. Психология эмоций : учеб.пособие / Р. С. Лазарус. – СПб : Питер, 2007. – 328 с.
5. Мухіна А. Ю. Особливості захисних механізмів та копінг-стратегій розумово відсталих підлітків : диференціація понять / А. Ю. Мухіна, Я.І. Загороднюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. –Київ : Вид- во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. –Вип. 24. – С. 325 – 329.
6. Никольская И.М. Психологическая защита у детей/ И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2000. – 504 с.

УДК 376.2.016:81

Переяслова С. Л.

магістр 1 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук, професор **Дегтяренко Т. М.**

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ВПЛИВ НА ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті підкреслено, що на сьогодні науковці всебічно досліджують проблему застосування ігрових технологій в роботі з дітьми з психофізичними порушеннями. Здійснено опис ігрових технологій, які можуть використовуватися у практичній роботі з дітьми з психофізичними порушеннями в якості психотерапевтичних технологій.

Ключові слова: ігрові технології, ігротерапія, діти з психофізичними порушеннями.

В статье подчеркивается, что сегодня ученые всесторонне исследуют проблему применения игровых технологий в работе с детьми с психофизическими нарушениями. Осуществлено описание игровых технологий, которые могут использоваться в практической работе с детьми с психофизическими нарушениями в качестве психотерапевтических технологий.

Ключевые слова: игровые технологии, игротерапия, дети с психофизическими нарушениями.

The article emphasizes that today scientists comprehensively investigate the problem of the use of gaming technologies at working with children with psychophysical disorders. The description of gaming technologies that can be used as psychotherapeutic technologies in practical work with children with psychophysical disorders has been provided.

Keywords: gaming technologies, game therapy, children with psychophysical disorders.

Постановка проблеми. Науковці та практики стверджують, що ігрову діяльність дітей з психофізичними порушеннями можна розглядати як крок до їхньої реабілітації та подальшої адаптації у суспільство.

Актуальність проблеми: Науковці відзначають, що ігрові технології, у тому числі ігротерапія, є провідним засобом профілактики і корекції первинних порушень у дітей завдяки тому, що гра, на відміну від діяльності неігрового типу, активніше впливає на процеси становлення особистості дитини, сильніше зачіпає її глибинні емоційні переживання.

У науковій літературі застосовується термін «ігротерапія». Ігротерапія – це терапія засобами ігрової діяльності, побудова стосунків між дорослим і дитиною за допомогою гри, в яких малюк відчуває себе значимою особистістю, яку цінують і люблять. У 1920 р. Т. Хуг-Хелмут почала впроваджувати гру у процес лікування дітей. Через десять років А. Фрейд і М. Кляйн розробили принципи теорії та практики ігрової терапії, які нині є найпоширенішими і використовуються аналітиками або психоаналітичними ігровими терапевтами.

С. Литвиненко розглядає ігротерапію як форму профілактичної психогігієни для здорових дітей. Автором здійснено теоретичний аналіз ігрової терапії як методу психологічної допомоги дітям і підліткам, обґрунтовано механізми корекційного впливу гри [7].

Ряд авторів, науковців у галузі спеціальної педагогіки та спеціальної психології, досліджували проблему впровадження сучасних ігрових технологій у практичну роботу з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

В. Волкова надає опис можливостей ігрової терапії для корекції соціальної тривожності у дітей з порушеннями слуху. Автор розглядає

корекційні і терапевтичні механізми гри, пропонує технологію організації і проведення гри зі слабочуючими і глухими школярами [2].

С. Миронова здійснила теоретичне узагальнення нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій, які можуть використовуватись у роботі з розумово відсталими дітьми; висвітила результати практичної апробації окремих технологій; визначила місце психотерапевтичних методів і технологій у комплексному корекційному впливі на розвиток дітей з вадами інтелекту [13].

Ю. Галецька розглядала ігрові технології як форму роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю [12].

Метою нашої статті є здійснення опису ігрових технологій, які можуть використовуватися у практичній роботі з дітьми з психофізичними порушеннями в якості психотерапевтичних технологій.

Виклад основного матеріалу. В. Волкова зазначає, що ефективність ігрової терапії забезпечується самою сутністю гри, в психологічній структурі якої домінує емоційний початок, а мета і мотиви пов'язані з певними переживаннями (А. Валлон, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Д. Ельконін). З цього, незважаючи на «терапевтичну забарвлення» даного методу, сьогодні він знаходить широке застосування в педагогічній та спеціальній психології для вирішення різноманітних питань корекційного, розвиваючого та навчального характеру.

Ігрова терапія в сучасній психологічній практиці знаходить застосування в двох основних варіантах: у якості діагностичного інструменту: поведінка дітей надає важливу інформацію про їхні проблеми і прихованих рисах особистості; таким чином, ігрова терапія виконує роль проектного тесту емоційних проблем дитини; як метод психокорекції, в тому сенсі, що ігрова ситуація надає дитині можливість висловлювати свої почуття і емоції в вільних фантазіях (М. Кляйн, А. Фрейд).

Перейдемо к опису ігрових технологій, що використовуються у практичній роботі з дітьми з психофізичними порушеннями й можуть застосовуватися в якості психотерапевтичних технологій.

До них можна віднести такі, що знайшли масове розповсюдження: «Будинок вільної дитини» М. Монтесорі, «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» М. Єфименка, «Школа для життя, через життя» О. Декролі, снузелен-терапія та ін.

Зазначимо, що один з найважливіших принципів педагогіки Монтессорі «допоможи мені зробити це самому». Цей принцип свідчить про те, що дорослий не вчить дитину, а допомагає їй освоювати навколишній світ [8].

Допомога саморозвитку дитини здійснюється через диференційовану систему матеріалів, що відносяться до таких навчальних розділів: вправи у повсякденному житті та навичках соціальної поведінки; вправи на розвиток сенсорики; вправи на розвиток мовлення, навичок письма та читання, математичних уявлень; розділ, присвячений так званому «космічному вихованню» – знайомству з навколишнім світом і людською культурою [6].

Дидактичному матеріалу у педагогічній технології Марії Монтессорі відведено центральне місце. Він сприяє вправленню фізичних і психологічних функцій дитини, обумовлює максимальну самостійність, слугує унікальним засобом розвитку уваги, волі, навчання письму та елементарної математики.

Ю. Галецька підкреслює, що кожний конкретний матеріал повинен бути наданий дитині в потрібний момент її розвитку [12]. М. Монтессорі запропонувала вікові рівні для подання кожного матеріалу. Матеріал, так і інтенсивність його впливу можна варіювати. Кількість зовнішніх подразників також повинна встановлюватися у відповідності до потреб та можливостей дитини. У кожному сензитивному періоді є певна превалююча потреба, яка наштовхує дитину на активність для її задоволення. Педагогічні проблеми, що відповідають цьому принципу, полягають у «відшукуванні» предметів, які має вивчати дитина в різні вікові періоди свого розвитку, а також у складанні програм навчання та виховання, які відповідають сензитивним періодам [6].

Призначення матеріалу полягає не в тому, щоб ознайомити дитину із предметами та їх ознаками (якостями), а у наданні їй можливості самостійно працювати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Привабливість матеріалу розвиває інтерес до речей і дій з ними, дитина прагне до самостійної діяльності, але все-таки потребує допомоги педагога та керівництва з його боку [5]. В цьому ми вбачаємо його психотерапевтичний та корекційний вплив.

Технологія М. Єфименка має назву «Театр фізичного розвитку та оздоровлення» і може бути адаптована для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Автор називає її «тотальним ігровим методом», в якому повною мірою виражається його педагогічне кредо – «грати щодня, грати постійно, грати завжди!» [4].

Починаючи працювати за технологією М. Єфименка, слід насамперед адаптувати ту ігрову тему, на основі якої буде відбуватися ігрова взаємодія педагога і дітей. Сам автор технології пропонує проводити всі заняття або навіть кілька занять поспіль у вигляді однієї великої тематичної гри [9]. У процесі рухово-ігрової діяльності можна ознайомити дітей із найрізноманітнішими професіями, їхньою специфікою, професійними термінами, особливостями рухового режиму.

У технології М. Єфименка значна роль належить спілкуванню, оскільки мовлення є головним знаряддям праці педагога [4]. Мовленням повинні бути просякнуті кожна рухова дія, кожна рухова ситуація.

О. Декролі розглядає виховання як процес розвитку дитини, який враховує її індивідуальні потреби, можливості, мотиви та інтереси. До основних потреб дитини О. Декролі відносить потребу в їжі, самозбереженні, самозахисті, спілкуванні, спільній діяльності, відпочинку.

Дослідник, виходячи з зазначеного вище, розробив систему навчання та виховання, яка має назву «Школа для життя, через життя», основою якої є дитина та її потреби [3].

Г. Лендрет довів, що гра є найкращим засобом формування стосунків з розумово відсталою дитиною у психотерапевтичній роботі. Свої почуття й установки, які дитина не завжди виражає відкрито, вона проектує на іграшку. Більшість розумово відсталих дітей стикаються в житті з проблемами, які здаються їм нездоланими, але долаючи їх у грі, вона поступово позбавляються їх і у житті.

