МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Монографія

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора Т. М. Дегтяренко
кандидата педагогічних наук, доцента Ю. М. Картавої

Суми
ВВП «Мрія»
2015

УДК 376.1-056.26-056.3
ББК 74.3т33
Т 33

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(протокол № 9 від 23 березня 2015 року)

Авторський колектив: О. В. Боряк, Т. М. Дегтяренко, Т. В. Золотарьова, Ю. А. Картава, М. В. Кісліцина, О. В. Колишкін, Н. О. Косарєва, Ю. М. Косенко, Н. В. Любчич, Т. Ю. Скиба, Л. О. Прядко, А. В. Чобанян.

Рецензенти:

В. В. Кобильченко *– доктор психологічних наук, с.н.с., провідний науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України;*

Н. Г. Пахомова *– доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.*

Т33 Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності : монографія / за заг. ред. : Т. М. Дегтяренко, Ю. М. Картавої. – Суми : ВВП «Мрія», 2015. – 252 с.

ISBN 978-966-680-398-9

У колективній монографії представлено теоретичні та прикладні результати наукових досліджень співробітників лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій СумДПУ імені А. С. Макаренка з реалізації навчання та виховання дітей з психофізичними порушеннями (за нозологіями), практичні матеріали щодо роботи з дітьми з психофізичними порушеннями та їх батьками, наведено моделі сучасної системи допомоги таким дітям.

Монографія адресована спеціалістам у галузі спеціальної педагогіки, учителям загальноосвітніх шкіл, аспірантам, студентам та батькам, які мають дітей з особливими потребами.

УДК 376.1-056.26-056.3
ББК 74.3т33

ISBN 978-966-680-398-9

© Колектив авторів, 2015
© ВВП «Мрія», 2015

ЗМІСТ

Передмова ……..... 5

Розділ 1. Теоретико-методологічні засади організації психолого-педагогічного супроводу……..... 7

Т. М. Дегтяренко
Сучасні парадигми управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги……...…… 9

Л. О. Прядко
Діяльність корекційного педагога реабілітаційного центру……...…… 37

М. В. Кісліцина
Професійні деструкції педагогічних працівників спеціальних навчальних закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку…..…. 57

А. В. Чобанян
Основні положення психокорекційної роботи з батьками дітей з особливостями інтелектуального розвитку……..……..… 70

Т. В. Золотарьова
Горизонтальні зв'язки в системах «особистість» і «дефект» у людей з психофізичними порушеннями…….……..… 83

Розділ 2. Забезпечення корекційної спрямованості навчання та виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку 105

Н. О. Косарєва
Особливості організації навчання дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання……..……... 106

Ю. А. Картава
Теоретичні аспекти музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором……. 117

О. В. Боряк
Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку……... 133

Н. В. Любчич
Роль корекційного педагога в розвитку мовлення розумово відсталих школярів на уроках читання…… 152
О. В. Колишкін
Розвиток рухової сфери осіб з особливостями інтелектуального розвитку засобами адаптивної фізичної культури.…… 158
Т. Ю. Скиба
Окремі питання методики викладання географії в спеціальній школі……... 188
Ю. М. Косенко
Формування понятійних систем у розумово відсталих школярів на уроках історії ……..……. 210

Післямова…….. 232
Додатки ……..… 239
Примітки…….…….. 250

ПЕРЕДМОВА

У межах теми наукового дослідження «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (номер державної реєстрації наукової теми в УкрІНТЕІ: 0111 U 009399), співробітниками лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка впродовж 2011–2015 рр. виконувалися власні дослідження.

Метою та предметом науково-дослідної роботи була модифікація корекційно-реабілітаційної діяльності щодо допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю. Науковий і практичний результат, на одержання якого була спрямована робота та зміст досліджень, був орієнтований на оптимізацію корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю впродовж їх життя.

У межах загальної теми було конкретизовано напрями власних наукових досліджень співробітників лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій, на які спрямовано їх прикладні розробки: корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління (Дегтяренко Т.М.); актуальні проблеми навчання й виховання дітей з особливими потребами в інтегрованому та інклюзивному освітньому середовищі (Картава Ю.А.); розвиток рухової сфери дітей з обмеженими можливостями засобами адаптивної фізичної культури (Колишкін О.В.); теоретичні засади логопедичної роботи з розумово відсталими дітьми (Боряк О.В.); дидактична гра як метод формування історичних понять у розумово відсталих учнів (Косенко Ю.М.); формування інклюзивної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу (Прядко Л.О.); психологічні особливості професійного вигорання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для

розумово відсталих учнів (Кісліцина М.В.); психологічний супровід сімей осіб з помірною розумовою відсталістю (Чобанян А.В.); синергетичний підхід до корекційної педагогіки (Золотарьова Т.В.); підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти (Косарєва Н.О.); використання інноваційних та адаптивних технологій навчання у спеціальній середній освіті (Скиба Т.Ю.); визначення актуальних питань методики викладання читання в спеціальних (допоміжних) школах (Любчич Н.В.).

У колективній монографії представлено теоретичні та прикладні результати наукових досліджень співробітників лабораторії за названими вище напрямами, зокрема, з реалізації навчання та виховання дітей з психофізичними порушеннями (за нозологіями), практичні матеріали щодо роботи з дітьми з психофізичними порушеннями та їх батьками, наведено моделі сучасної системи допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю.

Монографія адресована спеціалістам у галузі спеціальної педагогіки, учителям загальноосвітніх шкіл, аспірантам, студентам та батькам, які мають дітей з особливими потребами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

СУЧАСНІ ПАРАДИГМИ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ

Т. М. Дегтяренко

Сучасні стрімкі зміни в системі спеціальної освіти зумовлені процесами глобалізації, що відбуваються у світі. Більшість країн успішно здійснюють перебудову власної системи допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю відповідно до ратифікованих міжнародних нормативних документів (декларацій, конвенцій тощо), запозичуючи при цьому кращій досвід.

Нова парадигма допомоги дітям з психофізичними порушеннями (визнання прав дітей-інвалідів, введення інклюзивної освіти) вимагає: 1) включення в загальний регіональний простір корекційно-реабілітаційної допомоги як допомоги в різновідомчих державних (комунальних) закладах, так і допомоги у приватних закладах; 2) координації діяльності щойно створеної системи як у межах країни, так і в межах певного регіону. Характер реформування системи корекційно-реабілітаційної допомоги на рівні регіону повинен мати еволюційний характер та здійснюватися шляхом введення інновацій на рівні варіативності форм, методів і технологій надання корекційно-реабілітаційної допомоги й управління нею[1]. Під час створення нової моделі допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю слід урахувати особливості соціодинаміки та закономірності розвитку корекційно-реабілітаційної допомоги в нашій країні, яка за радянських часів переважно здійснювалася в системі спеціальної освіти.

---

[1] Дегтяренко Т. М. Система корекційно-реабілітаційної допомоги: організаційна структура та структура управління / Т. М. Дегтяренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / ред. кол.: А. А. Сбруєва, М. О. Лазарев, О. І. Огієнко та ін. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – № 6 (8) . – С. 12–23.

Зупинимося на особливостях реалізації *освітньої політики* в нових умовах реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги.

Відомо, що політика в галузі спеціальної освіти може бути успішно реалізована в разі, якщо розроблений стратегічний курс базуватиметься на науково обґрунтованій концепції реформування та механізмах його реалізації.

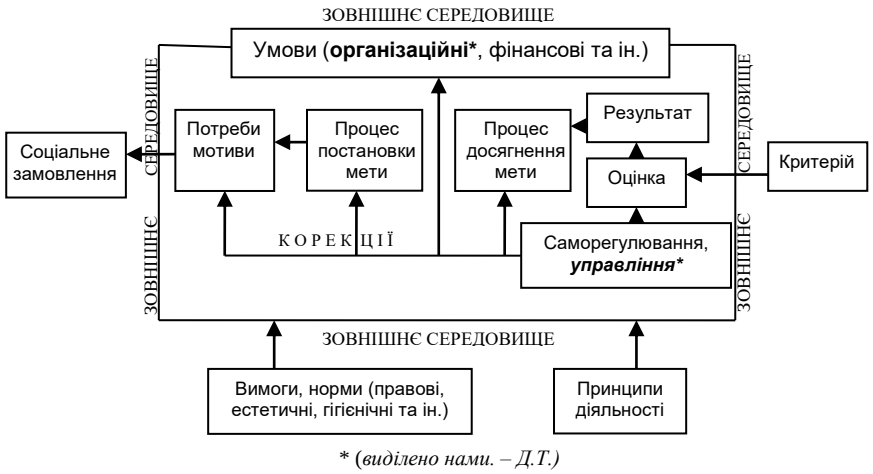
Як зазначалося, зміст сучасної стратегії розвитку системи спеціальної освіти в наукових дослідженнях обмежувався розглядом альтернативних варіантів: далі вдосконалювати існуючу систему спеціальної освіти дітей з психофізичними порушеннями чи повністю відмовитися від сформованої системи й перейти до пошуку її принципово нових засад і організаційних структур, орієнтуючись на західні моделі. Науковці дійшли висновку, що необхідно підтримувати функціонування наявної системи та паралельно створювати принципово нову систему. У цьому й полягає складність процесу модернізації [10].

Діалектичний закон розвитку, який ми уявляємо у вигляді спіралі, поширюється й на розвиток спеціальної освіти. Вона може розвиватися еволюційно-прогресивно, а може й інволюційно-регресивно. Щоб забезпечити рух розвитку галузі по спіралі на новому оберті, у процесі сучасного реформування спеціальної освіти старі погляди та підходи повинні переглядатися, деякі з них змінитися, а замість них сформуватися нові.

На нашу думку, розвиток спеціальної освіти в історичному плані зробив певне коло. Звернення до історичних джерел засвідчило, що в 30–40 рр. XX ст. відбулася спроба змінити стратегію допомоги дітям з психофізичними порушеннями. Наприклад, стосовно навчання дітей з порушеннями зору висувалося гасло «Сліпі в ногу зі зрячими». Було запропоновано навчати та виховувати дітей з психофізичними порушеннями в загальноосвітніх закладах. Історичні факти показують, що спроба реалізації гасла «Сліпі в ногу зі зрячими» призвела до руйнації системи та до появи тенденції закриття спеціальних шкіл. Позитивних результатів не було отримано. Через деякий час, після невдалого «експерименту» суспільство й держава визнали необхідність відновлення та розширення мережі спеціальних закладів.

Можна зробити припущення, що саме нерозробленість питання управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги й призвело до того, що в 30–40-х рр. XX століття не було вирішено поставлену стратегічну мету. Вона залишилася на рівні управлінської конструкції. Відсутність ефективно працюючої системи управління, за твердженням Б. Г. Литвака, унеможливлює досягнення поставленої мети. *Відсутність хоча б одного із зазначених елементів стратегії перетворює її з управлінської конструкції на погляд, не більше того* (*виділено нами. –* Д.Т.) [9].

Зазначимо, що функціонування будь-якої системи зумовлено потребами суспільства. Науковці О. М. Новиков, Д. О. Новиков зазначають, що ці потреби визначаються як нестача в чомусь, що необхідно для підтримки життєдіяльності організму, людської особистості, соціальної групи, суспільства в цілому. Потреби конкретизуються в мотивах, що спонукають людину, соціальні групи до діяльності, заради чого вона й відбувається. Мотиви зумовлюють визначення мети як суб'єктивного образу бажаного результату очікуваної діяльності, дії. Процес досягнення мети також характеризується в кожному конкретному випадку своїм змістом і своїми формами, специфічними методами й засобами [19, с. 2–3]. На рис. 1 наведені структурні компоненти діяльності та їх взаємовідносини з навколишнім середовищем



* (*виділено нами. – Д.Т.)*

Рис. 1. Загальна структура діяльності та її взаємовідносини із зовнішнім середовищем (за О. М. Новиковим, Д. О. Новиковим, 2009)

Проведене під час наукового дослідження вивчення сучасної практики здійснення корекційно-реабілітаційної діяльності в Україні показало, що наведена вище схема (див. рис. 1) не може бути повністю калькована стосовно корекційно-реабілітаційної діяльності. У нашій країні практика надання соціальних послуг за потреб населення, зокрема, осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, які є споживачами цих послуг, перебудовується відповідно до сучасних вимог суспільства[2]. Це вносить певний дисбаланс у запропоновану схему (див. рис. 1), а якщо науково-дослідну діяльність розглядати як засіб, що забезпечує ефективність управління, то частина схеми має бути змінена, й вона набуде такого вигляду (рис. 2):

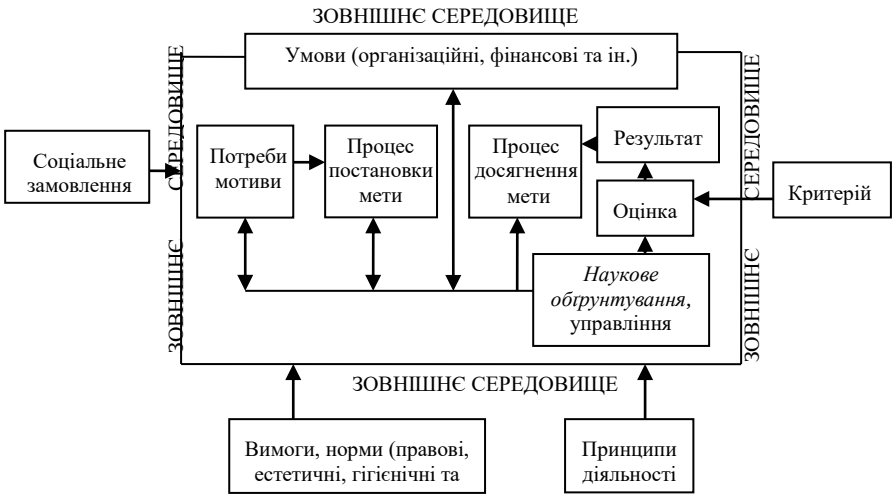


Рис. 2. Загальна структура корекційно-реабілітаційної діяльності та її взаємовідносини з зовнішнім середовищем

Вивчення практики управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги довело, що практичні зміни випереджають наукові дослідження, оскільки зміни в практиці відбуваються на засадах запозичення зарубіжного досвіду.

Отже, на початку XXI ст. крок до модернізації спеціальної освіти зроблено, однак чи буде цей крок спрямований щаблями вгору, залежатиме від розроблених механізмів управління. Управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги має спиратися на ґрунтовну наукову

[2] Дегтяренко Т. М. До проблеми побудови методології корекційно-реабілітаційної діяльності / Т. М. Дегтяренко // Дефектологія. – 2011. – № 2. – С. 2–7.

базу. Це зумовлює *необхідність фундаментальних і прикладних досліджень. У* галузі спеціальної педагогіки, на нашу думку, має бути започатковано новий напрям наукових досліджень: у теорії – це розроблення концепції стратегічного управління, у практиці – різні варіанти побудови управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги.

Визначаючи стратегію розвитку спеціальної освіти, варто скористатися думкою Г. А. Дмитренка: «…важливо визначити вихідні цільові установки на основі розуміння того, що відбувається у світовому співтоваристві, які світові тенденції превалюють сьогодні й екстраполюються в майбутнє» [5, с. 9].

У країнах далекого зарубіжжя реформування системи спеціальної освіти відбувалося в інші терміни, і вони накопичили як позитивний, так і негативний досвід у процесі трансформації.

На порядку денному стоїть питання необхідності досліджень не тільки впливу на спеціальну освіту розвитку суспільства та розвитку спеціальної педагогіки як науки в історичному аспекті, а й ретроспективних досліджень становлення систем управління корекційно-реабілітаційною допомогою.

Для цього необхідно провести порівняльні дослідження результатів реформування системи корекційно-реабілітаційної допомоги в країнах далекого та близького зарубіжжя. Зіставляючи ці процеси як на рівні держави – соціальну, освітню, кадрову політику (управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги), так і на рівні закладів – управління процесом корекційно-реабілітаційної роботи, необхідно визначити не тільки позитивний, а й негативний досвід, накопичений у процесі трансформації системи.

Слід зазначити, що за сучасності одним із полемічних моментів, що негативно позначається на практиці корекційно-реабілітаційної роботи, можна назвати її розпорошеність між різними відомствами. Серед мережі закладів, які надають допомогу дітям з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, є державні та комунальні заклади соціальної сфери, а також недержавні організації. Саме міжвідомча належність закладів загострює проблему з координації їх зусиль, зокрема в межах певної адміністративно-територіальної одиниці, а отже, виникає

потреба у створенні моделі регіональної системи корекційно-реабілітаційної допомоги. Звідси – відсутність скоординованих дій. Так, наприклад, діти з психофізичними порушеннями, діти-інваліди можуть паралельно отримувати допомогу в закладах різних відомств: освіти та науки, охорони здоров'я, праці та соціальної політики тощо.

Проте така різноманітність відомчої належності ускладнює управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги. Реалізація корекційно-реабілітаційної допомоги неминуче наштовхується на труднощі, що виникають через відсутність належної взаємодії між фахівцями, задіяними в реалізації корекційно-реабілітаційних послуг, обміні інформацією між ними та координації їх зусиль. Саме через відсутність взаємодії погіршуються якісні параметри й показники, ускладнюються процеси прийняття стратегічних рішень, ускладнюється оцінка переваг і недоліків вибраних рішень. Тому головне завдання управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги – це побудова системи відносин, пов'язаних з оптимальною організацією взаємодії численних елементів складної динамічної системи, яку являє собою сучасна корекційно-реабілітаційна допомога, а також визначення оптимальних режимів її функціонування.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти зроблено перший крок до модернізації системи. Однак, як вона буде далі розвиватися, залежатиме від науковців і практиків. Слід пам'ятати, що відповідальність самої системи освіти перед державою набагато вища, ніж відповідальність держави перед системою освіти. Розвиток системи освіти належать до стратегії розвитку країни, а вплив держави на освіту – це тактична адаптація до поточних потреб [18, с. 157].

Відповідальність системи спеціальної освіти полягає в забезпеченні якості послуг: освітніх, виховних, корекційно-реабілітаційних тощо. І якщо в спеціальній освіті визначено нову стратегію, то управлінська конструкція, яка названа стратегією, обов'язково повинна містити не тільки стратегічну мету, у чому майже всі автори одностайні, але повинна також включати технологію, тобто спосіб досягнення поставленої мети, оскільки, якщо він буде невідомий або відсутній, немає й гарантій досягнення мети. Повинні також визначатися ресурси, необхідні для досягнення поставленої мети, відповідно до обраної

технології. Обов'язковою складовою стратегії є система управління, яка здатна забезпечити досягнення поставленої мети [9].

Аналіз літературних джерел і вивчення практики показали, що освітня політика, у галузі спеціальної освіти зокрема, не може існувати як некерований процес, вона має бути відповідним чином визначена й тому вимагає широкомасштабного та поглибленого вивчення. Отже, для досягнення кінцевої мети зазначених у запозичених моделях стратегій і технологій корекційно-реабілітаційної допомоги, слід ґрунтовно вивчити методологічні засади їх організації та управління.

Узагалі забезпечення управління є невід'ємною функцією кожної держави, а оцінка її загального стану – основою для вироблення стратегічної державної політики, розробки конкретних заходів з метою втілення її в життя. Тому зміни стратегії освітньої політики України в галузі спеціальної освіти – початок її реформування шляхом зміни нормативної бази – зумовлює зміну стратегії управління спеціальною освітою, як складової системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю[3].

Стратегія розвитку такої системи має стати частиною стратегії соціально-економічного розвитку певного регіону, яка охоплює різні галузі соціальної сфери. Особливе місце в структурі діяльності мають посідати ті компоненти, які стосовно індивідуального суб'єкта називаються саморегуляцією, а колективного суб'єкта, колективної діяльності – *управлінням* [19, с. 2–3].

Під час надання корекційно-реабілітаційної допомоги існує мінімальний управлінський контроль за процесом її здійснення, оскільки надається вона значною кількістю вузьких спеціалістів закладів різного відомчого підпорядкування, а отже, вимагає екстраординарної координації їх діяльності та підвищення ступеня відповідальності за її результати. Довготривала невирішеність питання управлінського контролю може бути одним із чинників, що зумовлюють неефективність допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю.

Складність здійснення функції контролю може полягати в тому, що результат надання корекційно-реабілітаційної допомоги важко

[3] Дегтяренко Т. М. Стратегія розвитку спеціальної освіти: полемічні міркування / Т. М. Дегтяренко // Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 40–45.

піддається визначенню й виміру, оскільки робота, що виконується, дуже різноманітна та складна.

Сфера надання корекційно-реабілітаційної допомоги є однією з тих сфер, що не завжди підлягає точному кількісному вимірюванню. Дискусійним залишається питання застосування у процесі вивчення результатів цієї сфери певних аналітичних методів, що базуються на статистиці, зокрема, методів статистичного аналізу. Назвемо статистичні джерела, аналіз інформації яких дозволяє скласти загальну картину ефективності та якості корекційно-реабілітаційної допомоги: 1) демографічна ситуація в країні; 2) рівень здоров'я населення з характеристикою стану здоров'я населення країни; 3) кількісні та якісні відомості щодо дітей з психофізичними порушеннями та з інвалідністю; 4) охоплення дітей з психофізичними порушеннями освітніми послугами; 5) стан допомоги особам з психофізичними порушеннями й інвалідністю в країні; 6) стан кадрового складу персоналу закладів соціальної сфери тощо. Чимало досліджень системно-управлінської сфери базується на застосуванні аналізу ситуативних прикладів.

Внутрішню ефективність корекційно-реабілітаційної допомоги можна розглядати як суто медичну, педагогічну, соціальну, ототожнюючи її з ефективністю функціонування самої системи охорони здоров'я, освіти, соціального захисту. Критерієм внутрішньої ефективності можна вважати ощадливе використання ресурсів у середині галузі. Питання ж раціонального розподілу й використання ресурсів усередині соціальної сфери практично не розглядаються. На нашу думку, виокремлення корекційно-реабілітаційної допомоги як системи, що потребує управління, дозволить раціонально використовувати ресурси під час її організації та здійснення завдяки усуненню явищ дублювання видів допомоги у процесі її реалізації.

Зовнішню ефективність зводять до економічної ефективності, яка визначається за «якістю продукції», та відповідності її вимогам суспільного життя [14, с. 15]. Якість корекційно-реабілітаційної допомоги може розглядатися залежно від результатів досягнутих як у процесі допомоги в цілому, так і на кожному етапі (наприклад, залежно від провідної діяльності) допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю.

Під час розробки підходів до управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги можна визначити елементи (суб'єкти діяльності) та стосовно кожного з них, відповідно до структури системи та ієрархічних рівнів управління, розглянути підпроцеси управління й зробити спробу поєднати їх, базуючись на позиціях комплексності допомоги.

Управління корекційно-реабілітаційною допомогою, з *одного боку*, забезпечить її цілісність як системи, що створить у кожній із компонентних складових можливість єдності управлінського впливу; з *іншого* – забезпечить ефективність функціонування системи. Ефективність системи буде забезпечена завдяки розробленим і впровадженим єдиним підходам до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги, незважаючи на належність закладів до різних галузей соціальної сфери.

Для того щоб забезпечити ефективність та якість корекційно-реабілітаційної допомоги, необхідно на різних ієрархічних рівнях управління: державному, регіональному (галузевому) чи інституціональному (в окремо взятому закладі) – постійно здійснювати оперативне управління нею (рис. 3) як системою та як процесом.