У Німеччині, Нідерландах, а останнім часом в Україні, використовується снузелен-терапія (контрольована мультисенсорна стимуляція) як терапія психічних відхилень. У спеціальних кімнатах снузелен (приміщеннях) створюється заспокійлива і водночас стимулююча атмосфера, завдяки використанню світлових ефектів, запаху, звуків, спеціальних матеріалів, які стимулюють тактильні відчуття. Д. Шульженко називає снузелен-терапію однією з найбільш ефективних інноваційних психокорекційних методик у роботі з дітьми з психофізичними порушеннями [10].

В Україні цей вид терапії поширюється за допомогою створення в навчально-реабілітаційних і спеціальних закладах сенсорних кімнат. Проте системних наукових досліджень щодо корекційного впливу на розумово відсталіх дітей у вітчизняній корекційній педагогіці не здійснювалось.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило дійти до висновку, що ігрові технології застосовуються як під час роботи зі здоровими дітьми, так і під час роботи зі всіма категоріями дітей з психофізичними порушеннями.

Особливості перебігу розвитку цих дітей обумовлюють необхідність застосування в роботі з ними ігрових технологій з метою психотерапевтичного та корекційного впливу. Позитивні емоції, які можуть бути викликані в грі, представляють собою не лише основу для встановлення контакту з цими дітьми, але й один з важливих засобів у використанні їх компенсаторних можливостей.

Описані нами ігрові технології ґрунтуються на спеціальних принципах і використовуються з дотриманням чітких вимог і методики. В подальших дослідженнях розглянемо можливості застосування їх у якості психотерапевтичних технологій під час роботи з дітьми з психофізичними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аскарова Н. А. Игровая терапия как одно из методов психокоррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / Н. А. Аскарова, Г. А. Якубова // *Psychology of the 21st century: theory, practice, prospect : materials of the VI international scientific conference on February 15 – 16, 2016.* – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra – CZ», 2016. – С. 76 – 78.
2. Волкова В. М. Игровая терапия как средство психологической профилактики и преодоления тревожности у детей с нарушениями слуха / В. М. Волкова // *Специальное образование.* – № 2. – 2009. – С.14 – 18.
3. Декроли О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр / О. Декроли // *История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия.* – М., 1986. – С.419 – 427.
4. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навчальний посібник. – Рівне : Зелент, 2001. – 222 с.
5. Дичківська І. М. Розвивальна роль дидактичного матеріалу в педагогічній системі М. Монтесорі // *Дошкільне виховання.* – 1998. – № 4. – С. 20 – 21.
6. Дичківська І. М. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтесорі / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська. – Рівне : Зелент, 1999. – 57 с.
7. Литвиненко С. А. Ігротерапія як метод психологічної допомоги дітям і підліткам / С. А. Литвиненко // *Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. праць РДГУ.* – Вип. 3, 2014. – С. 8 – 11.
8. Освітні технології: навч. – метод. посібник / за ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
9. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільнят: методичні рекомендації / авт. - укл. М.М. Єфименко. – К. : ІСДО, 1995. – 40 с.
10. Шульженко Д. І. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів) / Д. І. Шульженко, Н. С. Андрєєва. – К. : Д. М. Кейдун, 2011. – 344 с.

11. Экслайн В. Игровая терапия / Вирджиния Экслайн. – М. : Апрель – Пресс, ЭКСМО – Пресс, 2000. – 480 с.

12. Галецька Ю. В. Ігрові технології як форма роботи з дітьми з помірно та тяжкою розумовою відсталістю / Ю. В. Галецька // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць. – Вип. 10. – 2018. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/galecka-juv-igrovi-tehnologii-jak-forma-roboti-z-ditmi-z-pomirnoju-ta-tjazhkoju-rozumovoju-vidstalistju.html>.

13. Миронова С. П. Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій / С. П. Миронова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.aqce.com.ua/download/publications/207/236.pdf>.

УДК: 376.1-056.34:159.9.019.4:159.91

Почкун Ю. О.

аспірантка спеціальності Спеціальна освіта

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент **Колишкін О. В.**

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ У АУТИСТИЧНИХ ДІТЕЙ

У статті проаналізовано сучасні аспекти формування пізнавальної готовності у дітей з аутичними розладами. Доведено, що для розвитку аутичної дитини освіта є надзвичайно важливим фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутистичних порушень, одним із шляхів інтеграції в соціум.

Ключові слова: аутизм, пізнавальна готовність, аутистичні діти, розвиток, освіта.

В статье проанализированы современные аспекты формирования познавательной готовности у детей с аутичными расстройствами. Доказано, что для развития аутичного ребенка образование является чрезвычайно важным фактором реализации его личностного потенциала, средством исправления аутистических нарушений, одним из путей интеграции в социум.

Ключевые слова: аутизм, познавательная готовность, аутистические дети, развитие, образование.

The article analyzes modern aspects of the formation of cognitive readiness in children with autistic disorders. It is proved that for the development of an autistic child, education is an extremely important factor in the realization of his personal potential, a means of correcting autistic disorders, one of the ways of integration into the society.

Key words: autism, cognitive readiness, autistic children, development, education.

Постановка проблеми. На сьогодні фахова робота з аутистичними дітьми немає єдиної системи освітньої допомоги у нашій вітчизняній спеціальній педагогіці і психології, але з'являється все більша кількість родин з аутистичними дітьми. Це зумовлює певну активність педагогів і психологів,

які або самотужки розробляють підходи для занять з такими дітьми, або, частіше за все, застосовують відомі їм методи і прийоми, які є дієвими для дітей інших категорій.

Зазначені прийоми є малоефективними (або взагалі неефективними) у випадку дітей з аутизмом, адже в навчанні та розвитку цих дітей немає стандартних шляхів. Передусім фахівці не розуміють, як спілкуватися з такими дітьми, як корегувати їхню поведінку, як впливати на їхній розвиток і як організувати процес засвоєння ними навчального матеріалу.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливу увагу в наукових роботах приділяють медичним, психологічним та педагогічним аспектам дитячого аутизму щодо його розуміння, особливостей та шляхів корекції розвитку дитини зі спектром аутистичних порушень (О. Баєнська, Н. Базима, С. Конопляста, К. Лебединська, О. Нікольська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко, М. Шеремет, Л. Щипіцина та ін.). Однією з головних труднощів, яка ускладнює розробку та реалізацію спеціальної педагогічної технології, є невизначеність проявів дітей з аутизмом. За сучасними класифікаціями виділяють загальні розлади психологічного розвитку, дитячий аутизм, атиповий аутизм, синдром Ретта, гіперактивний розлад, який поєднується з розумовою відсталістю та стереотипними рухами, синдром Аспергера та інші загальні розлади розвитку [3].

Мета статті – висвітлити сучасні аспекти формування пізнавальної готовності у дітей з аутичними розладами шляхом застосування новітніх корекційних освітніх технологій в галузі спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема пізнавальної готовності аутистичних дітей була актуальна завжди. В даний час актуальність проблеми обумовлюється багатьма факторами. Основною причиною так званої неготовності дитини до школи є «низький рівень функціональної готовності» (так звана «шкільна незрілість»), тобто невідповідність ступеня дозрівання певних мозкових структур, нервово-психічних функцій завданням шкільного навчання [4].

Психолого-педагогічну допомогу, спеціальну освіту для дітей з аутизмом неможливо будувати за принципом диференціації, традиційної для вітчизняної корекційної педагогіки, тобто ділення дітей за пізнавальними можливостями та ступенем дефекту (як у випадку сенсорних та

інтелектуальних порушень), та створенням для кожної категорії спеціальних програм, шкіл або класів.

На жаль, на сьогодні в Україні раннє виявлення дітей з аутизмом і подальша організація системи ранньої допомоги для них є проблематичною. Більшість таких дітей потрапляє в поле зору фахівців після 4-5 років. Але навіть за умов відсутності централізованої і послідовної роботи у цьому напрямі на рівні держави все збільшується чисельність організацій і фахівців, які прагнуть надавати допомогу з раннього втручання дитині та її родині.

На сьогодні загально визнаним є термін «розлади аутичного спектру» (РАС), що об'єднує різноманітні порушення розвитку, для яких характерні аутичні прояви. Незважаючи на це, ставлення до аутизму (за застарілим уявленням) частіше за все зводиться як до синдрому (набору симптомів). У більшості наукових досліджень розкриття особливостей психіки дітей з РАС відбувається саме через конкретизацію численних ознак аутизму [1].

Численність неузгоджених між собою симптомів, які на сьогодні є критеріями розпізнання розладів аутичного спектру, призводить до того, що термін «аутизм» стає діагнозом з невизначеним змістом і спричинює явище гіпердіагностики. У теоретичних розробках і діагностико-корекційних підходах не має однастайності й узгодженості щодо технологій та методик, які б давали можливість з'ясувати сутність аутизму. Суттєвим недоліком є й те, що у підходах до вивчення аутизму в нашій країні переважає медична парадигма, поняття, розробки і підходи якої неправомірно переносять у сферу спеціальної психології та корекційної педагогіки.

У США, починаючи з 80-х р.р. ХХ ст., прийнято положення про обов'язкове навчання аутичних дітей. Потреба особливих умов, форм і методів навчання аутичних дітей Академія педагогічних наук СРСР підтвердила ще в 1989 році. У 1992 р. у Гаазі на IV Конгресі Європейської Асоціації «Аутизм – Європа» прийнято «Хартію для осіб з аутизмом», що гарантує їм право на навчання [4].