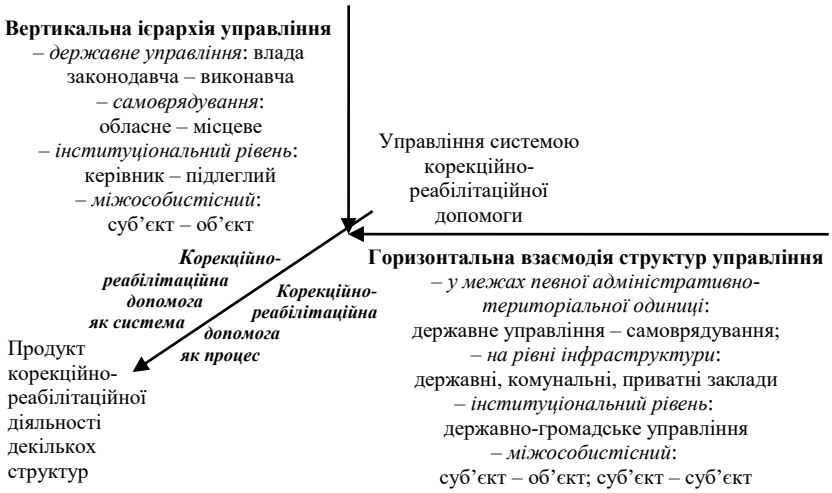


Рис. 3. Модель управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги

Це передбачає вміння свідомо вибирати стратегічні напрями, визначати тактику та орієнтуватися в реальній ситуації. Знання

й урахування сучасних теорій управлінської діяльності та сучасних моделей менеджменту й володіння механізмами стратегічного, інноваційного, адаптивного менеджменту допоможуть оперативно перекомпоновувати зв'язки та підтримувати відповідні умови для їх виконання під час здійснення корекційно-реабілітаційній допомоги.

Тому корекційно-реабілітаційна допомога повинна розглядатися як об'єкт управління різних організаційних структур. Основними елементами управління корекційно-реабілітаційною роботою як діяльністю (як і будь-якою людською діяльністю взагалі), її найважливішими елементами мають стати: суб'єкт управління й об'єкт, на який вона спрямована, та сучасна методологія практичної корекційно-реабілітаційної діяльності.

Методологія корекційно-реабілітаційної діяльності – це вчення про організацію цієї діяльності з позицій системного підходу. При цьому слід зазначити, що методологія сприймається нами не як абстрактна галузь, що не має відношення до потреб практики, а як галузь, яка її забезпечує[4].

Поглиблене вивчення наукових джерел, у яких розглянуто сучасні підходи до розуміння методології, дозволило нам визначити декілька з них (автори О.М. Новиков, Д.О. Новиков [15–19]).

Ці автори трактують питання методології з позицій, наближених до розуміння змісту цього поняття автором даної монографії. Саме на них ґрунтується наше дослідження.

Методологія – це вчення про організацію діяльності. Методологія розглядає організацію будь-якої людської діяльності: практичної, наукової, художньої, навчальної, ігрової та інших видів [16, с. 23].

Оскільки методологія – це вчення про організацію діяльності, то науковці, передусім, розглядають трактування поняття «організація». *Організація* – це: 1) внутрішня впорядкованість, *узгодженість взаємодії* більш-менш диференційованих і автономних частин цілого, зумовлена його будовою; 2) *сукупність процесів або дій*, що забезпечують утворення

[4] Дегтяренко Т. М. Підготовка фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями: постановка проблеми / Т. М. Дегтяренко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка. – К. : Наук. Світ, 2009. – Вип. 11. – С. 82–88.

та удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого; 3) об'єднання людей, що *спільно реалізують деяку програму* або мету та діють на основі певних процедур і правил [17, с. 20].

У нашому дослідженні стосовно корекційно-реабілітаційної допомоги ми використовуємо поняття «організація» в усіх значеннях, тобто як процес, який реалізується в системі корекційно-реабілітаційної допомоги (друге значення), як результат цього процесу (перше значення) і як процес практичної діяльності та управління цим процесом у корекційно-реабілітаційній системі (третє значення).

Запозичуючи ідеї Д.О. Новикова, Н.П. Глотової зі створення моделей і механізмів управління системами [15, с. 121–124], виокремимо як об'єкт управління *корекційно-реабілітаційну систему*. Зазначимо, що *корекційно-реабілітаційна система* – це сукупність програм та стандартів щодо допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю та різних закладів соціальної сфери, що їх реалізують.

Слід розрізняти: 1) корекційно-реабілітаційну *мережу* – сукупність закладів, які реалізують програми різного рівня та спрямованості. Заклади об'єднуються за *територіальним принципом* (регіональна, районна, міська мережа тощо); 2) корекційно-реабілітаційний *комплекс* – форми організації корекційно-реабілітаційної системи як об'єднання організаційно інтегрованих закладів, що реалізують комплекс взаємопов'язаних програм різних рівнів. Головна відмінність корекційно-реабілітаційної *мережі* від корекційно-реабілітаційного *комплексу* полягає в тому, що останній передбачає більш високий ступінь організаційної інтеграції (у тому числі й ресурсну) та взаємозв'язку під час реалізації програм, стандартів, що дозволить подолати проблеми практики. Це означає, що відповідно до виявлених у людини первинних порушень, допомога буде здійснюватися командою різних за спеціальністю фахівців незалежно від типу закладу, у якому вона надається. При цьому слід зазначити, що до складу цієї команди повинні входити фахівці з дефектологічною підготовкою [6], оскільки в останніх державних нормативно-правових документах гарантується дефектологічна підтримка [7].

Таким чином, система корекційно-реабілітаційної допомоги – це сукупність органів управління різних галузей соціальної сфери

та місцевого самоврядування; підвідомча їм мережа закладів, що реалізують допомогу особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю шляхом реалізації програм і стандартів різного рівня та спрямованості (державних, регіональних, галузевих тощо). С*уб'єктами корекційно-реабілітаційної діяльності* можуть бути і *заклади*, що надають допомогу особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю – як державні та комунальні, так і приватні, а також недержавні організації. Крім мережі закладів, *суб'єктами* системи корекційно-реабілітаційної допомоги є і *органи управління* різних галузей соціальної сфери; а також науково-методичні та ресурсні центри, служби забезпечення та ін.

Різноманітність відомчої належності закладів, що надають послуги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю зумовлюють необхідність виокремлення нової функції управління, яка до цього часу була латентною – управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги. Основою для визначення цієї функції стали положення щодо управління, визначені Є. Бабосовим [2]: структурна динаміка управлінської діяльності органічно взаємопов'язана з функціями, що нею виконуються. Їх єдність і взаємозумовленість утворюють складну та багатогранну систему управлінської діяльності: функція породжує відповідну структуру; виникнення нової структури неминуче зумовлює появу нової функції або перетворення латентної функції, що була раніше непомітна для управління, на відкриту.

Виокремлення нової функції та визначення механізмів її функціонування дозволить правильно розподілити відповідні функції між учасниками корекційно-реабілітаційної допомоги: на рівні регіональних, міських (районних) управлінь освіти, навіть між практичними працівниками. Науковці зазначають, що такий підхід надасть можливість більш професійного підходу до виконання своїх обов'язків апаратом системи, більш ефективного управління системою [4, с. 60; 11, с. 148], коли кожен відповідає за свою ланку роботи, але працює на виконання загальної мети в перспективі. Крім того, полегшується управління діяльністю, що відбувається в межах системи, а саме: проведення контролю за діяльністю системи.

Наочно системність корекційно-реабілітаційної допомоги виявляється у функціонуванні її складових. Так, зважаючи на те що

корекційно-реабілітаційна допомога має три обов'язкові складові (підсистеми), у кожному з цих видів функціонує своя система служб, які виконують свої, властиві тільки їм специфічні функції, але серед них можна виокремити одну спільну, що їх об'єднує, – надання допомоги особам з проблемами здоров'я.

Оскільки ми розглядаємо можливості управління регіональною системою корекційно-реабілітаційної допомоги, зупинимося на виділенні цієї функції в управлінні підсистем (галузей соціальної сфери) на різному рівні управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги.

Підґрунтям для деталізації функцій управління стали результати проведеного аналізу, які в подальшому можуть бути включені в положення про управління галузями соціальної сфери, а саме: *по-перше*, повинна бути *виокремлена функція управління* процесом корекційно-реабілітаційної допомоги *як вид управлінської діяльності; по-друге*, у рамках цієї управлінської діяльності повинні бути виділені загальні риси, до яких насамперед належать функції управління; *по-третє*, ці функції управління повинні містити:

І. На регіональному рівні:

1) правове забезпечення:

– *організація* правового виховання працівників галузі, роз'яснення законодавства про корекційно-реабілітаційну допомогу;

– з*ахист прав споживачів; вживати заходи* щодо захисту прав та інтересів осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю;

2) пропозиції з реформування галузі:

– *вносити пропозиції*, спрямовані на проведення реформи в галузі корекційно-реабілітаційної допомоги;

3) розробку та впровадження проектів і програм:

– на основі аналізу стану корекційно-реабілітаційної допомоги в області *розробляти* регіональні програми її розвитку;

– *подавати пропозиції* до проектів програм соціально-економічного розвитку території з реалізації проектів стосовно осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю;

4) співпрацю з органами державної влади:

– *брати участь у розробленні пропозицій* органам місцевого самоврядування щодо вирішення питань корекційно-реабілітаційної допомоги в межах відповідної території;

5) розвиток співробітництва:

– *розвивати* міжнародне співробітництво з питань корекційно-реабілітаційної допомоги;

– *сприяти розвиткові* співробітництва з недержавними організаціями;

6) створення мережі закладів:

– *узгоджувати між галузями* розвиток мережі закладів в області, що здійснюють допомогу особам з психофізичними порушеннями (залежно від віку споживачів);

– *розробляти прогнози* їх розвитку;

7) призначення керівників:

– *слідкувати за компетентністю* призначених керівників з питань управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги;

8) керівництво та контроль діяльності:

– *здійснювати* на основі державних стандартів *контроль* за якістю та обсягом корекційно-реабілітаційної допомоги, що надається закладами, кожної з підсистем;

– *надавати дозвіл* на проведення громадського контролю та експертизи діяльності, що здійснюється під час надання корекційно-реабілітаційної допомоги;

– *здійснювати контроль* із застосуванням інтегральних критеріїв якості й ефективності корекційно-реабілітаційної допомоги за створенням: а) відповідних *ергономічних умов* для навчання та праці учасників корекційно-реабілітаційного процесу; *безперешкодного середовища;*

9) дозвільну діяльність (атестація, ліцензування, акредитація):

– *здійснювати ліцензування* корекційно-реабілітаційної діяльності;

– *брати участь в атестації* практичних працівників і керівних кадрів закладів з урахуванням відповідності їх освіти займаній посаді;

10) здійснення моніторингу:

– *здійснювати моніторинг* у сфері корекційно-реабілітаційної допомоги;

– *аналізувати та прогнозувати* соціально-трудові відносини на території області з проблем забезпечення осіб з психофізичними

порушеннями та/або з інвалідністю місцем для працевлаштування та його обладнання відповідно до їх індивідуальних потреб;

11) пропаганда правових і наукових знань, здійснення зв'язку з наукою:

– *сприяти пропаганді* правових та наукових знань, що стосуються корекційно-реабілітаційної допомоги;

– *впроваджувати* в практику *наукові досягнення* та передовий досвід у галузі корекційно-реабілітаційної допомоги;

12) підготовка кадрів:

– *прогнозування* (прогнозувати потреби області у фахівцях різних спеціальностей для забезпечення системи корекційно-реабілітаційної допомоги);

– *контроль за підготовкою та перепідготовкою кадрів* (організовувати підвищення кваліфікації та перепідготовки практичних працівників, які обслуговують осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю);

– *патронат, волонтерська діяльність* (організовувати патронаж спеціалістами відповідної класифікації, сприяти розвиткові волонтерського руху);

13) фінансування галузі:

– *брати участь* у розробці пропозицій із фінансування відповідно до потреб корекційно-реабілітаційної допомоги;

14) створення матеріальної бази:

– *передбачати* потреби системи корекційно-реабілітаційної допомоги й *визначати* необхідне обладнання;

15) створення бази даних:

– *забезпечувати* створення єдиної інформаційної бази осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю;

16) методичне керівництво:

– *здійснювати* організаційне й методичне керівництво роботою закладів, що мають надавати корекційно-реабілітаційну допомогу (на базі новостворених округів);

17) забезпечення спеціальними засобами:

– *організовувати* забезпечення спеціальними засобами осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю;

18) матеріальне забезпечення:

– *вивчати стан* забезпечення матеріально-побутових потреб і соціальних виплат особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю;

– *забезпечувати* у визначений законом термін розгляд звернень громадян та їх об'єднань із проблем корекційно-реабілітаційної допомоги;

19) підрозділи комп'ютерної обробки інформації:

– *створити* підрозділи з комп'ютерної обробки інформації з питань корекційно-реабілітаційної допомоги;

20) організації санаторно-курортного лікування:

– *організовувати* санаторно-курортне лікування всіх категорій осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю;

21) звітність:

– *введення* в користування вдосконалених форм статистичної звітності.

II. На районному рівні:

необхідно виокремити наскрізну функцію з управління системою та процесом корекційно-реабілітаційної допомоги міських (районних) органів управління та базового районного органу управління медичною допомогою та положення про управління на місцевому рівні необхідно доповнити такими складовими:

1) керування:

– *скеровувати, координувати й контролювати* процес реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги (її безперервність і наступність) у міських закладах, які залучені до її здійснення;

2) прогнозування:

– *вивчати* стан здоров'я населення, *прогнозувати* та включати в програми, що розробляються, заходи з реалізації якісної корекційно-реабілітаційної допомоги в місті (районі), *забезпечувати* їх виконання;

3) планування:

– *розроблять й подавати* виконавчому комітетові міської ради проекти планів розвитку мереж закладів, у яких здійснюється корекційно-реабілітаційна допомога залежно від потреб населення та кошторисів на їх утримання;

– *планувати* перші робочі місця для випускників шкіл, зокрема для дітей з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю;

4) організація кваліфікованої допомоги:

– *розробляти та здійснювати* заходи з удосконалення й наближення до споживачів кваліфікованої корекційно-реабілітаційної допомоги;

– *організувати облік* осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю на власній адміністративно-територіальній одиниці;

– відповідно до виявлених потреб *розробляти та здійснювати* заходи з реалізації процесу корекційно-реабілітаційної допомоги;

5) профілактична робота:

– *забезпечувати* проведення комплексу заходів із запобігання інвалідності;

6) запровадження нових технологій:

– *забезпечувати* своєчасне впровадження в практику закладів досягнень науки, техніки і передового досвіду щодо корекційно-реабілітаційної роботи;

7) контроль:

– спільно (органи охорони здоров'я, освіти, соціального захисту) *здійснювати контроль* за організацією заходів з корекційно-реабілітаційної допомоги, створення спеціальних умов навчання та праці учасників процесу;

8) робота з кадрами:

– *сприяти забезпеченню* системи корекційно-реабілітаційної допомоги кадрами відповідної кваліфікації;

– під час затвердження штатних розписів, *передбачати посади* професіоналів і фахівців для забезпечення комплексності корекційно-реабілітаційної допомоги;

– *формувати замовлення* на підготовку професіоналів і фахівців для забезпечення потреб системи корекційно-реабілітаційної допомоги;

9) звітність:

– *ввести статистичну звітність*, необхідну для отримання інформації, на підставі аналізу якої буде здійснюватися координація діяльності для забезпечення якості корекційно-реабілітаційної допомоги;

10) розвиток мережі закладів:

– *узгоджувати* розвиток мережі закладів різної відомчої підпорядкованості, у яких буде в межах певної адміністративно-територіальної одиниці здійснюватися процес корекційно-реабілітаційної допомоги;

11) фінансування:

– *вносити пропозиції* щодо фінансування процесу корекційно-реабілітаційної допомоги в установленому порядку;

12) співпраця:

– *залучати до реалізації* програм з корекційно-реабілітаційної допомоги громадські, благодійні організації, активізувати волонтерський рух;

13) пропаганда знань:

– *організовувати* пропаганду знань з важливості надання вчасної корекційно-реабілітаційної допомоги серед населення.

Отже, ми визначили, що латентну функцію управління корекційно-реабілітаційною допомогою (як управлінську діяльність) слід перетворити на відкриту. Наведені вище функції управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги мають становити основу роботи як у регіональних, так і в місцевих управліннях охорони здоров'я, освіти, праці та соціального захисту. Тільки така прискіплива увага до зазначеної допомоги може забезпечити її неперервність, наступність упродовж життя особи з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю та буде сприяти забезпеченню її якості й ефективності.

З позицій функціонального підходу нами розроблено модель управління корекційно-реабілітаційної допомогою, яка ґрунтується на принципах неперервності, наступності, відкритості, комплексності. У регіоні на кожному рівні управлінської вертикалі повинна існувати управлінська горизонталь, в якій органи управління різних галузей мають бути об'єднані *спільною функцією – управлінням корекційно-реабілітаційною діяльністю* в межах своїх повноважень.

Виокремлення управління системою та процесом корекційно-реабілітаційної допомоги як додаткової функції, яка набуває ознак інтегрованості, сприятиме реалізації головної мети управлінської діяльності – використанню потенціалу корекційно-реабілітаційної системи, а також підвищенню її ефективності. Сутність управління корекційно-реабілітаційною діяльністю полягатиме в підтримці цілеспрямованості та організованості корекційно-реабілітаційного процесу в соціальній сфері.

Наявність у структурі корекційно-реабілітаційної допомоги в Україні психолого-медико-педагогічних консультацій, спонукало нас до розгляду їх місця та ролі у сучасній системі корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, зокрема з надання освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив виявити суттєві зміни у сучасній практиці здійснення психолого-медико-педагогічного супроводу осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю. Відзначимо деякі з них.

По-перше, ознайомлення з Положенням про психолого-медико-педагогічні консультації [13], в якому надається перелік їх функцій на всіх рівнях, підтвердило їх нову роль у здійсненні допомоги особам з психофізичними порушеннями. Навіть їх перейменування із комісій в консультації відображає нові підходи до організації допомоги та відповідає сучасним поглядам на її здійснення. Отже, за положенням про психолого-медико-педагогічні консультації (*далі – ПМПК*), визначено їх новий юридичний статус – це є консультація, а не комісія. Консультації не спрямовують осіб з психофізичними порушеннями до спеціальних закладів, а вивчають дітей та на підставі цього визначають, зокрема програму їх навчання та виховання.

По-друге, аналіз проведеного опитування батьків довів те, що у суспільстві зберігаються застарілі уявлення про функції ПМПК як органу, який спрямовує дітей з психофізичними порушеннями до навчання у спеціальні заклади. Стикаючись із питанням допомоги дитині з проблемами здоров'я, батьки обирають або тільки медичну модель допомоги, або обмежуються соціальними послугами (призначення пенсій за інвалідністю, отримання послуг по догляду за особою з психофізичними порушеннями), саме у такому вузькому сенсі розуміючи соціальну модель допомоги. В практиці склалася ситуація, коли діти з особливими освітніми потребами залишаються без допомоги з боку кваліфікованих педагогічних спеціалістів із відповідною (дефектологічною) підготовкою.

Існуюче за сучасності розуміння медичної та соціальної моделі допомоги, формують у батьків викривлене розуміння педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, яку відносять

до медичної моделі допомоги. Про це ми вели мову у попередній публікації.[5]

По-третє, ознайомлення із сучасними публікаціями довело, що в науковій літературі висвітлюються питання змісту роботи психолого-медико-педагогічних консультацій (А.А. Венгер, Г.Л. Виготська, А.О. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко, Е.І. Леонгард та ін.), проблеми вивчення дітей з психофізичними порушеннями (Л.М. Блінова, Н.Ю. Борякова, Р.М. Боскис, С.Д. Забрамна, А.О. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко, Т.М. Ісаєва, А.Я. Малярчук, Т.В. Сак, В.В. Тарасун та ін.), але обмаль досліджень із визначення місця та ролі сучасних психолого-медико-педагогічних консультацій у структурі управління й організації корекційно-реабілітаційної допомоги.

Здійснення огляду публікацій з питань реалізації корекційно-реабілітаційною допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю дозволило узагальнити сучасні парадигми місця та ролі психолого-медико-педагогічної консультації.

Відомо, що для подальшої соціальної адаптації дітей з психофізичними порушеннями важливою є їх якісна підготовка у період шкільного навчання. На підтвердження важливості саме освітнього аспекту доцільно навести думки сучасних науковців. В. Андрущенко підкреслив: «Навряд чи когось потрібно переконувати в тій простій, але фундаментальній тезі, що освіта має унікальне суспільне значення саме тому, що «через неї» проходять всі, хто хоче жити у суспільстві та суспільним чином. Можна «обійти» окремі пласти мистецтва, принципово не займатись наукою, відмовитись від послуг медицини (якщо дозволяє здоров'я), проігнорувати спорт чи туризм, ніколи не займатись тим чи іншим видом виробництва, не приймати (чи обирати) різноманітні культурні життєві стилі, однак ...«обійти освіту» ще не вдавалось нікому з усіх тих, хто намагається вибудовувати свою життєдіяльність суспільним (людським), а не тваринним чином. І це зрозуміло. Адже освіта є єдиною сферою цілеспрямованої та системної підготовки людини до життя на основі озброєння її відповідними знаннями, формування світогляду, ціннісних

[5]Дегтяренко Т. М. До проблеми побудови методології корекційно-реабілітаційної діяльності/ Т. М. Дегтяренко // Дефектологія. – № 2 – С. 2-7.

орієнтацій, навичок поведінки та практичної діяльності, залучення до культури. Людину, яка не має знань, не володіє навичками практичної діяльності, відлучена від цінностей культури, навряд чи можна визнати суспільною істотою, тобто людиною у повному розумінні цього поняття. Її існування буде мати, скоріш, тваринний характер» [1, с. 7]. На нашу думку, саме педагогічна допомога є *базовим* компонентом соціальної допомоги, оскільки на її основі будується соціальна модель допомоги.

У нашій країні вітчизняною науковою школою накопичений вагомий досвід допомоги дітям з особливими потребами, який необхідно враховувати у процесі реформування системи спеціальної освіти. За радянські часи за допомогою системи спеціальної освіти забезпечувалася підготовка учнів з психофізичними порушеннями до майбутньої соціалізації, зокрема значна увага концентрувалася на здобутті професії кожною категорією дітей, відповідно до медичних рекомендацій.

Реформування зазначеної системи пов’язано з питаннями введення сучасних форм навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями (індивідуальної, інтегрованої, інклюзивної та ін.). Виведення дітей із системи спеціальної освіти на названі вище форми навчання призводить до загострення проблеми трудової підготовки випускників з особливими потребами, яка має ґрунтуватися на якісному засвоєнні учнями знань, умінь та навичок, окреслених у Державних стандартах спеціальної освіти.

Отож, введення нових форм навчання й виховання дітей з особливими потребами обумовлює необхідність модифікації організаційно-управлінських підходів до її реалізації на інституціональному рівні. Оскільки діти з психофізичними порушеннями мають бути інтегровані до системи загальноосвітніх навчальних закладів, то постає питання адаптації досвіду, набутого у системі спеціальної освіти.

Саме на якісне надання реабілітаційних, зокрема, освітніх послуг та професійну підготовку дітей з психофізичними порушеннями та/або

з інвалідністю має бути спрямована діяльність освітніх округів[6], кінцевою метою функціонування яких є якісна підготовки учнів до соціалізації. Проведений нами аналіз якісного складу щойноутворених освітніх округів (відповідно до «Положення про освітні округи» [12]) довело відсутність у їх складі спеціальних закладів, розташованих у певній адміністративно-територіальній одиниці. Визначені профілі професійної підготовки учнів у загальноосвітніх школах орієнтовані на здорову частину дитячого населення. Отож, можна вести мову про проблеми трудової підготовки учнів з психофізичними порушеннями на сучасному етапі розвитку освіти.

Як окрему проблему, що створює протиріччя у практиці, слід окреслити те, що децентралізація управління за часів незалежності надала повноваження регіональним та місцевим управлінням самостійно приймати рішення щодо управління соціальною сферою, зокрема й системою корекційно-реабілітаційної допомоги. Здійснений нами аналіз функцій управлінь охорони здоров'я, освіти і науки, праці та соціального захисту населення довів, що як на регіональному рівні, так й на місцевому не простежується забезпеченість взаємодії між управліннями під час реалізації процесу корекційно-реабілітаційної допомоги. Отже, якщо розглядати управління корекційно-реабілітаційною допомогою як процесом та як системою з точки зору традиційного менеджменту, складається враження, що воно є найнекерованішою сферою державного регулювання, що, у свою чергу, впливає на ефективність системи корекційно-реабілітаційної допомоги. Це, зумовлено латентністю функції з її управління.

Таким чином: 1) необхідність надання освітніх послуг поза системою спеціальної освіти; 2) недосконаліть системи профпідготовки загальноосвітніх (масових) закладів із підготовки учнів з психофізичними порушеннями до майбутньої професійної діяльності; 3) позитивна динаміка процесів децентралізації управління в Україні; зумовлюють протиріччя у практиці корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю й потребують своєчасного вирішення.

[6]Дегтяренко Т. М. Система корекційно-реабілітаційної допомоги: організаційна структура та структура управління / Т. М. Дегтяренко / Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. – С. 12-23.

У процесі перебудови системи спеціальної освіти постає завдання формування та розвитку такої структури управління регіональною системою корекційно-реабілітаційної допомоги, яка дозволить координувати зусилля всіх галузей соціальної сфери, що утворюють цю систему. Структура управління повинна встановлювати чіткий взаємозв'язок різних видів діяльності в процесі корекційно-реабілітаційної допомоги, підпорядкувавши їх для досягнення загальної мети.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти слід визначити організаційну структуру з надання корекційно-реабілітаційної допомоги в кожній адміністративно-територіальній одиниці (регіоні, місті, районі) та розподілити види діяльності між суб'єктами корекційно-реабілітаційного процесу: *по-перше*, між тими хто безпосередньо надає послуги; *по-друге*, між тими хто здійснює управління системою.

Нами запропоновано на інституціональному рівні створити *округи з корекційно-реабілітаційної роботи*, які об'єднають зусилля декількох освітніх округів та забезпечать ефективність допомоги. На чолі кожного округу з корекційно-реабілітаційної допомоги повинна стояти *координаційна рада*, до складу якої мають увійти представники управлінь: праці та соціального захисту, охорони здоров'я; представники громадських організацій, депутати районної (міської) ради депутатів, науковці – представники вищих навчальних закладів. Залучення депутатів до роботи координаційної ради ми пояснюємо тим, що саме вони впливають на формування державного бюджету на рівні певної адміністративно-територіальної одиниці.

Вивчення існуючих багато десятиріч і виправданих моделей управління в галузі охорони здоров'я та освіти дозволило запозичити доцільні форми управління, що дозволяють зберігати малочисельний управлінський апарат [3; 21]. Наприклад, у системі організації медичної допомоги одночасно співіснують дві авторитарні лінії (управлінська та клінічна). На посади з управління галуззю на різних рівнях (обласному, міському, на рівні закладу) призначаються лікарі, які є професіоналами як у медичній справі, так і в управлінні. Наприклад, особливістю державного управління у сфері охорони здоров'я на районному рівні є відсутність окремого органу виконавчої влади. Його функції виконує головний лікар центральної районної лікарні, який одночасно

є головним лікарем району. Він здійснює функціональне керівництво закладами охорони здоров'я районного підпорядкування – приймає на роботу та звільняє з неї працівників охорони здоров'я, узгоджує кандидатури керівників медичних закладів, забезпечує їх фінансування, виконання ними службових завдань, звітність, контролює їхню діяльність тощо. Отже, в системі охорони здоров'я ефективно працює така форма організації управління, коли більшість адміністраторів – за освітою лікарі, займають посади на різних рівнях (обласний педіатр, обласний психіатр, міський ортопед, міський офтальмолог та ін.), поєднують адміністративну роботу з практичною за фахом на умовах сумісництва. Такі ж підходи застосовуються й у галузі освіти у процесі організації управління вищим навчальним закладом. Наприклад, для управління факультетом призначають за сумісництвом заступників декана. Зазначений вище підхід до управління можна запозичити й для організації управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги.

На нашу думку, на рівні певної адміністративно-територіальної одиниці (району, міста, області) очолити координаційну раду повинен завідувач (районною, міською, обласною) психолого-медико-педагогічної консультацією, який, якщо розглядати це з позицій вертикального розподілу праці, набуває функцій менеджера, тобто на нього покладається одна з функцій управління – організація діяльності системи корекційно-реабілітаційної допомоги в певній адміністративно-територіальній одиниці. Зазначене делегування функцій управління дозволить зберегти малочисельність апарату управління та оперативно реагувати на потреби осіб з психофізичними порушеннями. Завідуючий обласної психолого-медико-педагогічної консультації повинен очолювати відділ з управління спеціальною (корекційною) освітою при обласних управліннях освіти і науки обласної адміністрації за сумісництвом. Відповідно, всім завідуючим за виконання посадових обов'язків слід призначити доплату за роботу з управління зазначеним напрямом роботи в розмірі 25–30% від ставки.

На рис. 4 ми наочно продемонстрували майбутню структуру управління та розподіл функцій управління між членами координаційної ради.

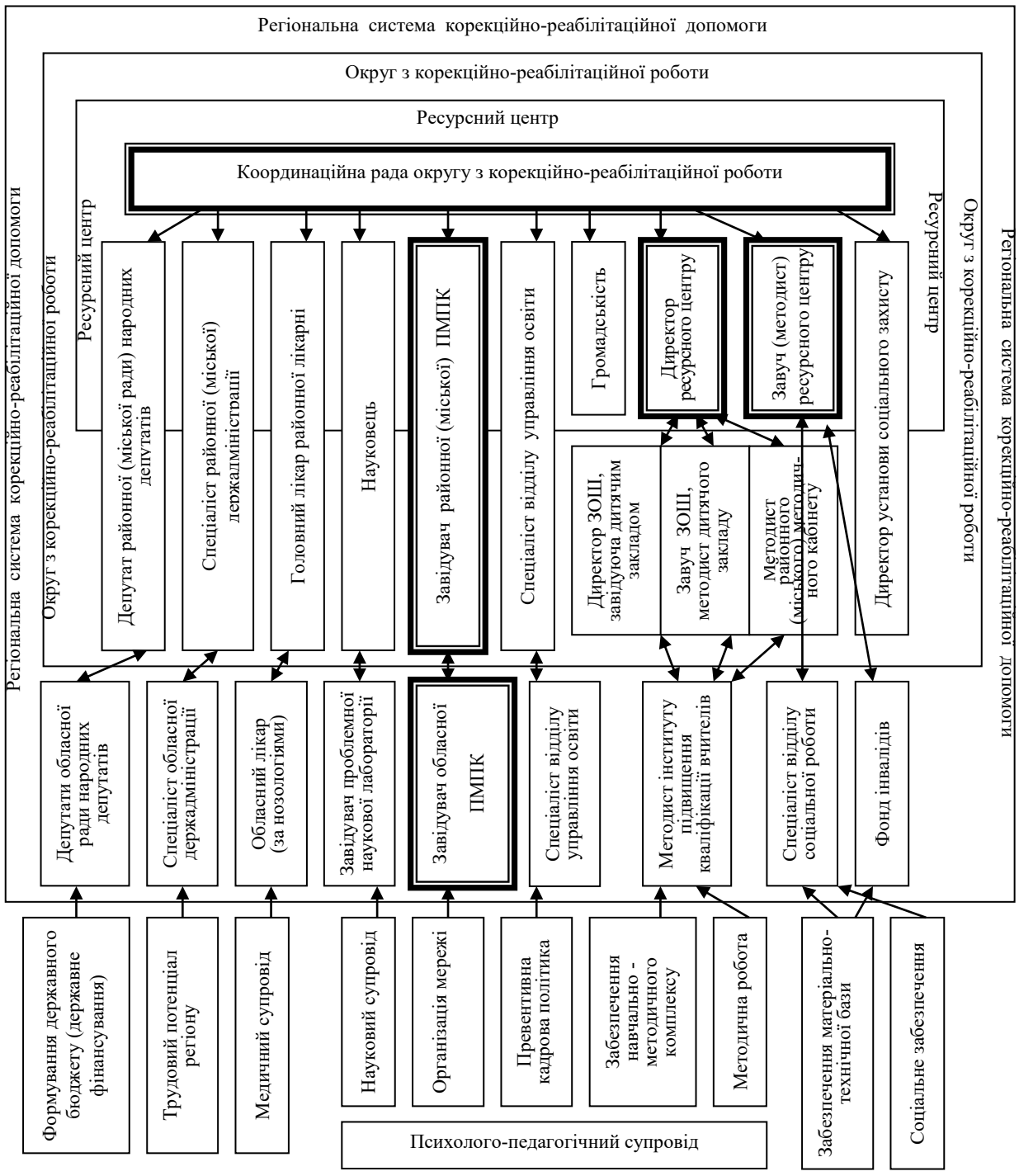


Рис. 4. Модель структури управління та розподілу функцій управління між членами координаційної ради округу з корекційно-реабілітаційної допомоги

Наведемо ще один аргумент доцільності делегування організаційно-управлінської функції ПМПК. На сьогоднішній день саме ПМПК мають найбільш об’єктивні статистичні дані щодо дітей з психофізичними порушеннями. Оперативно-аналітична інформація районних (міських), обласних, центральної ПМПК «створює можливість управлінням освіти місцевих державних адміністрацій аналізувати існуючі тенденції, розробляти обґрунтовані плани дій щодо поліпшення стану підтримки

дітей з порушеннями в розвитку, у тому числі з інвалідністю, вдосконалювати мережу навчальних закладів відповідно до потреб в окремих регіонах і в цілому в Україні» [12]. Відомо, що в США та Канаді визначають 18 категорій осіб з особливими потребами, а в Україні – 8. Статистичні дані стосовно кількості осіб з обмеженими можливостями здоров'я в інших країнах світу фігурує цифра 12%, в Україні близько 2%. Дані, зібрані обласними психолого-медико-педагогічними консультаціями (ПМПК) та узагальнені Центральною ПМПК дають реальну картину стосовно кількості осіб, які потребують спеціальної допомоги – 12, 2% [8]. Ці факти є одним із незаперечних аргументів щодо важливості існування консультацій у нашій країні та доцільності делегування організаційно-управлінської функції завідуючим ПМПК, які забезпечать оперативність реагування системи освіти на потреби громадян з особливими потребами. Отож, саме ПМПК слід зробити структурою управління, яка буде здійснювати координацію зусиль усіх галузей соціальної сфери в регіональній системі корекційно-реабілітаційної допомоги.

Крім того, наявність об'єктивної бази даних освітніх потреб дітей з особливими потребами дозволить завчасно коригувати роботу кадрових служб у певній адміністративно-територіальній одиниці, зокрема, з прогнозування потреб на майбутнє дитячого населення й із забезпечення мережі працівниками з відповідним освітнім цензом. Але цю проблему ми розглянемо в наступних публікаціях.

Таким чином, запровадження викладеного вище підходу до управління (делегування ПМПК організаційно-управлінської функції з організації освітніх послуг дітям з психофізичними порушеннями) дозволить вирішити одне зі складних питань організації надання корекційно-реабілітаційної допомоги – координацію цієї діяльності між установами різного відомчого підпорядкування. Взаємодія щойноутворених координаційних рад округу з корекційно-реабілітаційної роботи з органами місцевого самоврядування, надасть змогу концентрувати зусилля галузей соціальної сфери задля досягнення кінцевої мети діяльності. Доцільне делегування їм управлінської функції з організаційних питань і проведення превентивної кадрової політики, оскільки психолого-медико-педагогічні консультації на сьогоднішній час

є єдиним осередком в Україні, у якому зосереджено об'єктивні дані про дітей за всіма категоріями порушень, а отже одним з осередків, у якому зосереджена інформація про потреби населення в соціальних послугах.

Підсумовуючи, слід зазначити, що надані вище матеріали визначають організаційно-методичні аспекти управління корекційно-реабілітаційною допомогою; формують сучасні організаційні механізми управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги (технологічна фаза), які мають стати інструментами подальшої модернізації системи допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю в межах певної адміністративно-територіальної одиниці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Інноваційна стратегія розвитку освіти як підґрунтя «українського прориву» / Віктор Андрущенко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 5. – Серія: Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. праць. – К. : Вид-во Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2009. – С. 6–14.
2. Бабосов Е. М. Социология управления : учеб. пособ. для студ. вузов / Е. М. Бабосов. – 3-е изд., стер. – Мн. : Тетра Системс, 2002. – 288 с.
3. Гладун З.С. Державна політика охорони здоров'я в Україні (адміністративно-правові проблеми формування і реалізації) : монографія / З.С. Гладун. – Тернопіль : Економічна думка, 2005 – 460 с.
4. Гладун З. Розвиток законодавства України про охорону здоров'я / З. Гладун // Актуальні проблеми правознавства : наук. збірн. юрид. ін-ту ТАНГ. – Тернопіль, 2001. – Вип. 2. – С. 109–115.
5. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.
6. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. [Електронний ресурс]. – Вип. 80 : Соціальні послуги. – Режим доступу : http://www.jobs.ua/ukr/dkhp/vipusk-80/.
7. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про охорону дитинства» № 2414-IV (2414-15) від 03.02.2005 р. [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2005. – № 11. – Ст. 202. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua.
8. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: витоки, поступ, українські перспективи : доповідь на Міжнар. наук.-практ. конференції / А.А. Колупаєва // [«Інноваційні технології, методи реабілітації і навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями», 29–30 жовт. 2010 р.]. – К., 2010.
9. Литвак Б. Г. Управленческий автопортрет [Электронной ресурс] / Б. Г. Литвак. – Режим доступу : http://www.bglitvak.ru/ aportret.htm.

10. Малофєєв М. Модернізація національної системи спеціальної освіти: виклик XXI століття (досвід Росії) / М. М. Малофєєв // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : [наук.-метод. зб.] / за ред. В. І. Бондаря, В.В. Засенка. – К. : Наук. світ, 2004. – Вип. 5. – С. 31–35.
11. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2004. – 240 с.
12. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Примірного положення про освітній округ» від 05.04.2006 р. за № 267 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.mon.gov.ua.
13. Наказ Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України «Про затвердження Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації» від 07.07.2004 р. за № 569/38 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg= z0931-04.
14. Негрей Е. А. Планирование в теории образовательного менеджмента США : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Негрей Евгений Александрович. – Самара, 2003. – 16 с.
15. Новиков Д. А. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами / Д. А. Новиков, Н. П. Глотова. – М. : Институт управления образованием РАО, 2004. – 142 с.
16. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Синтег, 2007. – 668 с.
17. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.
18. Новиков А. М. Развитие отечественного образования / А. М. Новиков // Полемические размышления. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.
19. Новиков А. М. Что такое методология и почему необходимо учить студентов ее основам [Электронный ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Режим доступа : http://www.methodolog.ru/artikle.htm.
20. Обухівська А.Г. Актуальні питання діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій / А. Г. Обухівська // Актуальні проблеми навчання й виховання дітей, які потребують корекції розумового розвитку. – Ч. І. – К. : РВЦ КПДЮ, 2008. – С. 11–15.
21. Приходський О.О. Управління охороною здоров’я (вступ до теорій, концептів, технологій) / О.О. Приходський, Л.М. Морарь, А.О. Голяченко. – Тернопіль : Лілея, 2001. – 65 с.

ДІЯЛЬНІСТЬ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Л. О. Прядко

Специфіка діяльності реабілітаційного центру

Позитивні зміни у сфері допомоги дітям, які мають помірний чи тяжкий ступені розумової відсталості, ставлять нові вимоги до фахівця – корекційного педагога реабілітаційного центру. Функціонування такої реабілітаційної установи вимагає, насамперед, визначення особливостей його професійної діяльності.

Сутність і структура педагогічної діяльності є однією з найактуальніших проблем педагогічної науки та практики. Діяльність педагога полягає в постійному врахуванні інтересів дитини. Педагогічна діяльність в умовах сьогодення має деякі зміни у своїй цілеспрямованості. Це стосується й корекційної освіти.

Діяльність корекційного педагога реабілітаційного центру враховує загальнодидактичні підходи до організації діяльності, хоча має специфіку, зумовлену об’єктом роботи.

Для з’ясування спільних і відмінних ознак педагогічної діяльності корекційного педагога реабілітаційного центру від діяльності корекційного педагога спеціального дошкільного закладу, спеціального будинку-інтернату та корекційного педагога спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату звернемося до нормативно-правових документів, які регулюють діяльність цих закладів, беручи до уваги мету й завдання їх функціонування (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз функціонування спеціальних закладів для розумово відсталих дітей

Назва	Мета	Завдання освіти	Умови діяльності
Спеціальна загально-освітня школа-інтернат для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку	Підготовка розумово відсталої дитини до самостій-ного життя та праці й інтеграція її в соціум	1. Корекція вад психофізичного розвитку та пізнавальної діяльності учнів. 2. Професійно-трудова підготовка	1. Створення спеціального режиму дня. 2. Проведення індивідуальної корекційно-виховної роботи, спрямованої на виправлення та подолання вад розвитку. 3. Здійснення диференційованого навчання. 4. Розвиток нахилів і здібностей, здобуття учнем соціально необхідного мінімуму обов'язкових вимог до рівня та обсягу загальної середньої освіти
Спеціальний дошкільний заклад		1. Забезпечення кожній дитині максимально можливого рівня фізичного, розумового й морального розвитку. 2. Підготовка розумово відсталої дитини до навчання у спеціальній школі з урахуванням її можливостей	1. Рання діагностика й раннє втручання. 2. Необхідність узгодженої єдності зусиль лікарів і педагогів. 3. Здійснення соціально-педагогічного патронажу сім'ї. 4. Проведення корекційно-виховної роботи з урахуванням загальних закономірностей розвитку дітей дошкільного віку та сензитивних періодів у розвитку психічних процесів

Реабіліта-ційний центр		1. Об'єднання зусиль медичної, соціально-правової, психолого-педагогічної допомоги з наданням максимально повної консультативної допомоги до життя в суспільстві та соціумі. 2. Пролонговане вивчення особистості дитини, виявлення її реабілітаційного потенціалу (сукупність психофізичних, фізичних, психологічних здібностей і задатків, які дозволяють при створенні певних умов компенсувати порушені сфери життєдіяльності). 3. Формування навичок самообслуговування та спілкування, елементарних трудових навичок і проведення освітніх занять за індивідуальними програмами	1. Рання діагностика й раннє втручання в перебіг психофізичного розвитку з метою зниження ступеня інвалідності та соціальної дезадаптації. 2. Розробка індивідуальної програми реабілітації. 3. Надання допомоги сім'ям, які виховують дітей та підлітків з розумовою відсталістю
Дитячий будинок-інтернат для дітей-імбецилів		1. Формування елементарних трудових умінь, санітарно-гігієнічних умінь і навичок з метою самообслуговування	1. Режим дня. 2. Наявність матеріалів, програм, засобів. 3. Корекція порушень психофізичного розвитку. 4. Здійснення індивідуального та диференційованого підходу

Як бачимо з таблиці 1.1, функціонування кожного спеціального закладу для розумово відсталих дітей передбачає однакову мету, але переслідує власні завдання та особливі умови, які залежать від потенційних можливостей розумово відсталих дітей. Ці завдання, передусім, відображаються у змісті діяльності корекційного педагога кожного спеціального закладу, але спільним у діяльності корекційного педагога різних зазначених закладів є здійснення корекційно-реабілітаційної роботи з метою підготовки розумово відсталої дитини до життя та праці в соціумі.

На відміну від спеціальних будинків-інтернатів для дітей, які мають помірний чи тяжкий ступені розумової відсталості, більш гуманною формою надання допомоги є створення реабілітаційних центрів. Це ми можемо спостерігати на основі порівняння завдань та умов функціонування цих закладів. Ці діти мають однакові клінічні характеристики, але різні умови, і тому різко відрізняються щодо можливості формування соціального досвіду. Однією з основних переваг діяльності реабілітаційного центру є проживання дитини в родині. Реалізація права дитини на сімейне виховання забезпечить їй необхідний соціальний досвід. Реабілітаційні центри, на відміну від зазначених вище, об’єднують зусилля медичної, соціально-правової, психолого-педагогічної допомоги з наданням максимально повної консультативної допомоги сім’ям, які виховують дітей і підлітків з розумовою відсталістю. Критеріальні оцінки відносно научуваності в реабілітаційному центрі зорієнтовані на формування соціального досвіду.

Особливості роботи корекційного педагога реабілітаційного центру

У корекційній педагогіці вивченню професійної діяльності корекційного педагога реабілітаційного центру присвячені праці українських і російських дослідників та практиків: Л.І. Аксьонової, І.М. Бгажнокової, О.В. Гаврилова, Н.Ф. Дємєнтьєвої, І.Д. Ілляшенко, Р.І. Кравченко, Н.В. Майорової, В.М. Синьова, О.М. Царьова, А.Г. Шевцова, Л.М. Шипіциної та ін. Вони визначають спільну мету організації реабілітаційних центрів як надання кваліфікованої психологічної, соціальної, корекційно-реабілітаційної допомоги особам з розумовою

відсталістю, забезпечення їх максимально повної та своєчасної соціальної адаптації до життя в суспільстві, сім'ї, тоді як питання комплексного обґрунтування діяльності корекційного педагога потребує конкретизації й уточнення.

Специфіка діяльності корекційного педагога полягає в такому:

1) не обмежується віковими періодами, а це вимагає пролонгованої системи освітньо-реабілітаційної роботи;

2) вимагає мультидисциплінарного підходу (у команді фахівців працюють психолог, логопед, соціальний працівник, соціальний педагог, медичний працівник);

3) потребує складання індивідуальної реабілітаційної програми, а також знань і вмінь застосування спеціальних технологій корекції розвитку дитини з вадами інтелекту, у тому числі інноваційних.

Таким чином, діяльність корекційного педагога реабілітаційного центру підпорядковується меті діяльності цього закладу та спрямована на зменшення складності соціальної залежності розумово відсталої дитини для інтеграції в суспільство шляхом допомоги у формуванні основних життєвих компетентностей (формування позитивної взаємодії з корекційним педагогом, формування уявлень про себе у світі оточуючих людей, розвиток і збагачення сенсорного досвіду, формування уявлень про простір і час, формування комунікативних умінь, основи грамоти, самообслуговування).

Діяльність реабілітаційних центрів є порівняно новою та ще тільки відбувається її становлення. У сучасній теорії та практиці існує багато проблем, на які вказують провідні науковці Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова:

– науково-теоретичне й методологічне обґрунтування можливостей реалізації корекційно-педагогічної та психологічної допомоги дітям, які перебувають у соціально-реабілітаційних центрах;

– забезпечення виконання змісту спеціальної освіти в реабілітаційному просторі;

– специфіка застосування в цих умовах ефективних корекційно-педагогічних і психокорекційних методик;

– підготовка спеціалістів до педагогічної роботи в закладах соціально-реабілітаційного спрямування.