Діти з розладами аутистичного спектра є тією категорією, для якої на сьогодні у нашій країні ефективно навчання практично неможливе. Через такі чинники:

- 1) брак системи раннього втручання (системної ранньої допомоги, соціально-педагогічного патронату);

2) відсутність стандартів надання психолого-педагогічних послуг як однієї з найважливіших умов розвитку дітей з аутизмом, а також те, що і досі в нашій країні не готують фахівців з питань аутизму як психолого-педагогічного, так і медичного профілів, через що страждають діагностика, корекційні та навчальні процеси для дітей цієї категорії; а самі вихователі, вчителі, психологи та дефектологи безпорадні в ситуації так званої стихійної інклюзії, коли такі діти потрапляють в освітній заклад;

3) через брак розуміння тих підходів, які майже 40 років з успіхом застосовують фахівці інших країн для дітей з аутизмом, вітчизняні фахівці займаються з дітьми цієї категорії так само, як, наприклад, з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, або розумово відсталими, а саме: типовою є ситуація, коли психолог, або корекційний педагог в індивідуальному режимі, переважно сидячи за столом, вчить таких дітей орієнтуванню в сенсорних еталонах та навчальним навичкам.

Наслідком цих занять є те, що більшість «підготовлених» таким чином до школи дітей, особливо ті з них, кого називають «високофункційні артисти», в інтелектуальному сенсі можуть бути розвиненішими за своїх однокласників, але через несформованість базових передумов адаптації до навколишнього середовища, вони і півхвилини не можуть сидіти в класі, і будь-які зміни у довкіллі є стресогенними для них, що викликає у них істеричні прояви, подібні до реакцій раннього онтогенезу – вереск, кусання, падання на підлогу, прагнення втекти.

Такі прояви унеможливають їхнє перебування в освітньому середовищі, тому, за типовим сценарієм, їх переводять на індивідуальне навчання, яке, насправді, зашкоджує їхньому розвитку, адже головна відмінність дітей з аутизмом від дітей будь-якої іншої категорії полягає у тому, що у них несформовані соціальні якості;

4) відсутність потрібних штатних одиниць (передусім, спеціально підготовлених асистентів вчителя, педагогів супроводу), узгодженої співпраці між фахівцями [5].

На сьогодні існує багато доказових та менш доказових методик корекційної роботи з аутистичними дітьми: розвиток міжособистісних стосунків «Relationship Development Intervention, RDI» (С. Гатстина і Р. Шили), метод раціонально – емоційної та когнітивно – поведінкової терапії модель А – В – С (А. Елліс), сенсорна інтеграція (Дж. Айрес), АВА (Івар Ловаас) та ін.

Широко визнаний метод корекційного впливу на дітей з аутизмом «Son-Rise», який був розроблений подружжям Баррі і Самарії Кауфманн. Вони намагалися знайти найбільш ефективні шляхи взаємодії зі своїм однорічним сином. Весь сенс навчання полягає в тому, щоб поступово наситити життя дитини з дитячим аутизмом зовнішніми стимулами. Кауфман стверджують, що послідовні заняття обов'язково дадуть позитивний результат.

Основними рекомендаціями для успішної роботи з дітьми-аутистами, на їх думку є [5]:

- безумовна любов до дитини;
- слідувати за інтересами дитини, підключатись до її ігор, занять;
- поступове наповнення зовнішніми стимулами життя аутичної дитини;
- вміння батьків подивитись на ситуацію очима дитини;
- створення безпечного простору для роботи і гри.

Даний метод передбачає проходження декілька послідовних етапів, які спираються на сформований емоційний контакт дитини з педагогом, включають багатовекторні та складні ігротерапевтичні і повчальні взаємодії.

Процес сенсорної інтеграції починається з перших тижнів життя плоду і найінтенсивніший перебіг має до кінця дошкільного віку. Теорія сенсорної інтеграції наголошує на великому значенні правильного формування та інтеграції основних систем органів чуття: дотику, відчуття руху, смаку, зору і слуху. Саме від успішного перебігу цього процесу залежить становлення схеми тіла, рухової координації двох частин тіла, здатність до планування рухів, увага, а також емоційна рівновага. У подальшому все це стає підґрунтям таких складних психічних процесів, як мовлення, здатність до читання, рахування чи письма [3; 5].

Поведінкова терапія для аутистів, або АВА-терапія є основою абсолютної більшості програм, метою яких є лікування аутизму у дітей. АВА-терапію слід здійснювати систематично: зміцнювати бажану поведінку, удосконалювати навички адаптування та зменшити небажану поведінку. Індивідуальна система навчання для кожної дитини складається таким чином, що будь-який позитивний прояв нагороджується (підсилюється), а негативний – ігнорується, або карається. В аутистичних дітей часто спостерігається недосконала поведінка – наявність агресивних реакцій, спрямованих на себе та інших, спалахів гніву, стереотипних дій, що

спричиняють шкоду дитині та іншим. Автори підкреслюють важливість процедури конструювання поведінки у тій частині програми, яка веде до позитивних зрушень у поведінці дитини [3].

Відпрацьовані навички відшліфовуються вдома ще до того, як дитина братиме участь у колективній діяльності. Таким чином, навички відпрацьованої поведінки зі звичних домашніх умов переносяться в середовище дитсадка чи школи. Для того, щоб поведінкова терапія дала позитивний результат, вона повинна бути представлена всіма зацікавленими особами, які працюють і виховують дитину. При цьому зазначимо, що при зниженні інтенсивної поведінкової терапії (менше 40 годин на тиждень) виявлено низький відсоток дітей, які досягають норми як за інтелектуальним рівнем, так і за шкільною успішністю.

Формально ефективність повноцінного застосування оперативного навчання достатньо висока: до 50-60 % вихованців стають спроможними оволодіти програму масової школи, одержують можливість працювати достатньо успішно для того, щоб забезпечити своє існування, вони вступають у коледжі й університети [2]. Відомі випадки, коли аутисти професійно й успішно займаються наукою (Т. Грандін, США – професор біології), літературою (Д. Уїдьямс, Австралія – письменник), суспільною діяльністю (І. Юхансон, Швеція) та ін. Проте частіше вони оволодівають професіями, що не потребують спілкування з іншими людьми (садівника, поштаря, налагоджувальника музичних інструментів і т. ін.).

Визначено, що спільним для аутистичних осіб є те, що, коли аутистична дитина навчена чомусь, то в силу свого нахилу до стереотипів і в міру своїх інтелектуальних можливостей, вона буде працювати так, як її навчили, хоча це не виключає і творчого підходу до справи. У тих випадках, коли аутистичну дитину вірно виховують і навчають, то суспільство одержує відповідальну за свою роботу людину, якою б ця робота не була – від фізика-теоретика до двірника.

Висновки. В ході проведеного дослідження виявлено, що сучасний процес формування пізнавальної готовності у дітей з аутизмом потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу для дітей означеної нозології. Обґрунтовано ефективність застосування методу прикладного аналізу поведінки у роботі з аутичними дітьми для корекції їхнього психофізичного розвитку. Результати проведеного аналізу

дозволяють констатувати, що чим раніше починається терапевтичний курс, тим більш значущими є його результати.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у формуванні пізнавальної готовності у дітей з аутизмом, пошуках і вдосконаленні сучасних освітніх і реабілітаційних технологій на різних вікових етапах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1955. – 345 с.
2. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук ; МОН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : АТОПОЛ. – 2011. – 274 с.
3. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги [навч. посіб.] / К. О. Островська. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.
4. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми / Ю. О. Почкун // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 32. Частина 2. : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 78 – 83.
5. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія / Т. В. Скрипник. – К. : Фенікс, 2010. – 320 с.

УДК 376.1:316.663.5:316.613 – 056.36 – 053.4

Рудик Н. О.

магістр I курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук, професор **Дегтяренко Т. М.**

РОЛЬ ПЕДАГОГА У ПОДОЛАННІ АГРЕСИВНИХ ПРОЯВІВ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З УСКЛАДНЕНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ

У статті подано теоретичне висвітлення однієї з найактуальніших проблем сьогодення, що є в полі зору корекційних педагогів – зростання агресивності серед дітей та підлітків з ускладненими порушеннями у розвитку. Підкреслено, що сучасний корекційний педагог має володіти знаннями психології учнів з психофізичними порушеннями, щоб запобігти виникненню і закріпленню агресивних проявів поведінки у дітей з ускладненими порушеннями у розвитку.

Ключові слова: агресія, діти з ускладненими порушеннями у розвитку, виховання, корекційний педагог.

В статье подано теоретическое освещение одной из самых актуальных проблем нынешнего времени, которая находится в поле зрения коррекционных педагогов – рост агрессивности среди детей и подростков с усложненными нарушениями в развитии. Подчеркнуто, что современный коррекционный педагог

должен владеть знаниями психологии учеников с психофизическими нарушениями, чтобы предотвратить возникновение и закрепление агрессивных проявлений поведения у детей с усложненными нарушениями в развитии.

Ключевые слова: агрессия, дети с усложненными нарушениями в развитии, воспитание, коррекционный педагог.

In the article theoretical illumination of one is given of the most actual problems of present time, that are in sight of correction teachers, – increase of aggressiveness among children and teenagers with the complicated violations indevelopment. It is emphasized that special general establishments modern correction teacher must own knowledge of psychology of students with psychophysical disorders, to prevent an origin and fixing of aggressive displays of behavior for children with the complicated violations in development.