У процесі наукового пошуку ми провели вивчення низки питань, які стосуються з'ясування посадових обов'язків корекційного педагога, видів діяльності. У дослідженні взяли участь 30 корекційних педагогів реабілітаційних центрів міст Києва і Сум та Сумської області.

Результати анкетування, бесід, вивчення нормативно-правових документів і літературних джерел, якими керуються реабілітаційні центри, дають можливість визначити функціональні обов'язки корекційного педагога реабілітаційного центру:

– визначення мети та напрямів корекційно-реабілітаційної роботи в реабілітаційному центрі;

– добір ефективних форм і методів проведення індивідуальних та групових занять;

– ознайомлення дітей з помірним чи тяжким ступенями розумової відсталості із суспільними явищами;

– розвиток комунікативних умінь і навичок;

– формування життєво необхідних умінь та навичок у розумово відсталих дітей;

– проведення психолого-педагогічного спостереження з метою вивчення та фіксування динаміки розвитку розумово відсталих дітей;

– надання постійної консультативної допомоги родині для закріплення позитивних результатів корекційних занять;

– оформлення документації встановленого зразка;

– складання індивідуальної реабілітаційної програми для розумово відсталої дитини;

– консультування колег у виборі стратегій спеціальної допомоги дітям з розумовою відсталістю.

Ураховуючи модель діяльності корекційного педагога, який працює з дітьми, які мають вади інтелекту, розроблену С.П. Мироновою, та праці педагогів-дослідників О.А. Абдулліної Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, Л.Ф. Спіріна, результати власних досліджень щодо фахової діяльності корекційного педагога реабілітаційного центру, проаналізуємо структуру його педагогічної діяльності.

Структура педагогічної діяльності корекційного педагога реабілітаційного центру передбачає наявність таких компонентів:

– суб'єкта (той, хто її здійснює);

– об’єкта (той, для кого вона спеціально організована, на кого спрямована);

– мета (до чого вона прагне);

– функції (на що спрямована діяльність корекційного педагога);

– засоби (за допомогою яких методів і технологій досягається мета);

– результат (рівень засвоєння дитиною знань, умінь і навичок та культури поведінки).

Суб’єктом педагогічної діяльності є корекційний педагог. Його особистісний аспект є дуже значущим, оскільки особистісна сутність педагога та його праця справляє безпосередній вплив на розумово відсталу дитину. Згідно з дослідженнями вчених, увесь складний процес виховання та навчання дітей з помірним чи тяжким ступенями розумової відсталості «повинен дозволити зайняти їм своє місце в житті, певною мірою дати користь суспільству». Якісне розв’язання цих прямо залежить від фахівця – корекційного педагога. Для багатьох дітей з помірним чи тяжким ступенями розумової відсталості корекційний педагог є першим фахівцем, який здатний допомогти зрозуміти навколишній світ. Навчання й виховання таких дітей вимагає глибоких моральних якостей: терпіння, доброзичливості, материнської щирості, настирливості. Педагогічний процес не може бути результативним без ініціативи, культури педагогічної праці, творчого мислення. Творчість корекційного педагога полягає у здатності конструювати корекційно-реабілітаційний процес, передбачати його результати, оперативно орієнтуватися в нестандартних педагогічних ситуаціях, залучати уяву й передбачення під час створення індивідуальних реабілітаційних програм.

Педагогічна діяльність здійснюється в напрямі від суб’єкта до об’єкта, хоча об’єкт є головним у роботі реабілітаційного центру і саме він визначає зміст діяльності.

Об’єктом діяльності корекційного педагога є діти, які потребують супроводу й підтримки з метою їх соціалізації в суспільстві. У процесі взаємодії корекційний педагог і розумово відстала дитина вступають у суб’єкт-об’єктні відносини, у яких діти є активними учасниками. Діяльність корекційного педагога реабілітаційного центру є спільною, і лише за цієї умови є ефективною. Вищим критерієм цієї узгодженості є не просто взаємодія, а взаємосприймання, орієнтоване на досягнення

кінцевої мети. Фактори, що зумовлюють відхилення, дуже різноманітні. Слушною є думка польських учених, які вказують на особливість роботи з розумово відсталими дітьми, про те, що «не педагог керує дитиною, а дитина веде його, відкриваючи перед ним таємниці своїх думок і серця».

Розгляд питання про специфіку професійної діяльності корекційного педагога реабілітаційного центру не може бути повним без характеристики дітей, які відвідують реабілітаційний центр. Здійснений у процесі констатувального експерименту аналіз особових справ дітей реабілітаційних центрів, що були обрані базами дослідження (міста Суми, Київ та Сумська область), дозволив виявити таке: діти із помірною розумовою відсталістю становлять 106 осіб (76 %), з тяжкою – 34 особи (24 %).

Як засвідчили результати обстеження 140 дітей, які відвідують реабілітаційні центри, віком від 6 до 18 років (табл. 2), у структурі захворюваності в дітей цієї категорії провідні місця посідають супутні розлади.

Таблиця 2

Супутні розлади дітей, які відвідують реабілітаційні центри

Види розладів	**Кількість розладів**	**Структура захворюваності (у %)**
Розлади загальної та дрібної моторики	140	100%
Розлади мовлення	133	95%
Плинні захворювання нервової системи	98	70%
Розлади сенсорної сфери	70	50%

Аналіз відомостей доводить, що найбільші відсотки супутніх розладів утворюють розлади загальної та дрібної моторики (100 %) та розлади мовлення (95%). На противагу лише 64% розумово відсталих дітей мають розлади сенсорної сфери. Таким чином, ми можемо констатувати найбільш збережену сенсорну сферу. Для дітей з помірним чи тяжким ступенями розумової відсталості відносне збереження

сенсорної сфери, на відміну від вищезгаданих, є потенційними можливостями для накопичення сенсорного досвіду, проте загальна інертність психіки та порушення рухів і мовлення перешкоджають формуванню соціального досвіду.

Дослідники зазначають, що, незважаючи на різноманітність причин розумової відсталості, існує незаперечна істина: розвиток будь-якої дитини залежить не лише від біологічних факторів, а й від соціальних.

Російські дослідники з проблеми організації корекційної підтримки дітей з розумовою відсталістю Л.Б. Баряєва та А.П. Зарін визначають такі положення, на яких ґрунтується вся робота із зазначеною категорією дітей:

– дитина розглядається як особистість, яка має ті самі права, що й усі інші члени суспільства, але через особливості індивідуального розвитку їй необхідно надавати особливі освітні послуги;

– завдяки своєчасній комплексній допомозі в усіх дітей спостерігаються позитивні зміни в мотиваційно-потребнісній, пізнавальній та емоційно-вольовій сферах;

– лише за наявності раннього залучення до процесу систематичної корекційно-реабілітаційної роботи дитина з розумовою відсталістю може досягти оптимального для неї рівня розвитку;

– робота повинна мати комплексний характер, охоплювати всі лінії її індивідуального розвитку.

Метою діяльності корекційного педагога реабілітаційного центру є досягнення максимально можливої реабілітації та адаптації розумово відсталих дітей до практичного життя в навколишньому середовищі.

Функції корекційного педагога реабілітаційного центру такі:

1) педагогічна діагностика розвитку;

2) проведення індивідуальних і підгрупових занять;

3) профілактична робота;

4) консультування;

5) педагогічна просвіта.

Необхідно зауважити, що вказані функції корекційного педагога взаємодіють між собою. Успіх його професійної діяльності може бути досягнутий за умови комплексного застосування всіх складових.

Знаходячись у тісному зв'язку, ці функції мають певні особливості. Розглянемо кожну з них окремо.

Педагогічна діагностика розвитку дитини, яка відвідує реабілітаційний центр, є першочерговим обов'язком корекційного педагога. Вивчення дитини не може бути об'єктивним без залучення батьків. Для з'ясування того, як батьки знають дитину, як вони до неї ставляться, доцільно використовувати такі методи: бесіда, опитування, анкетування. Більшість корекційних педагогів віддають перевагу бесіді, оскільки у процесі діалогу краще встановити близькі взаємини й отримати щирі відповіді.

Як доводять літературні джерела, бесіди з корекційними педагогами реабілітаційного центру та власні спостереження, 95 % батьків, прийшовши на психолого-педагогічне діагностування вперше, хочуть, щоб їхню дитину навчили говорити, читати, писати, обчислювати математичні приклади, розв'язувати арифметичні задачі, що через психофізичні порушення не є можливим. Тому корекційному педагогові варто тактовно розглянути цю ситуацію, щоб закласти «першу цеглинку» в будівництво відносин між корекційним педагогом та батьками.

Другою проблемою, з якою звертаються батьки до фахівця, є нерозуміння ними адекватного психічного стану своєї дитини. У такому випадку робота з батьками повинна мати діагностично-рекомендаційний характер. Своєчасне роз'яснення батькам положень про те, що компенсація певних труднощів не повинна здійснюватися за рахунок вікових специфічних інтересів і потреб дитини, дозволяє батькам уникнути поширених педагогічних помилок.

Отже, педагогічна діагностика розвитку дитини, яка відвідує реабілітаційний центр, спрямована на з'ясування рівня реабілітаційного потенціалу, життєвого досвіду та порушень її розвитку, що дає можливість скласти індивідуальну програму реабілітації та організувати психолого-педагогічний супровід дитини, щоб вона навчилася діяти по змозі самостійно, і залучити до цього процесу батьків як активних учасників корекційно-реабілітаційного процесу.

Проведення індивідуальних і підгрупових занять є однією з провідних сфер діяльності корекційного педагога реабілітаційного центру. Це одночасно і процес пізнання індивідуальних особливостей розумово відсталих дітей, і пошук найоптимальніших шляхів взаємодії.

Удосконалення методики проведення корекційно-реабілітаційних заходів вимагає обов'язкового врахування типологічних особливостей дітей з помірним чи тяжким ступенями розумової відсталості.

Визнаючи нові підходи до організації допомоги дітям, російська дослідниця О.І. Морозова виділяє дві найбільш типові групи дітей: I група – діти стенічні, які активно виражають протест проти будь-яких дій дорослих; II група – діти тихі, несміливі, лякливі, сором'язливі, які не можуть виразити активно навіть власні хвилювання, тому вони постійно знаходяться в «загальмованому» стані, нікого не турбують.

Як свідчить практика, такі діти особливо складно переносять адаптаційний період, а тому корекційному педагогові особливо важливо вивчати особливості дітей, ухвалювати конструктивні рішення щодо проектування індивідуальної програми реабілітації. Педагогічний підхід у процесі організації діяльності таких дітей повинен бути різним.

Діти першої групи можуть самостійно подолати свої негативні емоційні стани. Коли дитина починає почувати себе в безпеці, проймається довірою до педагога, вона може самостійно заспокоїтися. Такі діти контактні, у них є інтерес до предметно-практичної діяльності. Таким чином, дитина адаптується й у неї яскраво проявляється природна емоційна жвавість. Якщо в дітей яскраво проявляється протест і негативні реакції набувають стійкого характеру, то корекційний педагог реабілітаційного центру пропонує відвідувати заняття один – два рази на тиждень, наголошуючи на домашніх заняттях.

З дітьми другої групи корекційний педагог реабілітаційного центру проводить поступове знайомство. Йому варто запастися терпінням і бути готовим витратити багато часу на звикання дитини, доки в неї зникне страх і вона не довіриться йому. Для цього фахівець дає дитині час на руках у матері звикнути до нового приміщення й навчитися переносити свою фізичну близькість. Щодо цього дуже дієвими є використання особливих ігрових прийомів. Ігрову діяльність розпочинає корекційний педагог, поступово залучаючи до неї матір дитини, а не саму дитину. Дитину, яка чинить опір, виявляє напруження в жодному разі не можна примушувати грати. Завоювати довір'я у неї допоможе ласка, доброзичливість, увага. Цей процес не буває легким і швидким, вимагає від педагога такту, терпіння, мобільності й любові до кожної дитини.

Таким чином, незважаючи на наявні порушення, розумово відсталі діти мають і збережені можливості, на які спирається корекційний педагог, формуючи життєву компетентність. Організовуючи індивідуальну та підгрупову роботи, фахівець обов'язково має враховувати зазначені особливості дітей.

Профілактична робота – своєрідна діяльність корекційного педагога реабілітаційного центру, що певною мірою, відрізняє його діяльність в інноваційному закладі від традиційних. Так, профілактична робота в реабілітаційному центрі, на думку Л.І. Акатова, має на меті збереження, покращання та зміцнення психічного здоров'я дітей і підлітків.

В аспекті нашого дослідження психопрофілактика не втрачає своєї актуальності. Адже з бесід із корекційними педагогами та за нашими спостереженнями багато дітей і підлітків, які відвідують реабілітаційний центр, користуються ненормативною лексикою, мають проблеми, пов'язані з бродяжництвом, крадіжками та жебракуванням. Окремою проблемою в реабілітаційному центрі є статеве виховання. Профілактичну роботу доцільно проводити у вигляді консультацій та індивідуальних бесід не лише з батьками, але й з іншими членами родини.

Консультування батьків розумово відсталої дитини чи підлітка насамперед повинно бути спрямовано на орієнтацію розв'язання проблеми або її попередження. Воно буде правильним, якщо корекційний педагог відпрацьовуватиме не кожну окрему ситуацію, а інваріантну, наскільки це можливо. Особливо це важливо в небезпечних життєвих ситуаціях, коли важко попередити й передбачити. Російські дослідники проблеми соціалізації розумово відсталих дітей у суспільстві Л.М. Шипіцина, О.М. Михайлова дають деякі поради, за допомогою яких можна сформувати навички спілкування. За потрібне вважаємо їх зазначити: уміння вимагати, уміння просити про допомогу, уміння відмовлятися, уміння вітатися та прощатися, уміння ділитися інформацією, уміння давати, уміння розпочинати й підтримувати розмову.

Отже, проводячи консультування й використовуючи вищевказані вміння, можна досягти розв'язання проблем, з якими зустрічаються розумово відсталі діти в житті.

Просвітницька робота з родинами та піклувальниками, передусім, пов'язана з роз'ясненням проблем інвалідності. Акцент взаємодії

знаходиться в сім'ї хворої дитини. Це пояснюється тим, що сім'я є стабілізуючим фактором соціальної адаптації дитини. Заслуговує на увагу думка шведських учених А. Бакк та К. Грюнвальд про те, що в таких сім'ях існує проблема суперництва між дітьми. Діти з нормою розвитку борються за батьківську любов, а тому дуже важливо і цим дітям дати відчути себе по змозі головними особами.

Здійснюючи науковий пошук, ми з'ясували, що ця проблема не обминула й українські родини. Особливо це відчувається в тих родинах, де батьки мають менший рівень культурного розвитку. У таких сім'ях, як правило, розумово відсталим дітям приділяється надмірна увага, часто можна почути таке запитання: «Мамо, а чому я не інвалід?» (з інтерв'ю). Тому дуже важливо проводити просвітницьку роботу з близькими родичами розумово відсталої дитини чи підлітка. Для них дуже важливо бачити увагу й розуміння з боку фахівців.

Щоб реалізувати окреслені функції діяльності, корекційний педагог реабілітаційного центру повинен володіти засобами й формами впливу на розумово відсталу дитину.

З метою з'ясування найбільш доцільних засобів, якими користуються корекційні педагоги реабілітаційного центру, ми провели анкетування. Відповіді респондентів свідчать про те, що:

– на перше місце фахівці ставлять різні види діяльності (ігрова, предметно-практична, трудова) – 50 % відповідей;

– на друге місце – спеціальну допомогу (Монтессорі-терапія, арт-терапія, снюзелен-терапія) – 24%;

– на третє місце – психологічну допомогу (психолого-профілактична робота, просвітницька робота, психокорекція, психотерапія) – 16%;

– на четверте місце – предмети матеріальної та духовної культур (технічні засоби, література, засоби масової інформації, аудіовізуальні засоби) – 10%.

Таким чином, ми з'ясували, що більшість корекційних педагогів віддають перевагу саме засвоєнню соціального досвіду під час тісної взаємодії з педагогом. Це свідчить про те, що процес соціалізації відбувається лише в діяльності. Залучення розумово відсталої дитини до неї забезпечує пізнання дитиною навколишнього світу, породжує нові потреби, стимулює виникнення почуттів, активізує волю.

Складність клінічних проявів дітей, які відвідують реабілітаційний центр, та досвід західноєвропейських країн спричинили інноваційних засобів корекції. Для прикладу наведемо найпоширеніші:

Монтессорі-терапія – це такий вид терапії, який ґрунтується на якомога ранньому розкритті можливостей дитини, урахуванні при цьому сензитивних фаз її розвитку.

Снюзелен-терапія – вид терапії, в основі якої у вигляді глибокого розслаблення використовуються всі органи чуття.

Російська дослідниця О.А. Мєдвєдєва, використовуючи арт-терапію у спеціальних закладах, доводить, що «мистецтво для дитини з проблемами – це шанс реалізувати себе в цьому світі». Основна мета арт-терапії полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності до самовираження й самопізнання. Психокорекційний ефект досягається шляхом встановлення позитивного емоційного контакту між дитиною та корекційним педагогом. При цьому розумово відсталій дитині надаються необмежені можливості для самовираження й самореалізації в продуктах творчості. Як зазначив один із фахівців-практиків, перевага арт-терапії над іншими засобами корекції полягає в тому, що, зробивши певний рух, дитина відразу бачить результат своєї праці, а тому й надалі в неї є бажання займатися.

Отже, такі міркування корекційних педагогів реабілітаційного центру приводять нас до висновку про те, що для ефективності їх професійної діяльності на занятті необхідно обов’язково використовувати спеціальні засоби.

На жаль, на останнє місце корекційні педагоги ставлять засоби матеріальної та духовної культур: технічні, аудіовізуальні, засоби масової інформації. Ми вважаємо, що без цих засобів неможливо успішно будувати корекційно-реабілітаційний процес.

Велике значення має використання адекватних методів і прийомів у діяльності корекційного педагога реабілітаційного центру.

Як свідчать результати анкетування, найширше корекційні педагоги застосовують такі методи організації корекційно-реабілітаційного процесу: словесні (розповідь, пояснення, бесіда); наочні (метод прикладу); практичні (вправи, привчання). Із вищезазначених перевагу віддають практичним методам, потім – наочним і, нарешті, – словесним. Серед

практичних методів вони віддають перевагу саме вправам. Метод вправ – планомірно організована діяльність, яка передбачає багаторазове повторення будь-яких дій з метою формування певних умінь і навичок. Спочатку корекційний педагог використовує привчання як організацію планомірного й регулярного виконання певних дій з метою перетворення їх на звички. Саме наочно-практична діяльність розумово відсталих дітей, керована корекційним педагогом, сприяє осмисленому оволодінню мовленням, розвитку просторових уявлень, конструктивних і графічних навичок, формуванню й розвитку наочного мислення.

Не менш важливе значення має гра. Її можна проводити на початку заняття, щоб привернути увагу дітей до нового матеріалу, всередині заняття – з метою зміни видів діяльності до навчального матеріалу й у кінці заняття – для закріплення вивченого матеріалу.

Таким чином, думка корекційних педагогів збігається з думкою дослідників роботи з дітьми, які мають помірний чи тяжкий ступені розумової відсталості, у тому, що словесні методи у процесі роботи з такими дітьми є менш ефективними. Це означає, що мовлення педагога не може для дітей бути засобом пізнання навколишнього світу, а інструкції та пояснення не можуть виконувати своєї регуляторної функції.

Будь-яка діяльність відбуватиметься ефективніше, якщо в дитини є бажання її виконувати, є мотиви, які спонукають дитину до активності. З метою зміцнення зусиль дитини до дії в реабілітаційному центрі також широко використовуються й методи стимулювання. Серед методів стимулювання на перше місце корекційні педагоги ставлять заохочення. У реабілітаційному центрі заохочення – це виявлення позитивної оцінки поведінки та діяльності розумово відсталої дитини. Його стимулююча роль полягає у визнанні образу дії дитини. Переживаючи почуття задоволення, дитина відчуває приплив сил, упевненість, бажання виконувати дії й далі.

Друге місце посідає змагання. Необхідно зазначити, що цей метод має суттєві відмінності порівняно з його використанням у загальноосвітньому закладі. Якщо в загальноосвітньому закладі в основі цього методу лежить суперництво й самоствердження, то в дітей, які відвідують реабілітаційний центр, – це відчуття успіху. Для ефективного використання вказаного методу необхідна ґрунтовна підготовка

корекційного педагога, яка полягає, насамперед, у тому, що він добирає посильні завдання для дитини й одночасно продумує міру допомоги, яку слід надавати у процесі виконання завдання.

Лише три респонденти висловилися за використання покарання у вигляді осуду. Використання покарання у процесі соціальної реабілітації вимагає від корекційного педагога такту, толерантності й педагогічної майстерності. Виражаючи осуд діям, які не відповідають нормам поведінки, варто відразу змінити діяльність дитини на позитивну. Використання методу покарання в будь-якій формі з метою стимулювання активності розумово відсталої дитини є винятком і може бути виправдане лише в екстремальних ситуаціях.

Досліджуючи найбільш доцільні форми організації корекційно-реабілітаційної діяльності, корекційні педагоги дали такі відповіді: 54% віддають перевагу індивідуальним формам роботи; 43% комплексно використовують індивідуальну та групову форми роботи; 3% висловилися за використання групових форм роботи.

Таким чином, ми можемо констатувати той факт, що більша половина корекційних педагогів, які працюють у реабілітаційних центрах, використовує індивідуальну форму роботи. Очевидно, це пов’язано з різноманітністю клінічних проявів у дітей, які відвідують реабілітаційний центр: виражена емоційна збудливість і неврівноваженість, вік дитини, особливості характеру, низький рівень інтелектуального розвитку.

Перевага індивідуальної форми над груповою полягає в тому, що взаємодія здійснюється один на один із дитиною за відсутності сторонніх осіб. Здійснюючи індивідуальну взаємодію, швидше усуваються психологічні бар’єри, які можуть виникнути у присутності інших дітей.

Поєднання індивідуальної та групової форм теж є ефективним, тому що, працюючи з групою, корекційний педагог реабілітаційного центру працює з групою дітей, які взаємодіють не лише з ним, а й між собою.

Оскільки діяльність реабілітаційних центрів ще не має свого установленого досвіду та потужної методичної бази, ми проаналізували конспекти занять корекційних педагогів, звернулися до літературного пошуку особливостей їх побудови. Зважаючи на це, можемо виокремити підходи до корекційних занять, які використовують корекційні педагоги:

індивідуальний підхід, соціальна та практична спрямованість, діяльність і розвиваючий підхід.

Аналіз конспектів занять та їх відвідування дає підстави стверджувати, що не має єдиної чіткої структури заняття. Більшість корекційних педагогів удаються до загального опису заняття на зразок бесіди й менша частина використовують щось подібне до структури уроку.

Отже, вважаємо за потрібне висвітлити структуру заняття, опис якого ми знайшли у програмно-методичних матеріалах за редакцією І.М. Бгажнокової. На нашу думку, воно є найбільш методично доцільним. Хоча ця структура адресована для занять учителя-дефектолога дитячого будинку, але її також можна використовувати й у реабілітаційному центрі. Це стосується однієї категорії дітей, а різниця полягає лише в тому, що вихованці будинків-інтернатів проживають в інтернатній установі, а діти, які відвідують реабілітаційний центр, в сім'ї. Тривалість будь-якого виду занять не повинна перевищувати 25–30 хвилин, оскільки діти дуже швидко відволікаються. Теми, які містить кожний напрям корекційно-реабілітаційної роботи, повинні паралельно закріплюватись і на заняттях вихователя лише з тією різницею, що заняття корекційного педагога проводяться в індивідуальній або підгруповій формі не більш ніж двох – трьох дітей одночасно. Зміст зазначеної діяльності визначається типологічними особливостями дітей, які відвідують реабілітаційний центр, але, безумовно, корекція відбувається в межах доступної діяльності. Різноманітна практична діяльність із часом перетворюється на індивідуальний соціально значущий досвід, за якого рівень індивідуальних досягнень конкретної дитини може бути різним.