Keywords: aggression, to put with the complicated violations at development, education, correction teacher.

Постановка проблеми. Однією з основних тенденцій розвитку сучасної спеціальної освіти є навчання та виховання дітей з ускладненими порушеннями у розвитку, у яких поєднуються розумова відсталість та сенсорні порушення. З олігофренопсихології відомо, що в окремих випадках інтелектуальні порушення можуть негативно впливають на стан емоційно-вольової сфери особистості дитини та спричиняти її порушення. Особливо тоді, коли розумова відсталість ускладнюється сенсорними порушення, супроводжується емоційними розладами та створюються неадекватні соціально – педагогічні вимоги до дитини. Відтак у дитини виникає внутрішньо особистісний конфлікт, деформуються міжособистісні стосунки, що призводить до виникнення агресивних проявів у поведінці [1, 20].

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз досліджень вітчизняних учених (В. Рахмаштаєва, І. Фурманов, Н. Анікіна, Н. Левітов, О. Бовть, О. Степанов) та зарубіжних фахівців (Д. Майєрс, Дж. Доллард, К. Лоренц, Л. Берковітц) з питань вивчення агресивних проявів особистості та методів і прийомів їх подолання, показує, що сучасний освітній простір виводить окреслену проблему на перший план, приділяючи значної уваги і вивченню самого феномена агресії, агресивних проявів і тенденції поведінки, питань профілактики агресивності тощо [5].

Вагомий внесок у дослідження питання конфліктної поведінки та проявів агресії зробили Б. Волков, Г. Ложкін, Е. Орлова, І. Коваль, К. Леонгард, Л. Філонов, Н. Левітов, Н. Леонов, Т. Драгунова та інші.

Питанням діагностики і корекції агресивної поведінки займалися Д. Річардсон, І. Фурманов, Р. Берон, Т. Курбатова, Ю. Клейберт тощо.

Проблема профілактики агресії знайшла відображення у працях І. Марценівської, О. Мальцевої, С. Скотта та інших.

Однак, незважаючи на зростання інтересу науковців, практиків до проблеми корекції проявів агресивності дітей, у тому числі дітей з ускладненими порушеннями у розвитку, аналіз наукових надбань свідчить, що дана проблема не знайшла належного відбиття у педагогічній, спеціальній, методичній літературі. Сучасні корекційні педагоги потребують не простої констатації наявності агресивних проявів у поведінці своїх вихованців, а скоріше – ефективних методів і прийомів виховного процесу у спеціальних загальноосвітніх закладах, які можна було б застосовувати для діагностики, вивчення і профілактики, та, що є більш важливим, для корекції агресивних проявів поведінки дітей з ускладненими порушеннями у розвитку. Отож метою представленої наукової розвідки є розкриття особливостей виховної роботи та ролі корекційного педагога у подоланні агресивних проявів поведінки у дітей з ускладненими порушеннями у розвитку.

Мета статті: розкрити роль педагога у подоланні агресивних проявів поведінки у дітей з ускладненими порушеннями у розвитку.

Виклад основного матеріалу. Однією з найактуальніших проблем сьогодення є зростання проявів агресивної поведінки серед дітей та підлітків, що мають ускладнені порушення у розвитку.

Перш ніж перейти до викладу основного змісту окресленого питання, слід наголосити на тому, що у сучасному Дефектологічному словнику (за ред. В.І. Бондаря та В.М. Синьова) поняття складний дефект подається, як: «...поєднання двох і більше дефектів розвитку, які є не просто сумою дефектів, а зумовлюють якісно своєрідну структуру психічного дефекту» [3, с. 430].

У свою чергу основна частина науковців (А. Басс, С. Головін, Ф. Аллан) поняття агресивність визначають як особистісну характеристику, придбану і зафіксовану в процесі розвитку особистості на основі соціального навчання, яка полягає в агресивних проявах на різного роду подразники.

Інтенсивність і неадекватність агресивних проявів залежить від попереднього досвіду, культурних норм і стандартів, від реактивності нервової системи, сили і рівноваги нервових процесів, а також від сприйняття й інтерпретації різних подразників, здатних викликати агресію тощо. Можна стверджувати, що агресія як форма поведінки знаходиться в прямій

залежності від комплексного особистісного розвитку, що детермінує і направляє реалізацію проявів агресивної поведінки.

Профілактична робота в зазначеному напрямку для подолання агресивних проявів особистості набуває корекційного характеру, а також необхідна всім школярам, що мають ускладнені порушеннями у розвитку. З метою профілактики та подолання агресивних проявів поведінки у дітей з ускладненими порушеннями у розвитку виховну роботу доцільно зорієнтувати у наступних напрямках:

- формування конструктивних поведінкових реакцій у проблемних для дітей ситуаціях;
- навчання дитини прийнятних способів вираження свого гніву;
- навчання дитини технік контролю над негативними емоційними станами, а також розвиток навичок саморегуляції;
- зниження рівня особистісної тривожності;
- розвиток емпатії й адекватного рівня самооцінки [2, 85].

Запобігання виникнення в дітей агресивності є дуже важливим етапом у роботі корекційного педагога. З агресивною дитиною з ускладненими порушеннями у розвитку не можна розмовляти на підвищених тонах (це є підключенням до її збудження і провокує підсилення агресивних проявів), доцільно розмовляти спокійною, плавною мовою, і тоді дитина стане слухати.

Роль педагога у подоланні агресивних проявів поведінки у дітей з ускладненими порушеннями у розвитку вагома. У цьому плані ефективні методи і прийоми виховного характеру, спрямовані на зниження агресивних проявів поведінки у дітей з ускладненими порушеннями у розвитку відповідно до окреслених вище напрямків виховної роботи.

Розглянемо групи методів і прийомів, що стануть у нагоді корекційним педагогам у напрямку подолання та профілактики агресивних проявів поведінки у дітей з ускладненими порушеннями у розвитку.

I. Методи і прийоми, які спрямовані на навчання дітей виявляти свій гнів доступним способом, адекватно реагувати на ситуацію, яка виникла:

- вираження гніву безпечним способом у зовнішньому плані: фізичні вправи, ігри, вправи на дихання;
- пластичне зображення гніву, відреагування гніву через рухи: пантоміма (вправи «Каратист», «Вікно»);
- «галерея негативних портретів».

II. Методи і прийоми, що спрямовані на зниження рівня особистісної тривожності:

- вправи для дихання: глибоке дихання, стримування дихання, м'язова релаксація;
- робота зі страхами: рольове програвання ситуацій, етюди.

III. Методи та прийоми формування конструктивних поведінкових реакцій у проблемних для дітей ситуаціях:

- робота з картинками, які відображають проблемні ситуації;
- проведення морально-етичних бесід, спрямованих на формування знань про моральні норми поведінки, норми спілкування з людьми;
- етюди на розпізнавання емоційних станів («Розпізнай емоцію», «Вікно», «Скульптор»);
- запровадження на заняттях певних правил поведінки з використанням системи заохочень та привілеїв у разі їх дотримання (нагороди, призи, медалі тощо);
- аналіз разом з дитиною наслідків різних поведінкових реакцій на проблемну ситуацію, вибір позитивної та її закріплення;
- спортивні командні ігри;
- образотворча діяльність [4, 52].

IV. Виховна робота, спрямована на навчання учнів технік контролю над негативними емоційними станами, розвиток навичок саморегуляції:

- переведення деструктивних дій у вербальний план («зупинись і подумай, що ти хочеш зробити»);
- рольові ігри, які включають ситуацію провокації гніву для напрацювання навичок контролю;
- етюди;
- ігри з елементами тілесно орієнтованої терапії («Зла – добра людина», «Каратист»; скорочення м'язів обличчя, шиї, рук, грудної клітки, живота, які можуть викликати біль);
- образотворча діяльність.

V. Методи та прийоми, спрямовані на розвиток позитивної самооцінки:

- система заохочень і нагород за наявні та можливі успіхи («альбом успіхів», медалі, оплески);
- включення учнів у роботу різних (за інтересами) секцій, гуртків;

– вправи, спрямовані на позитивне сприйняття образу «Я», активізацію самосвідомості [4, 50].

VI. Методи і прийоми формування усвідомлення власних емоцій, розвиток емпатії (розуміння почуттів інших людей):

- робота з малюнками, які відображають різні емоційні стани;
- образотворча діяльність – малювання, ліплення емоцій;
- розігрування етюдів, що відображають різні емоційні стани («Розпізнай емоцію», «Слухаємо себе», «Наші емоції»);
- морально-етичні бесіди;
- самовиховання – відвідати людину, якій необхідна допомога, написати листівку, турбота про улюблену тварину.

Окреслені напрямки корекційної виховної роботи з подолання агресивних проявів у дітей з ускладненими порушеннями у розвитку, а також ефективні методи та прийоми, що доцільно використовувати у освітньому процесі, стануть в нагоді корекційним педагогам для застосування у власній практичній діяльності та складуть основу другої частини нашого наукового дослідження.

Однак у роботі з подолання агресивних проявів у дітей з ускладненими порушеннями у розвитку головне – особистий приклад, демонстрація доброзичливого та шанобливого ставлення до людей, виховання підростаючої особистості за принципами співпраці – основний шлях подолання агресивності. У цьому плані першочергова роль належить корекційному педагогу, який є взірцем для наслідування дитячої особистості.

Діти з психофізичними порушеннями найбільше цінують у людях доброту, чуйність, довіру, тобто таке ставлення, якого вони гостро потребують і якого їм не вистачає. Тому помиляються ті педагоги, які вважають, що можна вирішити проблему авторитарними, а іноді й конфліктними заходами. Між педагогом і учнем виникає психологічний бар'єр непорозуміння і неприязні. У дитини зростає впертість, реакція опору домаганням дорослого. Окрім того, застосування вихователем, вчителем дій конфліктних і навіть агресивних, свідчить, насамперед, про його безсилля допомогти в тій чи іншій ситуації.

У першу чергу, робота з подолання та профілактики агресивних проявів у дітей з ускладненими порушеннями у розвитку має на меті їх своєчасне виявлення, а вже потім діагностику та психокорекційну роботу.

Висновки. Отже, правильно визначивши причини агресивної поведінки дитини, спланувавши роботу, що спрямована на профілактику і корекцію агресивних проявів школярів з ускладненими порушеннями у розвитку, зруйнувавши у них негативні поведінкові стереотипи, якщо вони уже склалися, корекційні педагоги зуміють заповнити прогалини у вихованні дітей, допоможуть їм стати доброзичливими.

Перспективи дослідження. Запропонована модель прийомів та методів роботи корекційного педагога у напрямі подолання агресивних проявів поведінки у дітей з ускладненими порушеннями у розвитку стане основою для практичної частини нашого магістерського дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бистрова Ю. Психологічні аспекти проблеми конфліктної поведінки дітей з вадами розумового розвитку / Ю. Бистрова // Дефектологія. – 2005. – № 2. – С. 20 – 22.
2. Гокіна Л. Агресивна поведінка дітей – це крик про допомогу / Л. Гокіна // Психолог. – 2007. – № 13 – 15. – С. 84 – 87.
3. Дефектологічний словник : навч. пос. / За ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К., 2011. – С. 430.
4. Сарнацька Л. Корекція та профілактика психоемоційної дезадаптації. Розвиток комунікативних навичок і вмінь учнів молодших класів / Л. Сарнацька // Дефектолог. – 2008. – № 11. – С. 49 – 54.
5. Христюк О. Девіантна поведінка підлітків з особливостями в розвитку інтелекту / О. Христюк, М. Супрун // Дефектологія. – 2008. – № 2. – С. 36 – 39.
6. Цап Н.М. Агресивність дитини: за і проти / Н.М. Цап // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 6. – С. 12 – 13.

УДК 33.1-452

Семененко С. В.

магістр I курсу спеціальності спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
Науковий керівник – головн. н. сп. відділу освіти дітей з порушеннями зору
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України **Кобильченко В. В.**

ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ ТА ІНТЕЛЕКТУ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено проблему формування адаптивної поведінки дітей зі складними порушеннями. Розглянуто зміст основних дефініцій. Визначено сутність поняття «адаптивна поведінка». Висвітлено особливості освітньої діяльності з дітьми з порушення зору та інтелекту. Окреслено доцільність подальшої розробки даної проблеми.

Ключові слова: адаптація, адаптивна поведінка, діти з порушенням зору та інтелекту.

В статті обозначена проблема формування адаптивного поведіння дітей со сложными нарушениями. Рассмотрено содержание основных дефиниций. Определена сущность понятия «адаптивное поведение». Освещены особенности образовательной деятельности с детьми с нарушением зрения и интеллекта. Определена целесообразность дальнейшей разработки данной проблемы.

Ключевые слова: адаптация, адаптивное поведение, дети с нарушением зрения и интеллекта.

In the article determined the problem of formation of adaptive behavior of children with complex disorders. The content of the main definitions is considered. The essence of the concept of "adaptive behavior" is determined. The peculiarities of educational activity with children with some visual and intellectual destructions are highlighted. The expediency of further development of this problem is outlined.

Key words: adaptation, adaptive behavior, children with some visual and intellectual destructions.

Постановка проблеми: вагомою характеристикою XXI століття є стрімка зміна соціокультурних процесів, що зумовлює потребу в розвитку навичок адаптивної поведінки підростаючого покоління. Здобувачі освіти початкової школи продовжують засвоювати елементи соціальної поведінки, у відповідь на вимогу соціуму, використовують певні стратегії поведінки. Вміння долати життєві труднощі значною мірою залежить від розвитку життєвих компетентностей школярів та особливостей їхнього психофізичного розвитку. На жаль, на сьогоднішній день існує тенденція до збільшення кількості дітей з інвалідністю, які потребують додаткової уваги, що є причиною зменшення їх адаптивного потенціалу і зумовлює доцільність цілеспрямованого корекційного впливу.

Актуальність: аналіз наукової літератури підтверджує, що проблему формування адаптивної поведінки молодших школярів досліджували різні вчені. На складність і значущість періоду, пов'язаного з адаптацією дитини в школі вказують дослідження М. Бітянової, М. Врублевської, З. Вульфа, Л. Корель, М. Максимової, О. Дарвіша.

Закономірності виховання дітей із порушеннями розвитку, особливості їх розвитку, шляхи соціальної адаптації та реабілітації цієї категорії осіб досліджували у своїх працях науковці: В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, В. Засенко, Т. Зикова, В. Кобильченко, М. Малофєєв, Н. Назарова, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Особливості психолого-педагогічної корекції розглядали такі

вчені, як Л. Занков, О. Граборов, Н. Кузьміна, М. Гнезділов, Т. Власова, І. Грошенко, В. Лубовський, Б. Пінський.

Теоретичне обґрунтування процесу адаптації учнів з вадами психофізичного розвитку є складним. Це зумовлено різноманітністю міждисциплінарного впливу на використання понять та специфіки формування адаптивної поведінки в цілому.

Метою публікації є теоретичне обґрунтування поняття адаптивної поведінки молодших школярів з порушенням зору та інтелекту як актуальної проблеми спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вперше визначення поняття «адаптація» був застосований для визначення пристосування будови та функцій організмів до умов існування або звикання. Дуже швидко дане поняття вийшло за межі біології і набуло статусу загальнонаукового. У загальному трактуванні адаптація означає пристосування до мінливих умов зовнішнього середовища [3, 173].

Проте адаптація базується не тільки на пасивно-пристосувальних, але й на активно-перетворюючих зв'язках людини з навколишнім середовищем, являє собою нерозривну єдність тих чи інших форм зв'язку. При цьому під адаптацією мається на увазі і відповідний процес, і його кінцевий результат, який виражений у стані адаптованості людини до нових факторів середовища.

Соціальна адаптація – це пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, рольова пластичність поведінки, інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії. Адаптація може здійснюватись у формі акомодатії (повного підпорядкування вимогам середовища без їх критичного аналізу), конформізму (вимушеного підпорядкування вимогам середовища) та асиміляції (свідомого й добровільного прийняття норм та цінностей середовища на основі особистісної солідарності з ними) [5, 371].

Психологічна адаптація особистості в суспільстві відбувається завдяки таким психологічним механізмам, як рефлексія, ідентифікація, емпатія, прийом соціального зворотного зв'язку тощо. Психологічна та соціальна адаптація знаходяться у взаємозалежності. Без психологічної адаптації, що

спонукає людину до адаптивної діяльності, яка немовби «дає старт» соціальній адаптації, остання була б просто неможливою. На характері розвитку соціальної адаптації позначаються індивідуальні психічні ознаки особистості (мислення, увага, пам'ять, почуття); характеристики темпераменту (інтенсивність, темп реакцій, ригідність, пластичність); риси характеру особистості (цікавість, відповідальність, комунікабельність, працелюбність чи ледарство). Проте не можна переоцінювати вплив психіки на соціальну адаптацію людини, оскільки причини, що породжують соціальну адаптацію та визначають її суть, лежать у соціальній сфері [1, 24].

Враховуючи визначення понять адаптації ми визначаємо адаптивну поведінку як модель поведінки, яка передбачає тактику пристосування до нових умов середовища. Для адаптивної поведінки характерним виступає свідоме включення дитини в діяльність, її ініціативність у безпосередній взаємодії з оточуючим світом.

Соціально-психологічна адаптація являє собою процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми її реалізації у ситуаціях, що відзначаються значною новизною та значущістю. Це процес взаємодії особистості дитини із середовищем, за якого дитина повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих зв'язків. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних її потреб, до яких належать потреба в безпеці, фізіологічні потреби (у їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в прийнятті та любові, у визнанні та повазі, у самовираженні, самоствердженні й у розвитку. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації й соціалізації дитини [2, 352].

Діти з психофізичними вадами розвитку як суб'єкти освітньої діяльності мають особливі потреби, реалізація яких детермінує їхню успішну інтеграцію в освітній процес та подальше суспільне життя. На сьогоднішній день актуальним для корекційної педагогіки постає питання про розробку ефективних способів організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами з метою їх успішної адаптації до умов сьогодення. Однією з основних вбачається проблема забезпечення поєднання навчального і виховного процесу, підбір саме тих засобів, прийомів та методів впливу на особистість дитини з порушенням психофізичного

розвитку, які б забезпечували достатній для її успішної соціалізації та самореалізації розвиток особистості в умовах перебування в навчальному закладі, сім'ї, соціумі в цілому.