Крім занять, які проводить корекційний педагог з дитиною в реабілітаційному центрі, проводяться заняття з батьками. Такий підхід виправданий тим, що дітям дуже важко адаптуватися до нових умов, звикнути до незнайомого дорослого й навчитися взаємодіяти з ним.

Результатом діяльності корекційного педагога реабілітаційного центру є формування розумово відсталої дитини як соціально рівноправної особистості, здатної самостійно, у міру своїх можливостей, жити в суспільстві людей, користуватись основними конституційними благами громадян.

Отже, діяльність корекційного педагога реабілітаційного центру є багатоаспектною, потребує фундаментальної підготовки ще в умовах ВНЗ як до роботи з розумово відсталими дітьми, так із найближчим оточенням. Саме фахівець – корекційний педагог відіграє вирішальну роль у попередженні й подоланні дефектів розвитку дітей, формуванні в кожної розумово відсталої дитини максимально можливого рівня фізичного, розумового та морального розвитку з метою інтеграції її в існуючу систему суспільних відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксёнова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании : учеб. пособ. [для студ. сред. пед. учеб. завед.] / Л.И. Аксёнова. – М. : Издат. центр «Академия», 2001. – 291 с.
2. Аксёнова Л.И. Специальная педагогика : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Аксёнова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. [и др.] ; под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Аксёнова Л.И. Специальная педагогика : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Аксёнова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. [и др.] ; под ред. Н.М. Назаровой. – [2-е изд., стер.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 400 с.
4. Аллазов Х.С. Проблеми етики і деонтології в дефектології / Х.С. Аллазов, Н.В. Харланцева, А.А. Гаврашенко // Медико-психологічні проблеми дефектології : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ПО «Терр», 2001. – С. 7–15.
5. Амасьянц Р.А. Интеллектуальные нарушения : учеб. пособ. / Р.А. Амасьянц, Э.А. Амасьянц. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 448 с.
6. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : [учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед.] / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 248 с.
7. Баль Н.Н. Идея поддерживающей коммуникации в контексте повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов / Н.Н. Баль // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 11. – С. 20–22.
8. Бгажнокова И.М. Об изучении, воспитании и обучении детей с тяжелыми формами физического и психического недоразвития / И.М. Бгажнокова // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 1 (7). – С. 5–11.

9. Бгажнокова И.М. От милосердия и призрения к обеспечению конституциональных прав детей-инвалидов на равные возможности / И.М. Бгажнокова // Интеграция, первые шаги к самостоятельной жизни. – М. : Изд-во «Мир и Прогресс», 2004. – С. 55–59.
10. Бгажнокова И.М. Психологические факторы формирования профессиональной пригодности к работе с умственно отсталыми детьми / И.М. Бгажнокова // Учитель-дефектолог: проблемы подготовки : межвуз. сб. науч. тр. / [отв. ред. В.А. Лапшин, В. И. Селиверстов]. – М. : «Прометей», МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. – С. 119–129.
11. Блёмерс В. Побуждай, но не принуждай / В. Блёмерс, Ф. Г. Вши. – Запорожье : ИМК «Запорожье», 2003. – 312 с.
12. Бодалев А.А. Акмеология – новая научная дисциплина / А.А. Бодалев // Вершина в развитии взрослого человека. – М. : Флинта, 1998. – С. 5 – 14.
13. Бородина В.А. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности в области социализации детей с особыми образовательными потребностями / В.А. Бородина // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 85 – 93.
14. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с.
15. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. / О.В. Гаврилов. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.
16. Гаврилов О.В. Прищеплення навичок соціальної поведінки глибоко розумово відсталим дітям / О.В. Гаврилов // Дефектологія. – 1998. – № 1. – С. 32–36.
17. Гаврилов О.В. Сучасні проблеми корекційної освіти через призму часу / О.В. Гаврилов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 11. – С. 32–37.
18. Гайдукевич С.Е. Обучение и воспитание детей в условиях коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пос. для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан [и др.] ; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Мн. : УО «БГПУ им. М. Танка», 2007. – 144 с.
19. Забрамная С.Д. Изучаем обучая : метод. реком. по изучению детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М. : ТЦ «Сфера», 2007. – 64 с.
20. Забрамная С.Д. Подготовка студентов-олигофренопедагогов к работе по изучению детей в период педагогической практики / С.Д. Забрамная // Дефектология. – 1982. – № 1. – С. 53–55.

21. Загребельная Е.А. Формирование профессионально-ценностного отношения к педагогической деятельности студентов дефектологического факультета : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Е.А. Загребельная. – Курск, 2002. – 220 с.
22. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков : пособ. [для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед.] / В.П. Кащенко. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 304 с.
23. Липа В.О. Життєві компетентності як основа змісту освіти розумово відсталих дітей / В.О. Липа, Т.Г. Кузніцова // Зб. наук. праць / [за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 207–209. – (Серія соц.-пед.).
24. Миронова С.П. Деякі аспекти проблеми формування професійної готовності олігофренопедагогів до майбутньої педагогічної діяльності / С.П. Миронова // Змістові засади професійної підготовки соціально-педагогічних працівників : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т, 1999. – Вип. 1. – С. 200–203.
25. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка : компактний навчальний курс : навч. посіб. / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т, 2008. – 204 с.
26. Миронова С.П. Спецкурс «Корекційна робота педагога з розумово відсталими дітьми» як засіб інтеграції та удосконалення професійних знань і вмінь вчителя-дефектолога / С.П. Миронова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 11. – С. 136–140.
27. Прядко Л.О. Аспекти корекційно-реабілітаційної допомоги в соціально-реабілітаційному центрі / Л.О. Прядко // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 9–10. – С. 17–18.
28. Прядко Л.О. Модель діяльності корекційного педагога соціально-реабілітаційного центру до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі / Л.О. Прядко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 8. – С. 48–53.

ПРОФЕСІЙНІ ДЕСТРУКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

М. В. Кісліцина

Професіоналізація є складним цілісним процесом становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору професії, триває протягом усього професійного життя людини й завершується тільки тоді, коли людина припиняє свою професійну діяльність. Взаємовплив професії й особистості визнається більшістю зарубіжних і вітчизняних дослідників [1; 3; 11; 12; 13; 15].

Взаємодія між особистістю та професією може здійснюватися за двома основними напрямами. Перший напрям полягає в активному впливі самої людини на професію: зміні способів виконання діяльності, модернізації знарядь праці тощо. З іншого боку, професія може впливати на особистість, змінюючи та розвиваючи її. Цей взаємовплив може мати як позитивний, так і негативний характер.

Дослідження, присвячені деструктивним феноменам, що детерміновані професійною діяльністю, в останній час стають більш популярними. Значно розширюється коло професій, які цікавлять дослідників у якості предмету дослідження, вивчаються не лише професії типу «людина-людина», але й інших типів, таких як «людина-техніка» (Г.Г. Вербина, 2008), «людина-знакова система», наприклад такі як муніципальні та державні службовці (Ю.І. Виданова, 2008). У групі професій «людина-людина» також з’являються нові, раніше не досліджені, наприклад, професійна деформація політиків (В.М. Аллахвердов, 2007).

Однак, не дивлячись на значну кількість емпіричних досліджень, у сьогоденні залишається актуальною та недостатньо вивченою проблема впливу педагогічної діяльності на формування особистості педагогічних працівників навчальних закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Актуальність дослідження деструктивних феноменів, детермінованих професійною діяльністю, у даної категорії педагогічних працівників зумовлюється тим, що дані феномени негативно впливають на психологічне благополуччя, фізичне здоров'я та ефективність діяльності спеціалістів, які задіяні у сфері корекційної освіти.

Вивченню впливу професійної діяльності на зміни у структурі особистості суб'єкта діяльності присвячені праці багатьох російських та українських учених (К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андрєєва, Л.І. Анциферова, А.Г. Асмолов, А.А. Бодальов, А.В. Брушлинський, Є.А. Клімов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, С.Л. Рубінштейн та ін.). Дослідники відзначають, що освоєння особистістю професії неминуче супроводжується змінами у структурі суб'єкта діяльності. Ці зміни мають, з одного боку, позитивний характер, коли відбувається посилення й інтенсивний розвиток якостей, які сприяють успішності в діяльності, з іншої – негативний характер, що виявляється у зміні, придушенні та навіть руйнуванні окремих компонентів структури особистості [8].

Е.Ф. Зеєр запропонував назвати негативні зміни особистості, які виникають у процесі професіоналізації та під її впливом, деструкціями. «Професійні деструкції, – відзначає науковець, – це зміни структури діяльності й особистості, які негативно позначаються на продуктивності праці та взаємодії з іншими учасниками цього процесу» [5, с. 149]. Професійні деструкції порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність, стійкість, негативно позначаються на продуктивності діяльності [6].

Однією з найбільш гострих проблем даної сфери психологічних досліджень є її неоднорідність, яка деякими дослідниками не помічається. Так, у літературі зустрічається змішування, а іноді й ототожнення понять «професійне вигорання», «професійна деформація особистості», «стрес», «утома», «депресія». Така ситуація суттєво ускладнює розуміння та

інтерпретацію цих понять, що означають професійно зумовлені деструкції. Критика даної термінологічної плутанини в публікаціях зустрічається надзвичайно рідко.

Зміни, які відбуваються з особистістю у процесі підготовки, опанування професійною діяльністю та її самостійного виконання, призводять до становлення особистості як фахівця та професіонала. Професійне становлення наповнює життєдіяльність людини особливим сенсом, розвиває її здібності й особистісні якості. Але, як будь-який процес, що розвивається, професійне становлення супроводжується й деструктивними змінами [5]. Однією з форм таких професійних деструкцій є **феномен професійного вигорання.**

Поняття «вигорання» вперше прозвучало в науковій літературі в середині 70-х рр. XX століття (H.J. Freudenberger, 1974; C. Maslach, 1976) і з того часу набуло широкого поширення в зарубіжній і вітчизняній психології. Серед російських та українських науковців, що досліджують феномен професійного вигорання – Н.М. Булатевич, Н.С. Водоп'янова, Ю.П. Жогно, Л.М. Карамушка, Г.В. Ложкін, Т.В. Зайчикова, В.Є. Орел, Е.С. Старченкова, Т.В. Форманюк та ін.

Центральне місце в розвитку наукової концепції феномену вигорання зайняли роботи C. Maslach і її колег (C. Maslach, S. Jackson, 1982, 1984, 1986; C. Maslach, A. Pines, 1977, 1978, 1980). Розроблені ними моделі вигорання стали основою для проведення подальших досліджень. Більшістю дослідників вигорання визначається як стан фізичного, емоційного й розумового виснаження, що виявляється у професіоналів, які працюють із людьми (C. Maslach, S. Jackson, M. Leiter та ін.).

Професійне вигорання розглядається як синдром, що включає три структурні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень (C. Maslach, S. Jackson, 1986).

Емоційне виснаження виявляється в почутті емоційного спустошення та втоми, які виникають унаслідок надлишкового потоку робочого перевантаження, коли емоційні ресурси людини є вичерпаними та вона відчуває себе нездатною виявити адекватну емоційну реакцію на психологічному рівні.

Деперсоналізація (тенденція розвивати негативне ставлення до клієнтів) – це негативне, цинічне або байдуже сприйняття своїх

клієнтів, захист від пригнічуючих емоційних станів шляхом поводження з клієнтом як з об'єктом.

Редукція професійних досягнень належить до тенденції негативного самосприйняття у професійному плані та виявляється в почутті некомпетентності й неуспішності у своїй діяльності.

Професійне вигорання розглядається і з результуючої, і з процесуальної сторін як процес, що розвивається в ході професійного становлення та має низку стадій (M. Burish, C. Cherniss, L. Hallsten, В.В. Бойко та ін.).

Найбільш детально стадіальний процес розвитку вигорання розглядається в концепції M. Burish, який виділяє ***шість фаз у динаміці феномену вигорання*** та характеризує кожну з них.

На першій застережливій фазі професіонал демонструє надмірну активність, обмеження соціальних контактів і відмову від потреб, які не пов'язані з роботою, що поступово виснажує його емоційно-енергетичні ресурси.

На другій фазі відбувається зниження рівня власної участі відносно колег і суб'єктів професійної діяльності, що виявляється в негативному сприйнятті оточуючих, їх стереотипному, цинічному та байдужому сприйнятті, у небажанні виконувати свої обов'язки, незадоволенні роботою.

Третя фаза характеризується гострими емоційними реакціями з переважанням депресивних і агресивних станів, що супроводжуються страхами, лабільністю настрою, апатією, почуттям провини, зниженням самооцінки, а також відсутністю толерантності, підвищеною конфліктністю.

На четвертій фазі з'являється деструктивна поведінка, яка відбивається в інтелектуальній, мотиваційній та емоційній сферах і виявляється у зниженні концентрації уваги, ригідності мислення, нездатності виконувати складні завдання; відсутності ініціативи та зниженні ефективності діяльності; байдужості, уникненні неформальних контактів, участі в житті інших людей, самоті.

На п'ятій фазі виникають такі психосоматичні реакції, як безсоння, серцево-судинні порушення, головні болі, розлади травлення, а також залежність від нікотину, кофеїну, алкоголю.

Завершальна шоста фаза характеризується тотальним розчаруванням і негативною життєвою установкою, що виявляється в екзистенціальному відчаї, відчутті безпорадності та безглуздя життя.

Існуючі підходи до вивчення феномену професійного вигорання виділяють **низку чинників, що детермінують його.** Так, інтерперсональний підхід розглядає міжособистісні взаємини професіонала із суб'єктами діяльності як основну причину вигорання (B. Buunk, W. Schaufeli, 1992; C. Maslach, 1976, 1993). Для індивідуального підходу характерне виділення особливостей мотиваційної та емоційної сфер особистості як причини професійного вигорання (L. Hallsten, 1993; S. Hobfoll, J. Freedy, 1988, 1989; A. Pines, 1981, 1988, 1993). Представники організаційного підходу (M. Burisch,1993; R. Schwab і E. Iwaniski,1982; J. Winnabst,1993 та ін.) розуміють чинники робочого середовища як основне джерело професійного вигорання.

Ми підтримуємо думку, що виникнення й динаміка професійного вигорання зумовлені системою взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих чинників, що виявляються на різних рівнях організації особистості.

Іншим проявом негативного впливу професії на особистість є **феномен професійної деформації особистості.**

Професійна деформація належить до тих міждисциплінарних проблем, глибоконаукове осмислення яких лише починається. Донедавна поняття «деформація» використовувалося суто в технічних і медико-біологічних дисциплінах.

Інтерес до вивчення проблеми професійної деформації знаходить відображення в роботах С.П. Безносова, Р.М. Грановської, І.М. Нікольської, Е.Ф. Зеєра, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейна, Є.В. Руденского, Е.Е. Симанюк, А.А. Деркач, В.Г. Зазикіна, Н.В. Кузьміна та ін. Дослідники відзначають, що багаторічне здійснення будь-якої професійної діяльності призводить до утворення деформацій особистості, що знижують продуктивність виконання трудових функцій.

Об'єднуючи інтерпретації багатьох авторів, ми отримуємо, що деформація особистості професійна – це зміна якостей особистості (стереотипів сприйняття, ціннісних орієнтацій, характеру, способів спілкування та поведінки), які виникають під впливом тривалого виконання професійної діяльності. Унаслідок нерозривної єдності

свідомості та специфічної діяльності формується професійний тип особистості. Професійні деформації особистості виявляються у зміні рівня вияву професійно важливих якостей під впливом змісту діяльності й індивідуально-психологічних особливостей особистості, розвиток яких визначається багатьма чинниками: різноспрямованими онтогенетичними змінами, соціальним середовищем, соціально-економічними змінами у країні, змістом професії тощо [7].

Найбільший вплив професійна деформація має на особистісні особливості представників тих професій, робота яких пов'язана з людьми (чиновники, керівники, працівники з кадрами, педагоги, психологи) [1].

Професійна деформація так само, як і емоційне вигорання, є процесом динамічним, має свої етапи формування та розвитку, кожен з яких характеризується окремими симптомами (В.С. Медведєв, Р.М. Грановська, С.П. Безносов). Так, на *першому етапі професійної деформації (початковий рівень деформації)* відбуваються незначні, зовні малопомітні, переважно кількісні зміни в особистості працівника, коли він пізнає та оволодіває професійною діяльністю, формуючи власний стиль її виконання, але ще не підпадає у фатальну залежність від служби, тому професійна деформація не здійснює помітного негативного впливу на ефективність службової діяльності.

На другому етапі (середній рівень деформації) з особистістю працівника відбуваються суттєві кількісно-якісні зміни, акцентуйовані риси гіпертрофуються, інші – зупиняються в розвитку або починають атрофуватися; завершується формування достатнього професійного досвіду, службові інтереси займають домінуюче місце, завищується самооцінка тощо.

На *третьому етапі професійної деформації (глибинний рівень деформації)* деформаційні зміни вражають усю особистість, яка потрапляє в повну залежність від професійної сфери, професійні риси трансформуються у свою протилежність, зникають внутрішні бар'єри проти суб'єктивного тлумачення нормослухняної поведінки, стиль службового спілкування переноситься на позаслужбові стосунки. Працівник починає оцінювати себе як неперевершеного професіонала, але за загального благополуччя в нього можуть виникати серйозні зриви та невдачі, пов'язані з послабленням внутрішнього контролю,

самовпевненістю, втратою творчого підходу до вирішення нових завдань і відповідного ставлення до власного професійного досвіду.

Підводячи підсумок стислому теоретичному аналізу феноменів професійного вигорання та професійної деформації особистості слід відмітити, що це окремі феномени, які не збігаються за обсягом (професійна деформація особистості більш широке поняття по відношенню до професійного вигорання) та які не можна ототожнювати. З метою поглиблення розуміння різниці цих двох понять проаналізуємо глибше їх відмінності.

Використовуючи умовну опозицію «професіонал-людина», О.А. Єлдишова показує відмінність між цими двома феноменами таким чином: «Я як професіонал» – це частина особистості яка відповідальна за виконання професійних обов'язків… максимально виявляється у професійній діяльності. «Я як людина» – більш центральна («своя») частина особистості… в основному проявляється в так званому «особистому житті»… «Синдром вигорання» можна представити як утрату контролюючої ролі «Я професійного» й упровадження «Я людського» у сферу професійної компетенції. На роботі фахівці «по-людськи» втомлюються та відчувають роздратування на своїх клієнтів. Професійна деформація, навпаки, представляється як розширення панування «Я професійного» у сферу діяльності «Я людського». Повернувшись додому, людина продовжує поводитися як фахівець» [4, с. 66].

Також важливо зазначити, що кожна професія має власний ансамбль професійних деформацій особистості [5]. Наприклад, для правоохоронців це такі якості, як обвинувачувальний ухил, надмірна підозрілість, правовий нігілізм, засвоєння елементів кримінальної субкультури, спрощення мовленнєвого спілкування, упевненість у власній безгрішності тощо (Ю.С. Калягін, І.Н. Коноплева, 2011), а для педагогів – авторитарність, демонстративність, педагогічний догматизм, консерватизм, домінантність, соціальна лицемірство, педагогічна агресія, дидактичність, поведінковий трансфер тощо (Е.Ф. Зеєр, 1997). У той же час професійне вигорання представників різних професійних груп складається з трьох компонентів: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень.

Більш ретельно аналізуючи прояви професійного вигорання та професійної деформації особистості, ми побачимо ще одну відмінність: якщо одним із проявів професійного вигорання є редукція професійних досягнень – виникнення у працівників почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неуспіху в ній, то при професійній деформації особистості спостерігається завищення самооцінки та самовпевненість.

До того ж, професійне вигорання та професійна деформація особистості формуються в різні періоди професійного становлення особистості. Дослідження, присвячені професійному вигоранню, показують, що і його формування й розвиток у процесі становлення професіонала підкорюється U-образній інвертованій залежності (В.Є. Орел, 2005; W.B. Schaufeli, D. Enzmann, 1998). Даний феномен може формуватися вже на початкових етапах професіоналізації особистості як результат «шоку», викликаного протиріччями між очікуваннями особистості та реальною дійсністю (C. Cherniss, 1993). Професійна деформація ж формується у працівників приблизно в середині їх професійного шляху (Орел В.Є., 1998).

Підсумовуючи вищесказане, ми можемо стверджувати, що поняття «професійне вигорання» та «професійна деформація особистості» не можна ототожнювати. Названі психологічні феномени можна правомірно віднести до групи деструктивних компонентів процесу професіоналізації особистості, у даному відношенні розглядати в якості понять, віднесених до одного ряду і навіть у чомусь споріднених. Проте в більшості інших відносин спорідненості між ними не спостерігається.

Деякі дослідники (С. Гремлінг, С. Ауербах, S.E. Hobfoll, J. Freedy та ін.) схильні розглядати професійне вигорання як тривалий робочий **стрес,** переживання дії стресових чинників. Але більшість дослідників (В.Є. Орел, Н.Є.Водоп'янова, О.С. Старченкова, К. Маслач та ін.) сходяться на думці, що стрес і вигорання – це хоч і споріднені, але відносно самостійні феномени. Співвідношення між вигоранням і стресом може бути розглянуте з позицій тимчасового фактора й успішності адаптації. Відмінність між стресом і вигоранням криється передусім у тривалості процесу. Вигоранням є тривалий, «розтягнутий» у часі робочий стрес. З погляду Р. Сельє, стресом є адаптивний синдром,

який мобілізує всі сторони психіки людини, вигорання ж є зривом у адаптації. Іншою відмінністю між стресом і вигоранням є ступінь їх поширеності. Тоді як стрес може відчувати кожен, вигорання є прерогативою людей, які мають високий рівень досягнень [9]. На відміну від стресу, що виникає в багатьох ситуаціях (наприклад, війна, стихійні лиха, хвороба, безробіття, різні ситуації на роботі), вигорання частіше виявляється саме в роботі з людьми. Стрес не обов'язково може бути причиною вигорання. Люди здатні чудово працювати у стресових умовах, якщо вважають свою роботу важливою та значущою [9].

А. Харт приводить диференціальні критерії стресу та вигорання (табл. 1) [14].

Таблиця 1

Диференціальні критерії стресу та вигорання

Стрес	**Вигорання**
Виникає в результаті перенапруги	Є захистом, пов'язаним із діяльністю
Емоції стають надмірними	Емоції притупляються
Першим страждає фізичний стан	Першими страждають емоції
Вражає фізичну енергію	Вражає мотивацію та драйв
Викликає дезінтеграцію	Викликає деморалізацію
Може бути зрозумілий як втрата «палива та енергії»	Може бути зрозумілий як втрата ідеалів і надій
Викликає почуття нетерплячості та надмірну активність	Викликає почуття безпорадності та безнадійності
Може привести до летального результату за умови надмірного впливу	Ніколи не «вбиває» відразу, але при цьому життя перестає здаватися чимось цінним

Таким чином, хоча й існує деяка спільність між стресом і вигоранням, їх можна вважати відносно самостійними феноменами.

Іноді вигорання пов'язують із депресією та розчаруванням у роботі (M. King). Дійсно, ці поняття можуть тісно корелювати одне з одним, і досить складно знайти відмінності між ними. Х. Фреденбергер указував, що **депресія** завжди супроводжується відчуттям провини, вигорання ж –

відчуттям гніву [11]. На жаль, ця теза мала тільки клінічні докази. Разом із тим, відмінність між вигоранням і депресією більшою мірою зумовлена універсальністю останньої. Якщо вигорання частіше виявляється у професійній діяльності, то депресія є глобальнішою, її дія помітна в різних життєвих контекстах. Дослідження зв'язку депресії та складових вигорання засвідчують наявність тісної кореляції депресії й емоційного виснаження. Що ж до зв'язку між депресією та рештою складових психічного вигорання, то він виявляється досить слабко [9].

Отже, висновок багатьох авторів про збіг (перекриття) понять «вигорання» та «депресія» є вірним лише частково.

Основна відмінність між вигоранням і **стомленням** полягає в тому, що в другому випадку людина здатна швидко відновитися, а в першому – ні. Аналіз суб'єктивних відчуттів людей, які знаходяться під впливом професійного вигорання, показує, що хоча вони й відчувають себе фізично виснаженими, але описують це відчуття як таке, що істотно відрізняється від «нормальної» фізичної втоми. Крім того, стомлення як результат фізичних вправ може супроводжуватися відчуттям успішності в досягненні яких-небудь цілей і з цієї точки зору є позитивним досвідом. Вигорання ж пов'язане з відчуттям невдачі та є негативним досвідом [2; 9].

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити такі ***висновки:***

Професія може суттєво впливати на особистість, призводячи як до позитивних, так і до негативних наслідків.

Однією з ознак негативного впливу професії на особистість є професійне вигорання.

Професійне вигорання частіше спостерігається у професіях типу «людина-людина», особливо часто – у педагогічних працівників.

Професійне вигорання – це самостійний феномен, що не зводиться до інших станів, які зустрічаються в професійній діяльності (стрес, утома, депресія, професійна деформація тощо).

Виокремлення професійного вигорання як окремого феномену, зумовленого професійною діяльністю та її впливом на особистісні зміни, дозволяє проводити діагностику, профілактику та корекцію професійного вигорання серед педагогічних працівників навчальних закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку. У додатках наведено опис методик для вивчення рівня розвитку, структури та симптомів професійного

вигорання в педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів.

Опитувальник «Професійне вигорання» Н. Є. Водоп'янової [3] (додаток А).

Опитувальник «Професійне вигорання» розроблений Н. Є. Водоп'яновою та О. С. Старченковою на основі трикомпонентної моделі професійного вигорання К. Маслач та С. Джексон. Опитувальник К. Маслач і С. Джексон був одним із перших методичних інструментарієв для вивчення професійного вигорання у професіях типу «людина-людина». Протягом декількох років після його опублікування в 1986 році він став найпопулярнішою методикою вивчення професійного вигорання. Опитувальник MBI отримав поширення в Нідерландах, Німеччини, Франції, Австралії, Греції, Іспанії та в інших країнах. У зарубіжних дослідженнях отримані дані, що підтверджують дискримінантну валідність, внутрішню валідність, а також конвергентну валідність з іншими інструментами виміру професійного вигорання. У Росії цей опитувальник був адаптований Н. Є. Водоп'яновою та О. С. Старченковою. Результати дослідження концептуальної, змістової, внутрішньої, конструктивної, конвергентної, емпіричної валідності підтверджують можливість використання даної методики для вимірювання професійного вигорання. Існують варіанти опитувальника для різних професійних груп (учителів, менеджерів, медичних працівників, співробітників правоохоронних органів, консультантів фондів соціального захисту тощо).

Опитувальник «Професійне вигорання» містить 22 твердження про почуття й переживання, пов'язані з виконанням роботи та складається з трьох субшкал, що відповідають шкалам «MBI». Опитувальник дає можливість вивчити рівень розвитку основних компонентів професійного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистих досягнень. Відповіді оцінюються за 7-бальною шкалою вимірювання та варіюють від «ніколи» (0 балів) до «завжди» (7 балів). Про наявність високого рівня вигорання свідчать високі бали за субшкалами «емоційне виснаження», «деперсоналізація» та низькі – за субшкалою «редукція особистих досягнень».

Методика діагностики емоційного вигорання В.В. Бойка [2] (додаток Б).

Методика діагностики емоційного вигорання В.В. Бойка дає можливість глибоко вивчити професійне вигорання не тільки за трьома компонентами, але й за дванадцятьма симптомами професійного вигорання, що дозволяє отримати більш повну картину особливостей професійного вигорання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів.

Дана методика вже використовувалася в Україні та в країнах близького зарубіжжя в межах проведення наукових досліджень, присвячених професійному вигоранню, перевірялася надійність і дискримінативність даної методики.

В основі опитувальника лежить теоретичний конструкт професійного вигорання, розроблений В.В. Бойко, який базується на концепціях загального адаптаційного синдрому Г. Сельє. Опитувальник складається з 84 тверджень (69 прямих, 15 обернених), об'єднаних у три шкали, які дають змогу діагностувати сформованість кожної з трьох фаз вигорання: напруження, резистенції, виснаження. Кожна шкала, у свою чергу, розподіляється ще на чотири субшкали по сім тверджень у кожній. Сумарний бал, отриманий за кожною із цих субшкал, дає змогу діагностувати наявність і міру вираженості симптомів, характерних для кожної фази вигорання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносов. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций / В.В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
3. Водопьянова Н.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.С. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
4. Елдышова О.А. Синдром выгорания как форма устойчивой личностной деформации / О.А. Елдышова // Психологическое консультирование и психотерапия: на стыке наук, времен, культур : матер. Междун. науч.-практ. конфер., 27 сентября – 1 октября 2007 г. / сост. Л.Г. Гончарова, И.А. Монахова. – Астрахань, 2007. – С. 65-67.

5. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатиринбург : УГППУ, 1997. – 244 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005. – 240 с.
7. Корнеева Н.А. Психологические особенности социального лицемерия учителя как профессионально обусловленной деформации : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н.А. Корнеева. – М., 2006. – 19 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
9. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В.Е. Орел // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76-97.
10. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. –2001. – Т. 22. – № 1. – С. 99–101.
11. Психология : учеб. для гуман. вузов / под общ. ред. В.Н. Дружининой. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
12. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Л.А. Регуш. – СПб. : Речь, 2006. – С. 242–247.
13. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – 2-е вид., перероб. та доповн. – К. : Міленіум, 2006. – 368 с.
14. Hart A.D. Stress and Burnout A.D. Hart // Refresh, Renew, Revive: How to encourage your spirit, strengthen your family, and energize your ministry. – London; G. Colorado Springs, CO : Focus on the Family Publishing, 1996.
15. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective C. Maslach // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington – D.C. : Taylor & Trancis, 1993. – P. 19–32.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

А. В. Чобанян

У наш час продовжується становлення державно-суспільної системи соціальних інститутів реабілітаційного спрямування. Сім'я осіб з особливостями інтелектуального розвитку, є однією з ланок системи соціальних інститутів корекційно-компенсаторної спрямованості. Це підтверджують державні нормативно-правові документи щодо психологічної підтримки та супроводу сім'ї, у якій виховується дитина з особливостями інтелектуального розвитку.

У таких державних нормативно-правових документах, як Закон «Про реабілітацію інвалідів» в Україні (ст. 1, 19, 32, 34, 36), Закон України «Про охорону дитинства», Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні», підкреслюється значущість ролі сім'ї у якості необхідного середовища особистісного розвитку дитини, засвоєння особою позитивних зразків статево-рольової поведінки, забезпечення особливого клімату психологічної захищеності як передумови інтеграції осіб з особливостями інтелектуального розвитку в соціум.

Таким чином, перед державою постає питання вдосконалення напряму щодо здійснення дієвої психологічної допомоги (психологічна адаптація сімей осіб з особливостями інтелектуального розвитку, забезпечення стійкості психоемоційного стану дитини й батьків, активізація ролі батьків, набуття ними компетентності в зазначеній галузі) родинам дітей з особливостями інтелектуального розвитку.

Цілі та завдання психокорекційної роботи з батьками дітей з особливостями інтелектуального розвитку

Сім'я дитини з особливими потребами на сьогоднішній день є однією з найменш захищених категорій населення. Така ситуація пояснюється сучасними економічними, політичними, соціальними проблемами українського суспільства в цілому, проблемами морального порядку в загальному ставленні до інвалідності, а також постійним зростанням кількості людей, зокрема дітей з особливими потребами. Усі проблеми нашого суспільства відбиваються на родині. Народження дитини з особливостями інтелектуального розвитку поглиблює ці проблеми й додає нових. Змінюється життя й поведінка таких сімей, часто родини розпадаються.

Проблема вивчення наслідків емоційного стресу та його подолання у батьків дітей з відхиленнями в розвитку стає предметом наукових досліджень. На Заході ця проблема набула соціального значення ще в 60-х роках XX ст. (G.W. Allport, B. Inhelder, M. Menkes, P. Wender, C. Strother) та, зокрема, у дослідженнях A. Dearling (1993), P. Barham, R. Hayward (1994), M. Seligman, R.B. Darling (1995), Johnson Dale L. (1997), у яких було висвітлено окремі її аспекти.

Теоретико-методологічним обґрунтуванням організації системи психологічної допомоги сім'ям, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, висвітлювались у працях таких дослідників, як Є.В. Тиха (формування самосвідомості батьків, які переживають психотравмуючу ситуацію), Л.М. Шипіцина (взаємини в родинах, де виховуються діти з розумовою відсталістю; особистісні особливості матерів, що виховують дітей з розумовою відсталістю), Е.Г. Ейдеміллер, В.В Юстицкіс (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 в батьків різних соматичних захворювань, астенічних і вегетативних розладів, депресивної симптоматики), В.В. Ткачова (виникнення в батьків дітей-інвалідів особистісних порушень, певних характерологічних рис особистості, переважаючих особистісних тенденцій), І.Б. Іванова (соціально-психологічні проблеми родин), В.І. Курбатов (характерні

особливості та проблеми сімей, зокрема тих, які виховують дитину з вадами інтелектуального розвитку), О.Р. Малер, Г.В. Цикото (навчання батьків ефективним засобам взаємодії із дитиною у побутових й навчальних ситуаціях) та деяких інших.

В останнє десятиріччя теоретичними та практичними аспектами надання психологічної допомоги сім'ям дітей з особливостями інтелектуального розвитку займалися провідні науковці нашої країни (Л.С. Вавіна, А.М. Висоцька, О.В. Гаврилов, О.В. Гармаш, В.В. Золотоверх, В.В. Кобильченко, А.А. Колупаєва, Т.В. Сак, В.В. Тарасун, О.П. Хохліна та ін.).

Беручи до уваги думку М.К. Шеремет, що служба психокорекційної допомоги має стати однією з ланок загальної нової системи соціальної освіти, нагальне завдання якої на сучасному етапі має максимально широке обстеження дітей із порушенням розвитку на ранніх етапах онтогенезу, а це певною мірою є попередженням вторинних відхилень. Адже фахівці таких служб разом із родинами можуть продуктивно використовувати сенситивні періоди становлення вищих психічних функцій дитини для ефективної їх корекції. При цьому на перший план висувається такий важливий аспект, як активна участь у процесі психокорекції батьків і членів родини такої дитини, які, у свою чергу, мають бути підготовленими відповідними фахівцями – як результат консультацій батьків дитини та її професійного супроводу. А це, за висновком ученого, є вже окремими напрямами наукових досліджень.

Психокорекційна робота з сім'ями дітей з особливостями інтелектуального розвитку, має багато загальних закономірностей. Водночас у роботі з кожною сім'єю є своя специфіка (*тяжкість патогенного впливу порушень розвитку дітей з особливостями інтелектуального розвитку на психіку їхніх батьків залежить від таких характеристик розумової відсталості, як стійкість (незворотність), тривалість (протягом усього життя), ступінь вираженості (тяжкість, глибина ураження) та характер інтелектуального дефекту.*) Тому, працюючи з батьками цієї категорії дітей, потрібно знайомити їх з особливостями розвитку дітей з вадами інтелектуального розвитку взагалі та їх дитини зокрема. Зрозумівши, чим конкретним відрізняється їхня дитина від інших, побачивши її «сильні» та «слабкі» сторони, батьки

можуть спільно з психологом і корекційним педагогом визначати рівень вимог до неї, вибрати основні напрями та форми роботи з нею.

Основні **цілі** психокорекційної роботи з батьками:

– переструктурування життєвого стереотипу й ціннісних установок батьків дітей з вадами інтелектуального розвитку;

– створення сприятливого психоемоційного клімату в родинах дітей із формування позитивних установок у свідомості батьків.

Основними завданнями психокорекційної роботи в родині є:

1. Реконструкція батьківсько-дитячих взаємовідносин.
2. Оптимізація подружніх і внутрішньосімейних взаємовідносин.
3. Гармонізація міжособистісних відносин між парою – матері з дитиною з вадами інтелектуального розвитку та членами родини та іншими (сторонніми) особами.
4. Корекція неадекватних поведінкових і емоційних реакцій батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку.
5. Розвиток комунікативних форм поведінки, що сприяють самоактуалізації та самоствердженню дорослих, які виховують дитину з вадами інтелектуального розвитку.
6. Формування навичок соціальної взаємодії.
7. Особистісне зростання кожного з членів родини під час корекційних занять.

Психокорекційний процес має будуватися на основі індивідуально-диференційованого експериментального підходу до особистісних особливостей членів сім'ї, дитина яких має вади інтелектуального розвитку, а також з урахуванням **принципів**:

– Принцип єдності діагностики й корекції розвитку.

Корекційно-педагогічний процес вимагає постійного контролю за динамікою розвитку дитини та ефективністю виконання корекційних програм. Подолання виявленого порушення залежить від точності його встановлення.

– Принцип гуманістичної спрямованості психологічної допомоги.

Цей принцип заснований на визнанні цінності особистості дитини з особливостями інтелектуального розвитку та створенні умов для її гармонійного розвитку.

– Принцип інтегративного використання психолого-педагогічних і психотерапевтичних методів та прийомів.

Комплексний системний підхід у застосуванні різноманітних засобів, методів та прийомів психокорекційного впливу дозволяє враховувати особливості різних порушень розвитку та успішно здійснювати їх корекцію.

– Принцип гармонізації внутрісімейної атмосфери.

Цей принцип орієнтує психокорекційну роботу на вирішення особистісних і міжособистісних конфліктів між членами сім'ї.

– Принцип надання особистісно-орієнтованої допомоги.

З використанням цього принципу здійснюється психологічна корекція особистісних девіацій у дитини з відхиленнями в розвитку, членів її сім'ї та осіб, які здійснюють з дитиною безпосередню взаємодію.

– Принцип формування позитивного ставлення до дитини з відхиленнями в розвитку.

Цей принцип передбачає формування позитивних ціннісних орієнтацій і установок у батьків дитини, прийняття її порушень членами сім'ї та оточення.

– Принцип оптимізації виховних прийомів, використовуваних батьками у взаєминах із дитиною з особливостями інтелектуального розвитку.

За допомогою реалізації даного принципу підвищується педагогічна грамотність, психологічна компетентність і загальна культура батьків. Підвищення культурного рівня батьків – чинник, що забезпечує зміцнення адаптаційних механізмів родини.

– Принцип єдності виховного впливу сім'ї, освітніх установ і фахівців ПМПК.

Успіх корекційної роботи з дитиною можливий тільки за умови тісної взаємодії між сім'єю, спеціальним (корекційним) освітнім закладом та спеціалістами психолого-медико-педагогічних комісій.

Діяльність психолога в межах надання психокорекційної допомоги батькам дітей з ОІР включає:

І. Проведення занять із корекції емоційно-вольових, комунікативно-поведінкових та особистісних порушень, виявлених у батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку, а саме:

– розпізнання власних неконструктивних поведінкових реакцій;

– набуття навичок адекватного спілкування в соціумі;

– розширення комунікативних форм поведінки, що сприяють самоактуалізації та самоствердженню;

– розвиток здатності до закріплення адекватних форм поведінки й реагування на проблеми дитини на основі досягнень у пізнавальній та емоційній сферах.

– отримання емоційної підтримки з боку психолога та членів групи;

– відтворення емоційних ситуацій, які траплялися з ними в реальному житті та з якими вони не змогли впоратися;

– розвиток здатності виражати більш вільно власні негативні й позитивні емоції;

– формування нових життєвих орієнтирів батьків дитини з особливостями інтелектуального розвитку;

– корекція взаємин у діаді батьки-дитина з особливостями інтелектуального розвитку;

– корекція особистісних порушень у батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку;

– корекція порушеного психологічного стану батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку (тривоги, очікування перманентного неуспіху в навчанні своєї дитини, станів, пов'язаних із розумінням себе);

– гармонізація інтерперсональних відносин між діадою, представленою матір'ю з дитиною, батьком з дитиною та членами родини; членами сім'ї та сторонніми особами.

II. Розробку методичних рекомендацій, спрямованих на корекцію виявлених порушень з подальшим ознайомленням батьків із аналізом отриманих даних, а також включення до корекційної роботи дітей з особливостями інтелектуального розвитку.

У межах психокорекційної роботи з родинами психолог надає батькам психологічну підтримку з подоланням проблем, пов'язаних із вихованням у родини дитини з вадами інтелектуального розвитку. Відомо приблизно шість основних сфер, у яких зосереджуються всі проблеми та потреби таких сімей. Отже, це:

1. Інформація про діагноз, прогноз і лікування.

2. *Втручання* в розвиток дитини – медичне, терапевтичне, навчальне.

3. *Формальна підтримка* з боку державних і приватних установ.

4. *Неформальна підтримка* з боку рідних, друзів, сусідів, колег та інших батьків.

5. *Матеріальна підтримка,* у тому числі фінансова допомога та доступ до різних інформаційних ресурсів.

6. Усунення *конкуруючих сімейних потреб,* тобто потреб інших членів сім'ї, які можуть впливати на здатність сім'ї задовольняти потреби дитини з особливостями інтелектуального розвитку.

Головне завдання психолога в корекційній роботі з родиною полягає в тому, щоб батьки з його допомогою змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, створити уявлення щодо можливих труднощів, які виникнуть у визначені вікові періоди в дитини з особливостями інтелектуального розвитку, а також визначити свою роль у процесі супроводу дитини.

Форми роботи з батьками дітей з особливостями інтелектуальної сфери розвиту

У психокорекційній роботі з батьками фахівці повинні використовувати сучасні форми й методи роботи, ураховуючи індивідуальні особливості батьків, типи сімей, міжособистісні стосунки та стилі виховання. Робота фахівців і батьків із дитиною з особливостями інтелектуальної сфери розвитку має бути регулярною та довготривалою. Навчання батьків навичкам надання корекційної психолого-педагогічної допомоги дітям з порушеннями інтелектуальної сфери розвитку може здійснюватись у формі семінарів і тренінгів, консультування й організації груп взаємопідтримки. Дані форми роботи дозволяють оптимізувати корекційний процес і надати батькам психолого-педагогічну підтримку, що сприятиме максимальному залученню батьків до участі в процесі навчання й виховання дитини, формуванню адекватного уявлення про можливості та проблеми, пов'язані з її розвитком.

Семінари. Робота на семінарах будується за певною програмою та включає як теоретичні аспекти роботи з дітьми, так і практичну частину, у ході якої батьки засвоюють приклади конструктивної взаємодії з дитиною у процесі різних корекційно-розвиваючих заходів.

На семінарах батьки отримують інформацію, діляться досвідом. У ході семінарів батьки дізнаються, як ураховувати вікові особливості дитини, як створювати сприятливу обстановку для гри, як вибирати види та способи діяльності, у яких дитина зможе досягти успіху. Підсумком роботи кожного семінару є зворотній зв'язок, під час якого учасники діляться думками про використання й застосуванні отриманої ними інформації.

Тренінги. Батьки потребують підтримки та схвалення. Оскільки результати спільної роботи фахівців і родини помітні не одразу, батькам може здатися, що їх зусилля витрачені даремно. Для вирішення цієї проблеми проводяться тренінги. Практичні вправи, виконувані під час тренінгів, активізують творчі сили, сприяють зміні поведінки батьків у певних ситуаціях, дають їм надію на подолання труднощів. Також на тренінгах відпрацьовуються навички подолання стресу, придбання емоційної рівноваги; відбувається виявлення прихованих ресурсів учасників. За допомогою практичних вправ учасники вчаться невербально висловлювати свої емоції, розуміти емоційний стан оточуючих людей. Тренінг сприяє розвиткові в учасників здібностей до самовираження.

Тренінги надають позитивний терапевтичний вплив для підтримки психологічного здоров'я та сприятливого клімату в родині з метою конструктивного впливу на дитину. Також вони сприяють зниженню тривожності батьків, дозволяють їм долати ситуації «застрявання» на різних етапах розвитку дитини та знаходити конструктивні варіанти взаємодії з нею.

Консультування. Консультування здійснюється психологом, дефектологом, логопедом і арт-терапевтом.

Консультації психолога спрямовані на формування навичок спілкування з дитиною, на формування тактильно-емоційних способів вираження почуття прив'язаності, створення умов психологічного комфорту.

На консультаціях логопеда батьки дізнаються, що таке довербальна комунікація, як формується пасивний і активний словник, лепет і перші слова дитини, як виконувати масаж обличчя, пальчикову гімнастику.

Консультації корекційного педагога спрямовані на розвиток у дітей орієнтовної діяльності, що реалізується у вигляді перцептивних дій, це дії розглядання, слухання, обмацування. Батькам розповідається,

як зацікавити, як хвалити й заохочувати дитину, які іграшки та в якій кількості необхідні дитині на даному віковому етапі.

Арт-терапевт на своїх консультаціях розповідає батькам про прийоми стимуляції, формування сенсорних еталонів, вплив різних видів дитячої діяльності на розвиток дрібної моторики, чуттєвого досвіду дитини, а також про те, як організовувати заняття з фарбами, пластиліном, кольоровим тістом.

Консультації фахівців, як правило, включають практичні ігри-вправи, у яких батьки стають активними учасниками.

Принципи консультування батьків такі:

Професійна оцінка ситуації: вид і обсяг допомоги повинні бути орієнтовані на можливості батьків.

Постійна основа для співробітництва: готовність батьків до спільної роботи, переконаність, що тісна співпраця впливає на ситуацію розвитку дитини й перебіг хвороби; розуміння дитини батьками, їх установка стосовно її хвороби.

Облік сімейного діагнозу: стилю внутрішньосімейних комунікацій і сімейної динаміки.

Групи взаємопідтримки. Поняття «взаємопідтримка у групі» визначається як можливість осіб, об'єднаних у групу за певним принципом (однакові соціальний статус, потреби й інтереси, життєві обставини тощо), допомогти один одному у вирішенні будь-яких своїх проблем завдяки усвідомленню досвіду чи емоційній підтримці кожного із членів групи та групи в цілому.

Група взаємопідтримки – це:

− форма реалізації потреби зібратися разом людям, які часто не мають поруч нікого, кому можна відверто розповісти про свій стан і проблеми;

− простір для спільної розмови, де члени групи зможуть відкрито обговорити актуальні для них питання;

− спосіб передачі будь-якої корисної інформації, що має суттєве значення для членів групи;

− засіб розширення власних можливостей кожного із членів групи, зміни їх емоційного стану та ставлення до проблем.