Навчання і виховання дітей з порушенням зору та розумовою відсталістю – складна педагогічна проблема. Перед спеціальною педагогікою постає низка особливих завдань, найважливішим і найбільш загальним серед яких є максимальна нормалізація дітей шляхом компенсації і виправлення властивих їм порушень зору та інтелекту. Зниження гостроти зору, відсутність чи глибокі його порушення зумовлюють певні особливості розвитку дітей. Наявність не одного, а декількох первинних порушень значно збіднює контакт дитини із зовнішнім світом. Вона постійно перебуває у ситуації значної депривації (сенсорної, культурної, емоційної).

Досвід навчання і виховання дітей цієї категорії показує, що часто вони не можуть без сторонньої допомоги застосовувати вже набуті знання, що значно ускладнює процес їх адаптації до умов життєдіяльності. Ось чому важливо не тільки дати дітям певну суму знань, скільки виробити у них певні практичні навички, адекватність поведінки, уміння самостійно приймати рішення у конкретних життєвих ситуаціях, доводити розпочату роботу до логічного закінчення [4, 7].

Розвиток соціальних навичок та формування адаптивної поведінки повинні здійснювати у різних аспектах освітньої діяльності, в урочний та позаурочний час, при компетентністному підході різних спеціалістів, діяльність яких повинна бути узгоджена, у безпосередній співпраці з батьками. При вдалому поєднанні надання знань та їх відпрацюванні, тобто практичному закріпленні, можна говорити про наявність позитивної динаміки у розвитку дитини з порушенням зору та інтелекту.

Висновки. Отже, процес адаптації передбачає засвоєння певних знань, норм, прийнятих способів соціального поведіння, за допомогою таких психологічних механізмів, як рефлексія, ідентифікація, емпатія, прийом соціального зворотного зв'язку тощо. Формування адаптивної поведінки багатоаспектне явище, що в свою чергу передбачає довготривалий та цілеспрямований корекційно-розвивальний процес при взаємодії всіх суб'єктів освітньої діяльності, особливо при поєднанні таких порушень розвитку як зір та інтелект, що значно ускладнюють цей процес.

Перспектива досліджень. Питання адаптації дітей з порушенням зору та інтелекту потребують подальших ґрунтовних досліджень. В цьому контексті постає практична необхідність визначення адаптаційних можливостей дітей зі складними порушеннями розвитку, розробки педагогічних заходів, спрямованих на їх розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. / Т.В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
3. Кобильченко В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушенням зору: монографія / В.В. Кобильченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. – 367 с.
4. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту / За ред. В.І. Бондаря, Л.С. Вавіної, В.В. Тарасун. – К. : 2008. – 284 с.
5. Тюття Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика) [Текст] : навч. посібник / Л.Т. Тюття, І. Б. Іванова. – К. : Знання, 2004. – 408 с.

УДК 33.1-452

Товкач О. В.
магістрантка 1-го курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія).
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник д-р пед. наук, доцент **Бондаренко Ю. А.**

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Стаття присвячена вивченню актуальної проблеми особистісного зростання підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату. Проаналізовано та узагальнено праці вчених відповідного напрямку. Проаналізовано педагогічні умови, вплив соціального середовища на формування особистості підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату.

Ключові слова: підлітки, порушення опорно-рухового апарату, особистісне зростання, інклюзивне навчання, формування особистості підлітка.

Статья посвящена изучению актуальной проблемы личностного роста подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Проанализированы и обобщены труды ученых соответствующего направления. Проанализированы педагогические условия, влияние социальной среды на формирование личности подростка с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: подростки, нарушения опорно-двигательного аппарата, личностный рост, инклюзивное обучение, формирование личности подростка.

The article is devoted to the study of the actual problem of personal growth of adolescents with disorders of the locomotor system. The works of scientists of the corresponding direction are analyzed and summarized. The pedagogical conditions, the influence of the social environment on the formation of a teenager's personality with disturbances of the regional state administration are analyzed.

Key words: adolescents, musculoskeletal disorders, personal growth, inclusive education, formation of a teenager's personality.

Постановка проблеми. В останні роки зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, із порушеннями опорно-рухового апарату. Відповідно до нормативно-правової бази інклюзивної освіти діти з порушеннями психофізичного розвитку не повинні бути відірваними від сім'ї, ізольованими від суспільства, а, навпаки, повинні мати можливість вільно спілкуватися зі своїми здоровими ровесниками, проживати вдома разом із батьками, одержувати освіту в загальноосвітньому закладі за місцем проживання, повноцінно брати участь у житті суспільства тощо. Вивчення особистісного зростання, розвитку дітей з особливими освітніми потребами, постає необхідним у зв'язку із актуальністю впровадження інклюзивної освіти в Україні. Державна система освіти, що трансформується, поки не є настільки гнучкою, щоб своєчасно й адекватно реагувати на збільшення кількості «особливих» дітей в загальноосвітніх навчальних закладах. Отже, постає необхідність у вивченні психологічних факторів, що впливають на розвиток особистості з порушеннями ОРА, особливості їх особистісного становлення, зростання [10, с. 2 – 4].

Аналіз досліджень та публікацій. В Україні досвід зарубіжних фахівців з проблем інклюзивної освіти висвітлена у працях О. Віннікова, Е. Даніелс, А. Конопльова, Т. Лещинська, Дж. Лупарт, М. Малофєєв, В. Олешкевич, К. Стаффорд, В. Трофімова, Bunch, J. Deppeler, D. Harvey, Karagiannis, T. Loreman, Peck, Rioux, Stainback, Staub, Strully, Valeo та ін. Розробкою шляхів запровадження інклюзивного навчання в Україні займалися: В. Бондар, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.

Недостатня теоретична й експериментальна розробленість проблеми особистісного зростання підлітків з особливими потребами, які навчаються в інклюзивних класах, потребують послідовно-виваженої систематичної та індивідуально зорієнтованої роботи з ними, зумовила вибір теми даної статті.

Отже, **метою** даної статті є аналіз факторів особистісного зростання підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах інклюзивного закладу.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняних теоріях розвитку, авторами яких є Л. Виготський, М. Лісіна, В. Мухіна, Є. Соколова та інші взаємодії дитини з особливими освітніми потребами з дорослими та однолітками, відводиться центральна роль в становленні особистості. При цьому, якщо дитина обмежена у спілкуванні, може розвинути соціальна деривація, або несформованість у дитини специфічно людської потреби у спілкуванні [2].

Згідно культурно-історичної концепції Л. Виготського, розвиток відбувається в процесі інтеріоризації культурно-історичного досвіду й соціальних стосунків, при цьому оточення виступає для дитини в якості носія цього досвіду й найважливішого джерела розвитку [6]. Погляди Л. Виготського знайшли свою розробку в концепціях інших вітчизняних психологів, які також розглядають дитинство як результат соціогенезу взаємодії дитини та дорослих. Так, В. Мясіщев визначає головною умовою нормального розвитку особистості – багатство стосунків із оточуючим світом [4].

М. Лісіна, визначаючи ведучу роль соціальних факторів в психічному розвитку дитини, розглядає в якості важливіших умов особистісного розвитку задоволення потреби у спілкуванні.

Є. Соколова вважає здатність до любові та прихильність родовою сутністю людини та основою її нормального психічного розвитку. Якщо ж розвиток цієї здатності по певним причинам блокується, то виникають різні особистісні розлади, грубі порушення самосвідомості в якості яких виступають дисгармонія у процесі становлення образу Я, відхилення в самооцінці, що шкодить психічному здоров'ю особистості [7].

На думку Н. Вострокнута, у дитини, що знаходиться в умовах соціальної ізоляції, розвиваються суттєві порушення психічного здоров'я, вони виділені в окремому рубрику як «розлади прив'язаності» в Міжнародній класифікації психічних розладів (МКБ – 10).

Є. Рогов, узагальнивши зарубіжні та вітчизняні теорії вивчення ізоляції дітей з інвалідністю, внаслідок відлучення від колективного навчального процесу, серед широкої картини соціальних, невропатичних, соматичних й інших наслідків ізоляції, пропонує виділити такі її основні форми: 1) ізоляція

стимульна (сенсорна) – занижена кількість сенсорних стимулів або їх обмежена мінливість; 2) викривлення значень (когнітивна ізоляція) – надто мінлива хаотична структура зовнішнього світу, без чіткого впорядкування та змісту, яка не дає можливості розуміти, передбачати й регулювати те, що відбувається зовні; 3) ізоляція емоційного ставлення (емоційна) – недостатня можливість для встановлення інтимного емоційного ставлення до певної особи або розрив такого емоційного зв'язку, якщо він був налагоджений; 4) ізоляція соціальна – обмежена можливість для засвоєння самостійної соціальної ролі [2].

Отже, перебування дитини з порушеннями опорно-рухового апарату в постійному відлученні від здорового колективу, призводить до пригнічення основних функціональних параметрів особистості як біосоціального організму, що зумовлює загальне ослаблення її психофізичних і соціально-психологічних можливостей. Така ситуація блокує повноцінний особистісний розвиток як у площині біогенних потреб, так і на рівні соціальної самореалізації, призводить до дихотомії, депресії, неадекватності тощо.