Метою проведення груп взаємопідтримки батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку є набуття ними навичок прийняття стану дитини й висування адекватних вимог по відношенню до неї; розуміння себе та інших, розвиток уміння встановлювати партнерські стосунки та здобуття здатності бути гнучким у поведінці. Трансляторами таких програм допомоги є спеціально підготовлені батьки, які мають досвід виховання дитини з особливостями інтелектуального розвитку, які здатні передавати унікальні форми підтримки іншим сім'ям. Участь фахівця у групах взаємопідтримки залежить від етапу, на якому перебуває група. На етапі її створення фахівець долучається до формування групи та вирішення організаційних питань; на етапі початку роботи практичний психолог допомагає членам групи налагодити стосунки, розробити групові норми, визначити цілі й завдання групи, спланувати її дії; під час активної діяльності групи фахівець бере участь у розв'язанні складних ситуацій, які виникають у процесі роботи групи, виконанні обраного плану дій. Практичний психолог повинен знати про існування групи взаємодопомоги в громаді, щоб ділитися досвідом, співпрацювати й направляти клієнтів для участі в їхній роботі. Цінність такої форми підтримки полягає в тому, що фахівець сприяє зміні фокусу діяльності групи від зосередження на власних проблемах її членів через саморозвиток до зростання свідомості, коли учасники групи вчаться брати відповідальність за зміни; бути впевненими у власних силах, навчаючись розв'язувати особисті й колективні проблеми без допомоги фахівця

Дані форми роботи проводяться з метою розвитку ***батьківської психолого-педагогічної компетентності*** та надання позитивного терапевтичного впливу для підтримки психологічного здоров'я членів сім'ї та сприятливого клімату в родині.

Відповідно до вимог сучасного наукового педагогічного викладу матеріалу надзвичайно важливим є дотримання об'єктивних законів і методів науки, якими користуються всі вчені, які працюють у цій галузі. Даний факт спонукає здійснити аналіз сутності понять «психолого-педагогічна компетентність батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку».

Аналіз наукової літератури дозволив визначити зміст поняття «психолого-педагогічна компетентність батьків дітей з особливостями

інтелектуального розвитку» як особистісну характеристику батьків як вихователів, що інтегрує в собі пряму педагогічну мотивацію та систему ціннісних орієнтацій; особистісні якості, знання, вміння й навички батьків, необхідні для успішного виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку; здатність найбільш універсально використовувати та застосовувати педагогічні знання, уміння й навички у виховній практиці, пристосуватися до мінливих умов конкретної діяльності; емоційно-вольову регуляцію та рефлексію процесу й результату виховної діяльності. Відповідно, під розвитком психолого-педагогічної компетентності батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку ми розуміємо процес формування в батьків:

– прямої педагогічної мотивації та системи ціннісних орієнтацій, що зумовлюють педагогічну спрямованість їх особистості;

– особистісних якостей, які характеризують їх як вихователів;

– науково-теоретичних знань, які необхідні для успішного виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку;

– умінь застосовувати знання й оперувати фактичним матеріалом у конкретних умовах функціонування родини;

– здатності до емоційно-вольової саморегуляції та рефлексії процесу й результату виховної діяльності.

Психолого-педагогічна компетентність є базовою, оскільки її сформованість дозволяє розвивати інші компетенції батьків, а саме:

– соціальну компетентність, яка проявляється у здатності батьків зберігати старі соціальні зв'язки та встановлювати й підтримувати нові продуктивні соціальні зв'язки, що сприяють інтеграції сім'ї в соціум.

– правову – знання основних прав батьків і дитини, орієнтація в нормативно-правових документах та законодавстві України з питань сім'ї, а також уміння застосовувати на практиці норми законодавства.

У процесі цього розвитку відбувається якісне вдосконалення особистості батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Саме перераховані здібності допомагають людині зрозуміти одна одну, що в ситуації виховання дитини з особливостями інтелектуального розвитку вказує на їх досвідченість.

Механізми психокорекційного впливу на особистість батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку

До механізмів корекційного впливу особистісно-орієнтованої допомоги батькам дітей з особливостями інтелектуального розвитку відносять: коригуюче емоційне переживання, конфронтацію, научіння.

Коригуюче емоційне переживання. Цей механізм передбачає, передусім, наявність емоційної підтримки батьків дитини з особливостями інтелектуального розвитку з боку психолога, прийняття дитини та проблем сім'ї повністю й беззастережно. Особливе значення емоційне співпереживання має для матері дитини з особливостями інтелектуального розвитку. Це дозволяє визнати людську цінність матері як особистості, унікальність її внутрішнього світу, значимість її ціннісних установок.

Конструктивно перероблений зміст зворотного зв'язку сприяє прийняттю батьками нової інформації про себе. Низька самооцінка знижує можливість батьків до сприйняття нової інформації, сприяє виникненню захисних механізмів і таким чином закриває їм шлях до набуття нового досвіду.

Емоційна підтримка здійснює стабілізуючий, позитивний вплив на самооцінку і таким чином коригує власне ставлення особистості до себе.

Конфронтація. Під конфронтацією розуміється «зіткнення» клієнта із самим собою, зі своїми проблемами, конфліктами, установками, характерними емоційними й поведінковими стереотипами.

Конфронтація здійснюється за допомогою «зворотного зв'язку» між учасниками психокорекційного процесу. У результаті індивідуальної роботи основним інструментом «зворотного зв'язку» виступає психолог, який не стільки привносить у неї свій зміст, скільки відображає різні аспекти психологічної реальності батьків.

У груповій психотерапії «зворотній зв'язок» є більш багатоплановим, оскільки здійснюється між кожним із членів групи та групою як цілим. У контексті внутрішнього зіткнення батьків з самими собою дуже важливим видається факт оптимізації самосвідомості батьків, переструктурування ієрархії їхніх життєвих цінностей. Для матері дитини з особливостями інтелектуального розвитку найбільш важливим є: переосмислення ставлення до себе як до жінки, яка народила

«неповноцінну» дитину, а також переосмислення свого ставлення до народженої нею дитини.

Научіння. Ця техніка дає більш високі результати під час використання на групових заняттях, ніж на індивідуальних. Група виступає як модель реального соціуму, у якій проявляється поведінка людини. Беручи участь в інтеракціях, батьки виявляють типові для них поведінкові стереотипи. Таким чином, з'являється можливість для виокремлення як позитивних, так і неадекватних форм поведінки батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Групова ситуація є ареною для емоційної багатопланової міжособистісної взаємодії, а це сприяє, як відмові від неконструктивних поведінкових стереотипів, так і набуттю навичок повноцінного людського спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Майрамян Р. Ф. Особенности невротических расстройств в семьях умственно отсталых детей / Р. Ф. Майрамян // III Всероссийский съезд невропатологов и психиатров : тез. докл. / под ред. В. М. Банщикова, Н. М. Шибанова. – М., 1974. – Т. 2. – С. 295–297.
2. Маллер А. Р. Педагог и семья ребенка-инвалида (Некоторые вопросы педагогической этики) / А. Р. Маллер // Дефектология. –1996. – № 5. – С. 15–19.
3. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : Владос, 2003. – 408 с.
4. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
5. Психология семьи и больной ребенок,: учебное пособие : хрестоматия. – СПб. : Речь, 2007. – 400 с.
6. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та суспільстві / О. Романчук. – Львів, 2008. – 334 с.
7. Сабуров В. В. Технологическая модель подготовки родителей для повышения коррекционной направленности воспитания в семье детей с нарушениями интеллекта и пути ее реализации: дисс. … канд. пед. наук / В. В. Сабуров. – Екатеринбург, 1999. – 196 с.
8. Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. – М. : УМК «Психология», 2004. – 192 с.
9. Ткачева В. В. Психолого-педагогическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями развития / В. В. Ткачева // Психолого-педагогическая диагностика. – М. : Академия, 2003. – С. 280–290.

ГОРИЗОНТАЛЬНІ ЗВ'ЯЗКИ В СИСТЕМАХ «ОСОБИСТІСТЬ» І «ДЕФЕКТ» У ЛЮДЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Т. В. Золотарьова

У людині співіснують три основні складові – біологічна, психологічна й соціальна, які впливають одна на одну та взаємодіють під час задоволення всіх потреб людини. Оскільки біологічна, психологічна й соціальна складові сприяють досягненню спільної мети (задоволенню певної потреби людини), то вони є підсистемами однієї системи «біо-соціо-дух» – людини. У будь-якій людині як системі «біо-соціо-дух» співіснують норма (усе позитивне в людині: здоров'я, особистість, правильні на даному етапі розвитку науки знання, уміння, навички тощо) і патологія (усе негативне в людині: хвороба, дефект, помилкові знання, уміння, навички тощо). Оскільки поняття «здоров'я» та «норма», «хвороба» й «патологія» найчастіше використовуються в медичних науках, ми будемо застосовувати поняття, які вживаються у психологічних і педагогічних науках: для виділення позитивного – поняття «особистість», для виділення негативного – поняття «дефект».

У психолого-педагогічній літературі поняття «особистість» розглядається переважно як соціальна якість індивіда, але іноді в нього включаються й усі три ієрархічні рівні організації людини без чіткого поділу на позитивне та негативне в ній. На тому факті, що особистість є системою «біо-соціо-дух», роблять акцент А. І. Селецький [10, с. 12] та В. О. Цикін [12, с. 157-158]. Ми пропонуємо визначення системи «особистість» дитини з психофізичними порушеннями (далі – ПФП), яке базується на відкритій концепції здоров'я, розробленій у Міжнародному науково-навчальному центрі інформаційних технологій і систем НАН та МОН України, за якою здоров'я розглядається як «складно організована

інформаційна система біологічної, психічної, соціальної природи, що дає змогу досліджувати її структурно-функціональну організацію з погляду речовинних, енергетичних та інформаційних процесів» [6]. Отже, особистість – це система «біо-соціо-дух», яка за прийнятою системою медико-психолого-педагогічних критеріїв відповідає моделі біологічно, психологічно, соціально здорової людини.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі поняття «дефект» визначається переважно як «вада, недолік, відсутність цілісності тканини, органу, функції в організмі та особистості» [1, с. 352], «фізичний або психічний недолік, який викликає порушення нормального розвитку» [7, с. 224] тощо. Однак, відсутність підсистем системи «особистість» ще не означає наявності відповідних підсистем системи «дефект». Звичайно, відсутність підсистеми в системі «особистість» є дефектом (прогалиною, пустотою) даної системи, але не є системою «дефект», як і відсутність підсистеми в системі «дефект» є дефектом (прогалиною, пустотою) даної системи, але не є системою «особистість». Л. С. Виготський довів, що дефект є системою «біо-соціо-дух» і визначив його структуру: ядро (органічний дефект), первинні відхилення (порушення психічних процесів), вторинні відхилення (порушення діяльності), третинні відхилення (незрілість особистості) [5]. Отже, підсистема системи «дефект» з'являється не тоді, коли зникає підсистема системи «особистість» (щось позитивне в людині), а тоді, коли на місці підсистеми особистості з'являється відповідна їй підсистема дефекту (щось негативне в людині). Пропонуємо визначення терміну «дефект», відповідне визначенню терміну «особистість»: дефект – це система «біо-соціо-дух», яка за прийнятою системою медико-психолого-педагогічних критеріїв відповідає моделі біологічно, психологічно, соціально хворої людини. Моделі здорової та хворої людини, нерозривно доповнюючи одна одну, є підсистемами однієї цілої моделі людини як такої, оскільки ідеально здорових людей не існує.

Системи «особистість» і «дефект» мають циліндричну структуру. Їхні підсистеми розміщені вертикально (знизу підсистеми особистості, зверху – відповідні підсистеми дефекту), тому й рівні їхнього розвитку змінюються по вертикалі: після приєднання до підсистеми нового елемента рівень її розвитку підвищується, після від'єднання наявного

елементу – знижується. Однакові рівні розвитку частини підсистем поєднані між собою зв'язками, розміщеними горизонтально; між деякими підсистемами немає горизонтальних зв'язків. Крім того, підсистеми розміщені шарами: у центрі системи знаходяться біологічні підсистеми, середній шар містить психологічні підсистеми, а зовнішній – соціальні. Отже, біологічні, психологічні та соціальні підсистеми є ієрархічними рівнями систем «особистість» і «дефект». Системи «особистість» і «дефект» взаємодіють по вертикалі за типом взаємного знищення (відбувається боротьба систем «особистість» і «дефект»), а по горизонталі – за типом співдії (виникає єдність систем «особистість» і «дефект»).

Таким чином, елементи підсистем у системах «особистість» і «дефект» з'єднані між собою вертикальними та горизонтальними зв'язками. Вертикальні зв'язки – це зв'язки між елементами різних рівнів розвитку однієї підсистеми систем «особистість» і «дефект». Горизонтальні зв'язки – це зв'язки між елементами та підсистемами одного чи кількох ієрархічних рівнів систем «особистість» і «дефект».

Горизонтальні зв'язки у процесі розвитку проходять по чотири зони розвитку. Л. С. Виготський писав, що спочатку виникають вертикальні зв'язки, а потім – горизонтальні. У дітей з ПФП утворення горизонтальних зв'язків на декілька витків спіралі відстає від утворення вертикальних. Це призводить до обмеження синхронного використання дитиною своїх знань, умінь, навичок (далі –ЗУН) із різних наук.

Послідовність виникнення та руйнування зв'язків у системі в межах одного витка спіралі включає чотири етапи:

І етап: зона найближчого прогресивного розвитку вертикального зв'язку елемента підсистеми № 1, зона найближчого прогресивного розвитку вертикального зв'язку елемента підсистеми № 2, зона найближчого прогресивного розвитку горизонтального зв'язку між елементами одного ієрархічного рівня підсистем № 1 і № 2;

ІІ етап: зона актуального прогресивного розвитку вертикального зв'язку елемента підсистеми № 1, зона актуального прогресивного розвитку вертикального зв'язку елемента підсистеми № 2, зона актуального прогресивного розвитку горизонтального зв'язку між елементами одного ієрархічного рівня підсистем № 1 і № 2;

III етап: зона найближчого регресивного розвитку вертикального зв'язку елемента підсистеми № 1, зона найближчого регресивного розвитку вертикального зв'язку елемента підсистеми № 2, зона найближчого регресивного розвитку горизонтального зв'язку між елементами одного ієрархічного рівня підсистем № 1 і № 2;

IV етап: зона актуального регресивного розвитку вертикального зв'язку елемента підсистеми № 1, зона актуального регресивного розвитку вертикального зв'язку елемента підсистеми № 2, зона актуального регресивного розвитку горизонтального зв'язку між елементами одного ієрархічного рівня підсистем № 1 і № 2.

Приєднуючи елементи вертикальними зв'язками, необхідно встановлювати між ними горизонтальні зв'язки, щоб елементи одразу ж утворили новий або розширили існуючий ієрархічний рівень у системі. Оскільки горизонтальних зв'язків у елемента набагато більше, ніж вертикальних, то виникає видимість того, що самоорганізація горизонтальних зв'язків відбувається дещо складніше й довше, ніж вертикальних. Видалити елемент можливо тільки в стадії активації даного ієрархічного рівня і самого елемента, оскільки в стадії інактивації елемент не входить у дисипативну функціональну структуру. Чим більше в елемента горизонтальних зв'язків, тим більше часу потрібно для видалення його з підсистеми.

У системах «особистість» і «дефект» у вертикальному та горизонтальному напрямках протікають два основних процеси – самоорганізація та саморуйнування. Під час будь-якої діяльності у вертикальній площині систем «особистість» і «дефект» людини проходять процеси розвитку, корекції, реабілітації, абілітації, компенсації, гіперкомпенсації, під час яких елементи приєднуються до систем чи від'єднуються від них, а в горизонтальній утворюються дисипативні функціональні структури, які складаються з активованих для досягнення мети підсистем. Саме в дисипативних функціональних структурах відбувається вертикальна та горизонтальна взаємодія підсистем, активованих для задоволення потреб людини й досягнення мети її діяльності – «корисного пристосувального результату» (П. К. Анохін) до навколишнього середовища.

Піонером вивчення дисипативних функціональних структур був П. К. Анохін, який досліджував утворення функціональних систем у біологічних підсистемах систем «особистість» і «дефект». Науковець започаткував термін «функціональна система», дав йому визначення, з'ясував структуру та принципи діяльності функціональної системи, запропонував її схему [2, с. 308]. «Функціональні системи – це динамічно складені одиниці інтеграції цілісного організму, які вибірково об'єднують спеціальні центральні й периферичні утворення та спрямовані на досягнення результатів пристосувальної діяльності» [3, с. 455]. У даному визначенні зроблено акцент на біологічній складовій людини як системи «біо-соціо-дух». Але слід зазначити, що під час буд-якої діяльності людини функціональні системи одночасно утворюються й синхронно функціонують на біологічному, психологічному та соціальному горизонтальних рівнях систем «особистість» і «дефект» у відповідних підсистемах, розміщених вертикально. У процесі нашого дослідження з'ясувалося, що функціональним системам притаманні характеристики дисипативних структур (раніше даний аспект функціональних систем не досліджувався). «Структура дисипативна – структура, яка виникає в результаті процесу самоорганізації, для здійснення якого необхідний протилежний – дезорганізуючий – розсіюючий (дисипативний) фактор» [9, с. 366]. Отже, можна запропонувати таке визначення: дисипативні функціональні структури – це динамічні об'єднання елементів або підсистем, які вибірково сполучаються на основі розсіювання провідною потребою панівної системи їх надлишкових ступенів свободи та сприяють адаптації систем «особистість» і «дефект» до зовнішнього світу за допомогою досягнення корисного для панівної системи результату діяльності.

Ураховуючи, що в людині діють системи «особистість» і «дефект», дисипативна функціональна структура може складатися: 1) тільки з підсистем системи «особистість» (відбуваються прямі внутрішньосистемні прості процеси розвитку й абілітації та складні процеси компенсації й гіперкомпенсації); 2) тільки з підсистем системи «дефект» (відбуваються обернені внутрішньосистемні прості процеси розвитку й абілітації та складні процеси компенсації й гіперкомпенсації); 3) одночасно з підсистем системи «особистість» та системи «дефект», чим

забезпечується єдність названих систем (відбуваються прямі чи обернені прості міжсистемні процеси корекції та реабілітації).

Дисипативні функціональні структури з'являються та зникають у системах «особистість» і «дефект», а самі ці системи залишаються існувати протягом життя людини, хоча й змінюються в результаті діяльності дисипативних функціональних структур.

У процесі самоорганізації дисипативних функціональних структур активуються не всі наявні підсистеми та горизонтальні зв'язки систем «особистість» і «дефект», а тільки ті, які необхідні для задоволення системи потреб, тобто для досягнення поставленої мети. Крім того, всі активовані підсистеми систем «особистість» і «дефект» втрачають частину ступенів свободи, тобто частину можливостей активації горизонтальних зв'язків з усіма іншими (неактивованими) підсистемами систем «особистість» і «дефект». Так відбувається тому, що всі можливі горизонтальні зв'язки даної підсистеми не потрібні для досягнення конкретного результату діяльності. Отже, горизонтальні зв'язки даної підсистеми з іншими підсистемами, які необхідні для отримання запланованого результату діяльності, стають активними та включаються в роботу дисипативної функціональної структури, а горизонтальні зв'язки підсистеми з тими підсистемами, які заважають або не допомагають досягти визначеного результату, залишаються в інактивованому стані. Так розсіюються надлишкові ступені свободи підсистем, які включаються до складу дисипативної функціональної структури. Кількість та якість підсистем і ступенів їхньої свободи визначаються домінуючою мотивацією людини й залежать від її головної потреби. У процесі діяльності дисипативної функціональної структури може виникати необхідність повернення деяких розсіяних ступенів свободи інтегрованих підсистем, що дозволяє їй більш точно адаптувати системи «особистість» і «дефект» до умов навколишнього середовища. Така можливість реалізується завдяки тому, що у дисипативній функціональній структурі утворюється не тільки прямий (від запланованого до реального результату), а й зворотний зв'язок (від реального до запланованого результату). Отже, дисипативна функціональна структура не є інваріантною відносно часу.

Слід звернути увагу на те, що підсистеми об'єднуються в дисипативну функціональну структуру до рівня останньої зони розвитку найменше розвиненої активованої підсистеми. Якого б рівня розвитку не досягали підсистеми, що є елементами дисипативної функціональної структури, вони зможуть використовуватися не повністю, а лише до того рівня, який має найменше розвинена її підсистема. Вищі рівні розвитку об'єднаних підсистем залишаються не задіяними в процесі задоволення потреб. Оскільки остання зона розвитку найменше розвиненої підсистеми обмежує рівень використання інших, більш розвинених, активованих підсистем, то її можна назвати лімітуючою. Вона визначає кількісно-якісні та просторово-часові характеристики результатів діяльності підсистем усієї дисипативної функціональної структури. Якщо ж останній горизонтальний зв'язок проходить нижче рівня лімітуючої зони розвитку всієї групи активованих підсистем, то підсистеми інтегруються в дисипативну функціональну структуру ще на більш низькому рівні їхнього розвитку – на рівні лімітуючої зони розвитку останнього горизонтального зв'язку. Проте в результаті діяльності дисипативних функціональних структур, які проходять середніми й нижчими рівнями розвитку підсистем, утворюються горизонтальні зв'язки між активованими підсистемами, тому лімітуюча зона розвитку останнього горизонтального зв'язку поступово пересувається на все вищі рівні розвитку підсистем до повного її зникнення. Усе це стосується однаковою мірою і системи «особистість», і системи «дефект».

Наведемо кілька прикладів обмеженого використання деяких підсистем системи «особистість» дітей з ПФП. Дитина зі значно вираженим заїканням, маючи відповідну своєму вікові пам'ять і мислення, не може вголос повноцінно висловити власну думку: використання її мислення та пам'яті (більше розвинені підсистеми) обмежується рівнем розвитку підсистеми експресивного мовлення (менше розвинена підсистема). Рівні розвитку мислення та пам'яті, які знаходяться вище лімітуючої зони розвитку, не входять до функціональної системи. Слабозорим дітям важко описувати об'єкти навколишньої дійсності, оскільки підсистема зорових образів знаходиться на значно нижчому рівні розвитку, ніж підсистема активного словникового запасу. Тому в даному випадку підсистема мовлення використовується тільки до останньої зони

розвитку підсистеми зорових образів. Дитина з олігофренією, маючи непогану механічну пам'ять, може використовувати її тільки до того рівня, до якого розвинене її мислення, оскільки не може навіть міцні знання перенести в нові умови, наприклад, застосувати вміння додавання та віднімання багатоцифрових чисел для визначення тривалості певного історичного періоду. «У слабоумних дітей трапляється не просто нормальна, але й підвищено розвинена пам'ять, проте її використання майже завжди залишається на найнижчому рівні… Слабоумні не використовують слова як знаряддя для вироблення понять, у них неможливі вищі форми інтелектуальної діяльності з використанням абстрактних понять» [5, с. 6]. Оскільки мовлення дитини з олігофренією розвинене значно менше за пам'ять, то дитина може використовувати пам'ять тільки до того рівня, до якого розвинене її мовлення. Остання зона розвитку підсистеми мовлення є лімітуючою в підсистемі пізнавальних психічних процесів. Таким чином, лімітуюча зона розвитку певної підсистеми лежить в основі обмеженої можливості дітей з ПФП адекватно переносити ЗУН в нові умови, повністю використовувати свої знання на практиці, у тому числі й під час корекції власних дефектів.

Отже, лімітуюча зона розвитку підсистеми – це остання зона розвитку найменше розвиненого елемента даної підсистеми, лімітуюча зона розвитку дисипативної функціональної структури – це остання зона розвитку найменше розвиненої підсистеми даної дисипативної функціональної структури. Лімітуюча зона розвитку горизонтального зв'язку підсистеми – це остання зона розвитку останнього горизонтального зв'язку між елементами даної підсистеми, лімітуюча зона розвитку горизонтального зв'язку дисипативної функціональної структури – це остання зона розвитку останнього горизонтального зв'язку між підсистемами даної дисипативної функціональної структури.

Таким чином, між підсистемами особистості можуть бути відсутні горизонтальні зв'язки, що призводить до неможливості одночасного використання дитиною своїх ЗУН з різних наук. Відсутність горизонтальних зв'язків між підсистемами є сутністю дивергенції, а наявність горизонтальних зв'язків між підсистемами – сутністю конвергенції.