У дітей, що перебувають на домашньому навчанні, утруднена взаємодія з соціальним середовищем, знижена здатність адекватного реагування на події, зміни. Вони відчувають значні труднощі в досягненні своїх цілей в межах існуючих норм, що може викликати неадекватну реакцію і призвести до відхилень у поведінці, навіть до аномії, як вважають соціологи Е. Дюркгейм і Р. Мертон. Під аномією вони розуміють руйнування наявних соціокультурних уявлень, норм, установок [9].

Найбільш гостро ситуацію знаходження поза колективом, переживають діти підліткового віку, оскільки їх особистість зазнає змін, які пов'язані з формуванням самосвідомості, Я-концепції, спроби зрозуміти себе і свої можливості, відбувається професійне самовизначення, становлення психосексуальної ідентичності.

Підлітковий вік є періодом посиленого формування моральних почуттів. Завдяки їм, засвоєні підлітками норми поведінки стають ефективним керівництвом до дії.

М. Боришевський, С. Хорунжий та ін, досліджуючи розвиток моральних переконань в підлітковому віці, зазначають, що процес формування моральних знань проходить ряд етапів: від елементарних даних про

моральні поняття – до повного оволодіння поняттями і вмінням використовувати одержані знання в житті [5].

Розвиток самостійності є важливою передумовою для формування у підлітків моральних переконань. Із зростанням самостійності в учнів середнього шкільного віку з'являється потреба керуватися в своїй діяльності і поведінці особистими поглядами і принципами.

На думку більшості українських психологів (Г. Костюк, М. Боришевський, О. Проскура, О. Кононко та ін.) специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка виступає почуття дорослості, яке виникає на основі розвитку особистісної рефлексії. Підліток завдяки останній прагне осмислити і переосмислити свої домагання, визначитися у соціальному просторі, проаналізувати значущість реального, зазирнути в особисте майбутнє [2]. Отже, почуття дорослості – це ставлення підлітка до себе як до дорослого, уявлення себе якоюсь мірою дорослою людиною. У зв'язку з цим, у підлітка виникає внутрішнє прагнення (яке в нього постійно закріплюється) – якомога швидше ствердитися у світі дорослих. Це прагнення створює для нього виключно нову внутрішню, суб'єктивну ситуацію особистісного розвитку.

Важливою стороною самосвідомості підлітка виступає також потреба у самоствердженні. Генезис даного феномену отримав обґрунтування у роботах Л. Божович, яка розглядала самоствердження як одну з важливих мотиваційних ліній цього віку.

Особливості самооцінки впливають на всі сторони життя підлітка: на емоційне самопочуття і взаємини з оточуючими, на розвиток творчих здібностей і на успіхи в навчанні. При низькій самооцінці підліток недооцінює свої можливості і прагне до виконання тільки простих завдань, що заважає його самоствердженню. При завищеній самооцінці він може переоцінювати свої можливості і братися за ті справи, які не в змозі виконати, що також стає не дуже сприятливим засобом ствердження [6].

Згідно з дослідженнями С. Коломієць, у підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату наявність моторних порушень та усвідомлення власної тілесної «неідеальності» призводить до змін самовідношення. Майже у всіх таких дітей наявний низький рівень самоповаги, труднощі з прийняттям себе як особистості, невизнання своїх соціально схвалюваних

якостей, критичне ставлення до себе та незадоволеність собою, власною поведінкою, рівнем досягнень, особливостями особистості, критичне ставлення себе [3, с.10 – 14].

Отже, робота в напрямку вивчення факторів особистісного зростання підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату, набуває все більшої актуальності.

Зробивши аналіз актуальних теоретичних та наукових досліджень, ми виділили важливі умови особистісного зростання підлітків з порушенням опоро-рухового апарату в умовах інклюзивного закладу:

1. Психологічна та моральна підготовка здорових учнів до взаємодії з однокласниками з порушеннями ОРА.

2. Психологічний супровід, сприяння адаптації підлітка з порушеннями ОРА до навчальних умов та колективу.

3. Врахування індивідуальних особливостей підлітка, його інтересів, особистісних характеристик, визначення успішних сторін та зон розвитку.

4. Включення дитини в освітній процес та колективну взаємодію поетапно.

5. Взаємодія всіх спеціалістів закладу для досягнення найвищих результатів адаптації.

6. Використання у навчальній діяльності творчого підходу та креативних методик.

7. Тісна співпраця з батьками, ознайомлення родини підлітка з сучасними методиками розвитку особистості.

8. Залучення до неформальних освітніх програм, наприклад, театрів реабілітації, творчих спеціалізованих таборів тощо.

Висновок. За результатами теоретичного аналізу літературних джерел з'ясовано, що проблема формування особистості підлітка з порушеннями ОРА є актуальною, але не дослідженою. Визначено, що фактори особистісного зростання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі залежать від багатьох чинників. Зокрема, від індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожного учня; установок здорових дітей та їхніх батьків; роботи класного керівника та вчителів з інших предметів; участі батьків школярів з порушеннями ОРА у психолого-педагогічному супроводі їхньої дитини; рівня співробітництва

команди фахівців тощо. Зроблений теоретичний аналіз літератури, дає підстави зробити висновок про доцільність розроблення наукового дослідження факторів особистісного зростання підлітків з порушеннями ОРА.

Перспектива дослідження. Подальшого вивчення потребує питання формування позитивної самооцінки, здорового самосприйняття, та успішної інтеграції до інклюзивного закладу таких підлітків. Науковими перспективами дослідження проблеми є розробка методико-психологічних рекомендацій для вчителів, асистентів вчителів, батьків, психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. /К.А. Альбуханова – Славская – М.: Мысль, 1991.
2. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : Монографія / Я.Гошовський .– Дрогобич: Коло. – 2008, 480 с.
3. Дадаева О.А. Клинико-психологические особенности детей и подростков, больных сколиозом / О.А. Дадаева, Р.Т. Складенко, Н.Г. Травникова // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2003. – № 3. – С. 10 – 14.
4. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Костюк Г.С. // Хрестоматія по возрастній психології. – М.: Издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – С.18 – 21.
5. Крайнюков С.В. Картина мира подростков с заболеваниями опорно-двигательного аппарата / С.В. Крайнюков, И.И. Мамайчук // Ананьевские чтения. Психология в здравоохранении: материалы науч. конф., 22 – 24 октября 2013 г. / отв. ред. О.Ю. Щелкова. – СПб., 2013. – С. 222 – 224.
6. Лангмейер И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек; пер. Г. А. Овсянникова. – Изд. 1 – е рус. – Прага:Авиценум; Мед.изд-во, 1984. – 334 с.
7. Лялюк Г.М. Порівняльний аналіз розвитку самоефективності підлітків в умовах родини та дитячого будинку / Г.М.Лялюк // Психолого-педагогічні проблеми соціальної роботи: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – ДДПУ. – Самбір, 2002 р. – С. 139 – 142.
8. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д. Максименко. – К., Ваклер, 2000. – 320 с.
9. Пряхіна Н.О. Психологічна характеристика девіацій як перешкод на шляху самореалізації особистості / Н.О.ПРяхіна // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К. – 2005. – Т. 7 – вип. 2. – С. 200 – 206.
10. Чопік О. В. Ставлення батьків до інклюзивного навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату / О. В. Чопік // Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології : мат-ли І Всеукр. наук. – практи. конференції / за ред. В. М. Синьова, А. Г. Шевцова. – К. : СПД Чалчинська Н. В., 2012. – С. 120 – 125.

КАКО ПОМОЋИ СЛАБОВИДОМ УЧЕНИКУ ДА ПОЛОЖИ ЗАВРШНИ ИСПИТ ИЗ СПРСКОГ ЈЕЗИКА?

Апстракт: Министарство просвете Републике Србије отпочело је са програмом «Оснаживање школа за инклузивно образовање» 2010. године, како би у савременој школи «по мери детета» место у школским клупама нашли и ученици са сметњама у развоју. Но, како би овакви ученици могли постићи максимални успех у школи и савладали школско градиво на што вишем нивоу, потребно је прилагодити наставне методе, облике и стратегије рада специфичним сметњама и ревидирати Блумову таксономију васпитно – образовних циљева, садржаја и задатака рада из предмета Српски језик. Уз неопходну индивидуализацију и диференцијацију наставе са усмерењем ка оном што ученик може научити, можемо очекивати позитивне резултате на крају основне школе када се полаже завршни испит.

Праћењем рада и напредовања слабовидог ученика од 4. до 8. разреда основне школе, примењујући посебан приступ у раду са њим, добијени су позитивни резултати. У раду ће бити детаљније изложено ово истраживање.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧАЩИХСЯ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

В предложенной статье автор представляет комплекс теоретических сведений, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения учащихся с детским церебральным параличом. Основную часть текста представляет собой исследование смешанного характера, состоящее из нескольких парциальных частей. Круг исследования включает в себя дескрипцию и анализ текущего состояния, а также идентифицированные детерминирующие факторы использования технологий в учебном процессе в целевой группе учащихся. Автор также приводит анализ и факты реального применения современных технологий в избранных школах с точки зрения учащихся с детским церебральным

параличом, а также их учителей. Парциальной частью исследования также являются CaseStudy, направленные на процесс обучения, оснащение и условия в избранных школах, в которых ведётся обучение учащихся с детским церебральным параличом с помощью цифровых технологий.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, информационно-коммуникационные технологии, обучение учащихся с детским церебральным параличом.

In the article the author presents complex theoretical information related to the use of information and communication technologies in the learning process of students with cerebral palsy. The bulk of the text is a study of mixed character, consisting of several partial sections. The scope of the study includes the description and analysis of the current state, and identified determinants of the use of technology in the educational process in the target group of students.

The author also gives the analysis and the facts of the real application of modern technologies in the selected schools from the point of view of pupils with cerebral palsy and their teachers. Partial part of the CaseStudy research are also aimed at the learning process, equipment and amenities in selected schools, in which students with cerebral palsy are taught with the help of digital technology. As a sample of the study were the teachers of basic schools, basic schools for pupils with disabilities and special classes for students with disabilities, teaching individuals with cerebral palsy within the Slovak Republic. A database of these schools we received from the Center for scientific and technical information of the Slovak Republic. Because the diagnosis of cerebral palsy in statistical information is not reflected, we had initially come from the information about the education of students with disabilities, and on this basis to choose a specific part of the teachers who come into contact with the target group in the educational process. It is stressed that the widespread use of computer technology helps students with disabilities not only in communication with the outside world in general, but also to strengthen confidence and self-esteem. Modern computer technology develop abilities of the individuals with disabilities in the social field and in the field of mobility (in relation to the surrounding world) and, of course, in the field of education. Computers, which, among other things, must meet the conditions of accessibility to the physical characteristics of individuals with disabilities, equipped with special programs and procedures, help students with disabilities to expand the scope of education in different spheres of life.

Key words: cerebral palsy, information and communication technology, teaching students with cerebral palsy.

Постановка проблемы. Детский церебральный паралич (ДЦП) является непрогрессивным заболеванием, но в своих проявлениях он не является неизменным. Наиболее значительным изменениям подвергается скелетно-мышечная система. Спастичность, по мнению Крауса [Kraus] (2005), ограничивает нормальную подвижность, не позволяет спонтанно растягиваться мышцам, результатом чего является так называемая «вынужденная» осанка, нарушение роста мышц и возникновение контрактур, деформация суставов и костей. Речь идёт о комплексном и хроническом неврологическом поражении, которое требует мультидисциплинарного подхода.

В последние годы, как указывает Ренотиерова [Renotiérová] (2003), количество детей с ДЦП увеличивается. Прежде всего, речь идёт о нарушениях подвижности и развития подвижности из-за повреждения головного мозга, которое происходит либо в пренатальный, перинатальный или же постнатальный период, который ограничен первым годом жизни ребёнка. Причиной может стать незрелость центральной нервной системы, а последствия поражений, возникших в этот период, практически идентичны тем, которые возникают в пренатальном и перинатальном периоде повреждения головного мозга (Краус, Шандера [Kraus, Šandera], 1975). Гарчарикова [Harčaríková] (2008) утверждает, что детский церебральный паралич является одним из самых распространённых непрогрессивных заболеваний развития нервной системы, которое, однако, в своих проявлениях не является неизменным. Цели обучения учащихся с ограниченными возможностями сами по себе ограничены феноменом инвалидности.

Для обучения индивидов с ограниченными возможностями специфично то, что необходимо справиться с различными типами двигательных расстройств. Двигательные расстройства могут влиять и на мелкую, и на крупную моторику (Виткова [Vítková], 2006).

В самом начале обучения в школе у учащихся с ограниченными возможностями необходимо выяснить уровень двигательных возможностей, могут ли они перемещаться самостоятельно или только с посторонней помощью. Как указывает Виткова [Vítková] (2006), школьную среду для учащегося с ограниченными возможностями необходимо организовать таким образом, чтобы он был как можно более независим от посторонней помощи (туалет, школьная столовая, раздевалка и т.д.).

Мобильность индивидов с ограниченными возможностями очень существенно влияет на качество их жизни, а также становится весьма важным условием их успешной социальной интеграции. Широкое использование компьютерных технологий помогает учащимся с ограниченными возможностями не только в коммуникации с окружающим миром в целом, но и в укреплении уверенности в себе и самоуважения. Современные компьютерные технологии развивают способности индивида с ограниченными возможностями как в социальной области, так и в области

мобильности (по отношению к окружающему миру) и, естественно, в области просвещения. Компьютеры, которые, кроме всего прочего, должны удовлетворять условиям доступности с учётом физических особенностей индивидов с ограниченными возможностями, оснащённые специальными программами и процедурами, помогают учащимся с ограниченными возможностями расширить область образования в различных сферах жизни.

В настоящее время на рынке имеются и другие пособия или вспомогательные приспособления, которые могут быть использованы для обучения детей с ДЦП. Мы называем их специальными пособиями или специальными (вспомогательными) приспособлениями.

Методология исследования. Наше исследование мы решили реализовать путём исследовательского накопления данных смешанного характера. Такое понимание исследования позволяло нам не только выяснить актуальное состояние, проявление и качественное описание явлений, связанных с информационными и компьютерными технологиями в обучении учащихся с ДЦП, но одновременно также получить глубокие познания о влиянии на эту область образования и о взглядах и опыте учителей и учащихся.

Причиной были именно результаты и цели стратегий. При помощи количественной стратегии мы получали количественные данные, связанные с применением ИКТ в обучении учащихся с ДЦП. Чтобы расширить и углубить познания, наше исследование мы дополнили также качественной стратегией, которая предоставила нам подробные познания, опыт и мнения как учителей, так и учащихся с ДЦП. При организации исследования мы сформировали и согласовали обе исследовательские стратегии вместе с их целями, задачами и методологическими отправными точками. Так как речь идёт о двух различных подходах, то мы каждое исследование проводили самостоятельно, а в заключение каждой части мы оценивали результаты подходов. Частичные результаты, полученные по различным стратегиям (качественной и количественной), мы привели в конце подразделов, посвящённых этой стратегии.

При интерпретации сведений, полученных различными методами, мы стремились провести их детальный анализ, и одновременно мы искали их связь с текущим состоянием знаний по данной проблеме. В заключительной

части работы проанализированные сведения мы подытожили и выбрали из них наиболее важные данные. Затем на основе этих выводов мы сформулировали вытекающие из исследования рекомендации для теории и практики специальной педагогики.

В количественной части исследования речь идёт о реализации двух самостоятельных частей, осуществлённых с помощью анкет-опросников с названиями: «Развитие моторных навыков в обучении учащихся с ДЦП с помощью ИКТ» и «Мнения учителей по использованию ИКТ в обучении учащихся с ДЦП». Качественная часть исследования содержит три части, которые вместе решают часть ключевой цели исследования. Ими являются: «Анализ сведений об использовании ИКТ в школах», «Анализ специфики использования ИКТ учителями учащихся с ДЦП» и «Анализ специфики использования ИКТ учащимися с ДЦП». Цель исследования. Обобщённой целью исследования является идентификация и анализ индивидуальной специфики внедрения ИКТ, специальных (вспомогательных) приспособлений, определяющих факторов, которые выявляются при внедрении ИКТ в учебный процесс при различных условиях обучения учащихся с ДЦП. Также идентификация сильных и слабых сторон в области использования ИКТ и специальных (вспомогательных) приспособлений с точки зрения специальной педагогики, как и их эффективное применение в образовании в различных средах в специальных школах, в школах для детей с ограниченными возможностями и в школах главного образовательного потока.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Gavora P. Sprievodca metodológieho kvalitatívneho výskumu / P. Gavora. – Univerzita Komenského, 2007. – 229 s.
2. Gavora P. Úvod do pedagogického výskumu / P. Gavora. – Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. – 270 s.
3. Harčaríková T. Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených – teoretické základy / T. Harčaríková. – Bratislava : Iris, 2011. – 366 s.
4. Harčaríková, T. Pedagogika telesne postihnutých / T. Harčaríková. – Bratislava : IRIS, 2011. – 187 s.
5. Harčaríková, T. Edukácia a edukatívna rehabilitácia v ranom a predškolského veku u detí s telesným postihnutím, chorobou a zdravotným oslabením / T. Harčaríková // Gogová T. et al. Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených raného a predškolského veku. – Bratislava : Iris, 2013.
6. Krajčí P. Information and communication technologies as tools in the education of students with special educational needs / P. Krajčí // Paedagogica specialis 27. – Praha : Knihy nejen pro bohaté, 2013. – S. 210–222.

7. Krajčí P. Stratégie, modely a programy edukácie detí s telesným postihnutím, chorobou a so zdravotným oslabením raného a predškolského veku / P. Krajčí // Gogová T. et al. Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených raného a predškolského veku. – Bratislava : Iris, 2013. – S. 128–152.

8. Krajčí P. Možnosti adaptácie operačných systémov vo vzdelávaní žiakov so ŠVVP / P. Krajčí // Kaleja M. a Zezulková E. Terciárni vzdelávaní - otázky k inkluzii. – Ostrava : Ostravská univerzita, 2014. – S. 58–66

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наукових праць : вип. 6. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 360 с.

ISSN 2519-2337 Key title: Korekciĭna ta ìnklûzivna osvìta oĉima molodih naukocìv Abbreviated key title: Korekc. ìnkl. osv. oĉima molod. naukocìv

Комп'ютерне складання та верстання: О. В. Боряк

Підписано до друку 28.03.2018.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 20,86. Тираж 100 пр. Вид. № 16.

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