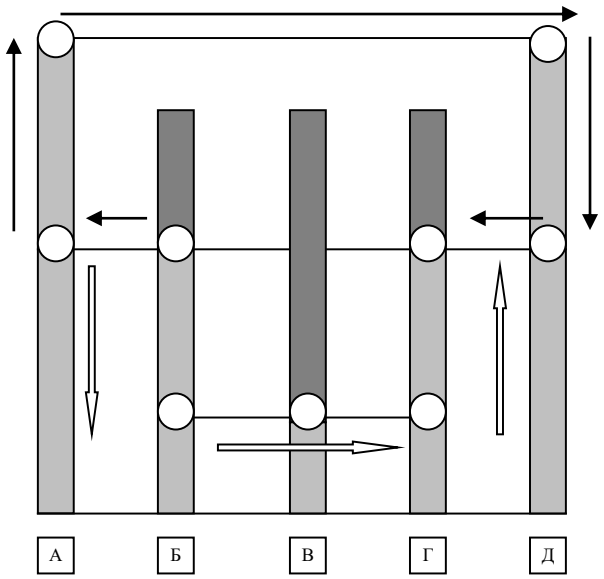
Л. С. Виготський виявив, що дефект спричиняє дивергенцію біологічного й культурного шляхів розвитку, яку необхідно подолати в ході освітнього процесу. Крім того, учений з'ясував, що дивергенція деяких підсистем особистості до певного віку є нормою, наприклад, відокремлений розвиток мовлення та мислення (фізіологічна дивергенція), яка трансформується в конвергенцію в процесі природного розвитку дитини. Дослідник виявив, що конвергентний розвиток підсистем є наслідком їх коеволюції, яка відбувається за умови цілісного підходу до розвитку й освіти дитини, а патологічна дивергенція є наслідком наявності в дитини дефекту. У дітей з ПФП практично відокремлене становлення деяких підсистем самостійно не зникає, а навіть закріплюється за відсутності холістичного підходу до їхньої освіти.

Як саме дефект викликає патологічну дивергенцію? Горизонтальні зв'язки виникають не тільки окремо в середині особистості чи в середині дефекту. На всіх рівнях розвитку підсистем особистості й дефекту між ними з'являються горизонтальні зв'язки: більш розвинена підсистема особистості має горизонтальні зв'язки з більш розвиненою підсистемою дефекту. Тому дефект включається в позитивну діяльність дитини: за умови загалом правильно виконаної роботи деякі її елементи виявляються помилковими. Наприклад, більшість звуків дитина вимовляє правильно, але деякі звуки не просто не вимовляє, а вимовляє неправильно.

Отже, горизонтальні зв'язки між особистістю та дефектом гальмують становлення безпосередніх горизонтальних зв'язків окремо в середині особистості та в середині дефекту, оскільки між двома підсистемами певної системи є мінімум одна підсистема іншої системи, яка утворила з ними зв'язки. У результаті цього між підсистемами однієї системи може виникати тільки такий горизонтальний зв'язок, який є опосередкованим вертикальними та безпосередніми горизонтальними зв'язками між різними рівнями розвитку більше та менше розвинених підсистем даної системи (схеми 1, 2). Таким чином, утворюється внутрішній обхідний шлях – опосередковані компенсаторні зв'язки між підсистемами через вищі й нижчі рівні розвитку інших підсистем даної системи.

Схема 1. **Утворення обхідних шляхів у системі «особистість»**

Найнижчий рівень розвитку підсистем системи «дефект» і найвищий рівень розвитку підсистем системи «особистість»

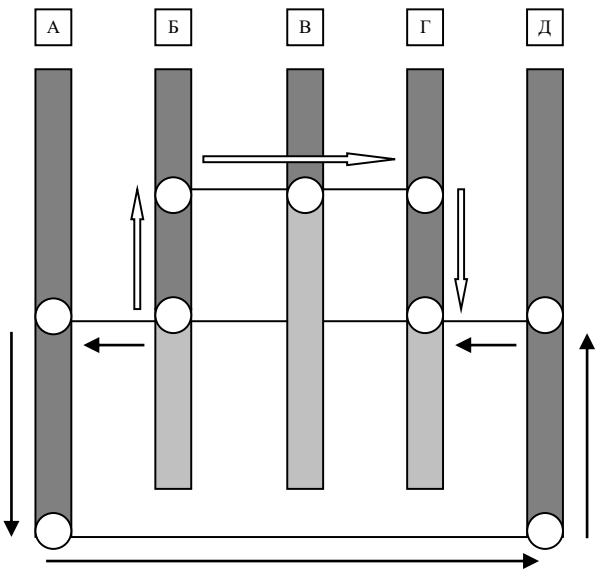


Найнижчий рівень розвитку підсистем системи «особистість» і найвищий рівень розвитку підсистем системи «дефект»

Пояснення позначень схеми 1.
Буквами у квадратах позначені назви підсистем особистості та дефекту: найбільше розвинена підсистема А особистості, менше розвинена підсистема Б дефекту й більше розвинена підсистема Б особистості, більше розвинена підсистема В дефекту й менше розвинена підсистема В особистості, менше розвинена підсистема Г дефекту й більше розвинена підсистема Г особистості, найбільше розвинена підсистема Д особистості. *Світло-сірими прямокутниками* позначено підсистеми особистості. *Темно-сірими прямокутниками* позначено підсистеми дефекту. *Білими кругами* позначено рівні розвитку підсистем. *Тонкими чорними лініями* позначено горизонтальні зв'язки між підсистемами. *Товстою білою стрілкою* позначено утворення обхідного шляху між підсистемами Б і Г особистості через нижчі рівні розвитку цих підсистем. *Тонкою чорною стрілкою* позначено утворення обхідного шляху між підсистемами Б і Г особистості через вищі рівні їхнього розвитку та нижчі й вищі рівні розвитку підсистем А і Д особистості.

Схема 2. **Утворення обхідних шляхів у системі «дефект»**

Найнижчий рівень розвитку підсистем системи «дефект» і найвищий рівень розвитку підсистем системи «особистість»



Найнижчий рівень розвитку підсистем системи «особистість» і найвищий рівень розвитку підсистем системи «дефект»

Пояснення позначень схеми 2.
Буквами у квадратах позначені назви підсистем особистості та дефекту: найбільше розвинена підсистема А дефекту, більше розвинена підсистема Б дефекту й менше розвинена підсистема Б особистості, менше розвинена підсистема В дефекту й більше розвинена підсистема В особистості, менше розвинена підсистема Г особистості й більше розвинена підсистема Г дефекту, найбільше розвинена підсистема Д дефекту. *Світло-сірими прямокутниками* позначено підсистеми особистості. *Темно-сірими прямокутниками* позначено підсистеми дефекту. *Білими кругами* позначено рівні розвитку підсистем. *Тонкими чорними лініями* позначено горизонтальні зв'язки між підсистемами. *Товстою білою стрілкою* позначено утворення обхідного шляху між підсистемами Б і Г дефекту через нижчі рівні розвитку цих підсистем. *Тонкою чорною стрілкою* позначено утворення обхідного шляху між підсистемами Б і Г дефекту через вищі рівні їхнього розвитку та нижчі й вищі рівні розвитку підсистем А і Д дефекту.

Обхідний шлях через нижчі рівні розвитку більше розвинених підсистем Б і Г та вищі рівні розвитку менше розвинених підсистем (підсистема В) однієї системи виникає тоді, коли в даній системі немає мінімум двох підсистем із рівнем розвитку, який перевищує рівні розвитку всіх інших підсистем даної системи. Наявність у системі такого роду підсистем (підсистеми А і Д) лежить в основі становлення обхідного шляху через вищі рівні розвитку більше розвинених підсистем Б і Г та нижчі й вищі рівні розвитку найбільше розвинених підсистем А і Д даної системи (див. схеми 1, 2).

Пряма гіперкомпенсація – це процес самоорганізації в системі «особистість», результатом якого є надзвичайно високий рівень розвитку (у дітей – більший за вікову норму) мінімум двох підсистем особистості й утворення між ними горизонтальних зв'язків, які стають обхідним шляхом для встановлення взаємозв'язку менше розвинених підсистем особистості. Обернена гіперкомпенсація – процес самоорганізації в системі «дефект», результатом якого є надзвичайно високий рівень розвитку мінімум двох підсистем дефекту й утворення між ними горизонтальних зв'язків, які стають обхідним шляхом для встановлення взаємозв'язку менше розвинених підсистем дефекту.

Отже, розвиток дитини стає конвергентним, коли між підсистемами особистості, які розвивалися відокремлено, виникають горизонтальні зв'язки.

Горизонтальні зв'язки утворюються в підсистемах під час прямих та обернених процесів абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації. Оскільки під час виникнення й діяльності дисипативних функціональних структур у багатьох точках біологічного, психологічного та соціального ієрархічних рівнів систем «особистість» і «дефект» когерентно проходять процеси кооперації підсистем, то ускладнення дисипативних функціональних структур та систем «особистість» і «дефект», у яких вони утворюються, є об'ємним. Кооперативність – це форма колективної поведінки елементів системи, за якої вони сукупно беруть участь в одному й тому ж процесі або в процесах, взаємопов'язаних між собою. «Когерентність – це узгоджене протікання в часі декількох коливальних процесів» [12, с. 269]. «Самоорганізація завжди пов'язана з кооперативними процесами,

колективною поведінкою елементів системи. Завдяки саме такій поведінці виникають нові структури» [12, с. 58]. «У результаті дії кооперативних і когерентних механізмів виникає система з новими властивостями, які неможливо передбачити заздалегідь, оскільки їх не можна вивести як наслідки із властивостей її складових частин» [12, с. 59]. Один вид діяльності активує переважно одну групу підсистем, інший вид діяльності – іншу, адже виконання різних завдань необхідне для досягнення різних цілей – задоволення різних потреб людини та її систем «особистість» і «дефект». У відповідь на однакові цілі, досягнення яких можливе тільки внаслідок здійснення одного й того ж виду діяльності, щоразу виникають майже однакові, але не тотожні, дисипативні функціональні структури. Крім того, до складу різних дисипативних функціональних структур можуть входити одні й ті ж підсистеми, тому кількісно-якісні характеристики таких підсистем і рівні утворення горизонтальних зв'язків між ними постійно змінюються. Отже, дисипативні функціональні структури, які виникають у відповідь на нові потреби, будуть щоразу мати нові кількісно-якісні характеристики, а отже, й нові властивості. Точно передбачити наперед усі характеристики нових дисипативних функціональних структур не тільки абсолютно неможливо, але, на нашу думку, й не варто, оскільки потреби людини постійно змінюються. Достатньо приблизно знати, які підсистеми систем «особистість» і «дефект» активуються під час конкретного виду діяльності. Поєднуючи або чергуючи види діяльності залежно від домінуючої системи потреб людини, можна досягти бажаної мети процесів розвитку, абілітації, корекції, реабілітації, компенсації та гіперкомпенсації.

Таким чином, управління процесом утворення в системах внутрішніх обхідних шляхів відбувається за допомогою застосування внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, які сприяють формуванню у школярів цілісної наукової картини світу й разом із синергетичними методами компенсації є зовнішніми обхідними шляхами.

Наведемо приклад щодо утворення дисипативних функціональних структур у системах «особистість» і «дефект» під час реалізації міжпредметно-внутрішньопредметного опосередкованого корекційного

управління розвитком умінь молодших школярів з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем складати прості задачі.

У повсякденному житті в людини часто виникає потреба у складанні та розв'язуванні простих і складених арифметичних задач. І оскільки ця потреба є фактично системою потреб, то її неможливо задовольнити без використання системи вмінь, а саме: виділяти інформацію для складання необхідної задачі певного типу, уявляти сюжетну ситуацію задачі, розв'язувати цю задачу й перевіряти правильність отриманої відповіді тощо. Кожне з цих умінь складається з дрібніших умінь, які, у свою чергу, також містять по кілька вмінь. Отже, виникає система вмінь, яка може задовольнити систему потреб людини у складанні задачі в певній життєвій ситуації.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для становлення вмінь складати задачі. Проте молодшим школярам з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем важко складати навіть прості задачі, оскільки в учнів спостерігаються помилки під час їх розв'язування, недостатньо розвинені вміння з тематичного малювання, а також практично відсутні горизонтальні зв'язки між названими підсистемами вмінь, що не дозволяє дітям одночасно їх використовувати. Молодші школярі з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем, маючи відносно високий рівень розвитку вмінь з тематичного малювання, не можуть застосовувати їх під час розв'язування та складання простих задач, а середній рівень розвитку вмінь з розв'язування простих задач не допомагає учням складати прості задачі. Однією з причин названої проблеми ми вважаємо роздільне вивчення дисциплін у школі, внаслідок чого утворюються, образно кажучи, височенні «хмарочоси» майже відокремлених знань і вмінь, які лише де-не-де поєднані тонкими ниточками безсистемних горизонтальних узагальнень, що виникли на спеціально відведених для цього уроках. Крім того, детерміністичний підхід до формування вмінь молодших школярів з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем складати прості задачі передбачає розвиток названих умінь дитини вчителем, що може не завжди враховувати потреби

самого учня. Тому необхідно застосовувати синергетичний підхід до становлення названих умінь, за якого методика буде спрямовувати та стимулювати саморозвиток умінь дитини складати прості задачі. Однак, школяр не може скласти простої задачі, якщо він з помилками розв'язує готову аналогічну задачу. Отже, необхідно здійснювати процес корекції помилкових умінь із розв'язування простих задач, щоб успішно застосовувати безпосереднє корекційне управління розвитком умінь молодших школярів складати прості задачі. Проте, однією з найважливіших причин помилкового розв'язування простих задач є недостатньо розвинені вміння уявляти сюжетну ситуацію простої задачі. Подолати дану проблему допоможе розвиток недостатньо розвинених умінь з тематичного малювання. Отже, в освітній процес необхідно ввести безпосереднє розвивальне управління корекцією помилкових умінь розв'язувати прості задачі. Таким чином, вплив розвитку вмінь створювати сюжетну композицію на розвиток умінь складати прості задачі необхідно опосередкувати корекцією помилкових умінь розв'язувати прості задачі. У такому поєднанні міжпредметний зв'язок полегшує реалізацію внутрішньопредметного зв'язку, оскільки вміння з тематичного малювання сприяють точнішому розумінню сюжетної ситуації простої задачі, що попереджає виникнення помилок під час її розв'язування, а правильно розв'язана проста задача є основою для складання аналогічної простої задачі. Для того, щоб виникло саме опосередковане корекційне управління розвитком умінь молодших школярів з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем складати прості задачі, усі названі підсистеми академічних умінь повинні бути активними одночасно й на одному рівні розвитку, тобто мають увійти до однієї дисипативної функціональної структури, яка стимулює утворення горизонтальних зв'язків між активованими підсистемами, що дозволить одночасно використовувати названі вміння. Коли підсистеми вмінь з тематичного малювання, вмінь із розв'язування простих задач і вмінь зі складання простих задач одночасно знаходяться в зоні актуального прогресивного розвитку, у них синхронно виникає стан активації коливань – починається період використання названих умінь. Такі когерентні коливання стимулюють появу зони найближчого прогресивного розвитку

горизонтального зв’язку між даними підсистемами, тому вміння з тематичного малювання, уміння з розв’язування простих задач і вміння зі складання простих задач починають взаємодіяти як елементи дисипативної функціональної структури. Багаторазове паралельне використання підсистем пригнічує саморуйнування та стимулює самоорганізацію горизонтальних зв’язків між цими підсистемами. Відсутність синхронного використання підсистем протягом тривалого часу пригнічує самоорганізацію та стимулює саморуйнування горизонтальних зв’язків між цими підсистемами. Необхідно звернути увагу на те, що горизонтальними зв’язками поступово поєднуються все вищі рівні підсистем, які часто функціонують одночасно. Підсистеми, які рідко використовуються разом, поєднані між собою горизонтальними зв’язками тільки на нижчих рівнях. Тому можна говорити про асинхронію розвитку не тільки підсистем, а й горизонтальних зв’язків між ними. Таким чином, систематичне використання внутрішньопредметних і міжпредметних зв’язків стимулює утворення горизонтальних зв’язків між підсистемами вмінь з тематичного малювання, розв’язування та складання простих задач, що дозволяє молодшим школярам з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем застосовувати їх одночасно.

На уроках образотворчого мистецтва та математики під час планомірної реалізації синергетичної міжпредметно-внутрішньопредметної методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів щоразу в системах «особистість» і «дефект» кожного учня утворюється дисипативна функціональна структура, до якої входять такі підсистеми: увага, сприймання, образна пам’ять, наочно-образне мислення, уява, уміння з тематичного малювання, уміння з розв’язування простих задач і вміння зі складання простих задач, уміння з планування своєї діяльності, уміння із самоконтролю та інші підсистеми біологічного, психологічного та соціального ієрархічних рівнів систем «особистість» і (або) «дефект». Слід звернути увагу на те, що підсистеми мають можливість об’єднуватись у дисипативну функціональну структуру до рівня останньої зони розвитку найменше розвиненої з усіх активованих на момент виконання завдання підсистем особистості. У нашому прикладі це вміння

із самоконтролю. Остання зона розвитку найменше розвиненої підсистеми вмінь із самоконтролю є лімітуючою, оскільки обмежує рівень використання більше розвинених підсистем уваги, сприймання, образної пам'яті, наочно-образного мислення, уяви, вмінь з тематичного малювання, вмінь із розв'язування простих задач, умінь зі складання простих задач, умінь з планування своєї діяльності. Якщо функцію контролю діяльності учнів здійснює вчитель, то лімітуючою зоною розвитку у процесі утворення дисипативної функціональної структури стає остання зона розвитку підсистеми вмінь із планування. Якщо й функцію планування реалізує вчитель, то лімітуючою зоною розвитку при утворенні дисипативної функціональної структури стає остання зона розвитку підсистеми вмінь зі складання простих задач. Якого б рівня розвитку не досягали підсистеми, які входять до дисипативної функціональної структури, вони використовуються не повністю, а лише до того рівня, який має найменше розвинена її підсистема – підсистема вмінь з самоконтролю, або вмінь з планування діяльності, або вмінь зі складання простих задач. Вищі рівні об'єднаних підсистем залишаються не задіяними в процесі виконання завдань.

Крім того, до початку застосування спеціальної методики останні горизонтальні зв'язки між названими підсистемами проходили нижче рівня лімітуючої зони розвитку всієї групи активованих підсистем, тому підсистеми інтегрувались у функціональну дисипативну структуру на ще більш низькому рівні їхнього розвитку – на рівні лімітуючої зони розвитку останнього горизонтального зв'язку. Це проявлялось у труднощах одночасного застосування: а) умінь із тематичного малювання, які мали найвищий рівень розвитку серед трьох досліджуваних підсистем академічних умінь: 1) під час розв'язування простих задач, які мали середній рівень розвитку з-поміж названих академічних умінь; 2) під час корекції помилкових умінь із розв'язування простих задач; 3) під час складання простих задач, які мали найнижчий рівень розвитку серед названих академічних умінь; б) умінь із розв'язування простих задач під час складання простих задач. Таким чином, до початку застосування методики дисипативні функціональні структури утворювалися на значно нижчому рівні розвитку активованих підсистем академічних умінь молодших школярів з розумовою відсталістю, затримкою психічного

розвитку, дитячим церебральним паралічем, отже, спостерігався дивергентний розвиток підсистем умінь з тематичного малювання, вмінь з розв'язування простих задач і вмінь зі складання простих задач. Після завершення роботи за спеціально розробленою методикою між названими підсистемами утворилися горизонтальні зв'язки, і розвиток підсистем став конвергентним.

Також слід звернути увагу на те, що під час застосування спеціальної методики систематизація вмінь з тематичного малювання, вмінь із розв'язування простих задач, умінь зі складання простих задач та інших умінь проводилася не тільки в кінці вивчення теми чи розділу, а на кожному занятті, оскільки застосування вмінь у нових умовах стимулювало самоорганізацію горизонтальних зв'язків у дисипативній функціональній структурі. Відома інформація часто подавалася в невідомих комбінаціях (багаторазове повторення у схожих і нових умовах, що завжди зустрічається в житті), обов'язково зверталась увага учнів на нові поєднання відомої інформації. Практичні завдання, запропоновані дітям, вимагали від них не механічного поєднання матеріалу двох дисциплін, а його взаємопроникнення та взаємодоповнення, що стимулювало коеволюцію всіх трьох підсистем академічних умінь. Даний тип завдань сприяв також становленню в учнів уміння самостійно приєднувати матеріал до відповідних інформаційних підсистем навіть уже на уроках формування нових знань. Звичайно, найкраще це виходило в учнів четвертого класу з дитячим церебральним паралічем зі збереженим інтелектом, а найгірше – в учнів підготовчого класу з дитячим церебральним паралічем з розумовою відсталістю.

Отже, утворення та подальше використання горизонтальних зв'язків між підсистемами вмінь з тематичного малювання й умінь із розв'язування простих задач сприяє підвищенню рівня розвитку останньої з названих підсистем умінь; утворення та подальше використання горизонтальних зв'язків між підсистемами вмінь з розв'язування простих задач і вмінь зі складання простих задач сприяє підвищенню рівня розвитку останньої з названих підсистем умінь. Таким чином, наявність горизонтальних зв'язків між взаємодіючими підсистемами та достатньо високий рівень виникнення лімітуючої зони розвитку підсистеми, лімітуючої зони розвитку горизонтального зв'язку

в підсистемі й дисипативної функціональної структури позитивно впливають на здатність молодших школярів з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем майже повністю використовувати власні вміння, адекватно переносити вміння в нові умови, коригувати свої дефекти.

У результаті застосування спеціально розробленої методики виявилося, що збільшення рівня розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання сприяє зменшенню рівня розвитку підсистеми помилкових умінь із розв'язування простих задач і збільшенню рівня розвитку підсистеми правильних умінь із розв'язування простих задач, зменшення рівня розвитку підсистеми помилкових умінь із розв'язування простих задач і збільшення рівня розвитку підсистеми правильних умінь із розв'язування простих задач сприяє збільшенню рівня розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач. Таким чином, збільшення рівня розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання опосередковано сприяє збільшенню рівня розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач через зменшення рівня розвитку підсистеми помилкових умінь із розв'язування простих задач і збільшення рівня розвитку підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач. Зменшення рівнів розвитку підсистем системи «дефект» і збільшення рівнів розвитку підсистем системи «особистість» уможливлює утворення дисипативних функціональних структур на більш високих рівнях, що сприяє одночасному використанню названих академічних умінь під час виконання складніших завдань. Отже, оскільки підсистема правильних умінь з тематичного малювання впливає на відповідні підсистеми правильних і помилкових умінь розв'язувати прості задачі, а відповідні підсистеми правильних і помилкових умінь розв'язувати прості задачі впливають на підсистему правильних умінь складати прості задачі, то підсистема правильних умінь з тематичного малювання опосередковано впливає на підсистему правильних умінь складати прості задачі через відповідні підсистеми правильних і помилкових умінь розв'язувати прості задачі, тобто процес прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання опосередковано управляє процесом прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь складати прості задачі через процес прямої корекції у відповідних підсистемах правильних і помилкових

умінь розв’язувати прості задачі. Таким чином, дещо знижується асинхронія в розвитку системи трьох академічних умінь молодших школярів з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем.

У процесі міжпредметно-внутрішньопредметного опосередкованого корекційного управління розвитком умінь молодших школярів з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем складати прості задачі названі підсистеми академічних умінь разом активуються й синхронно функціонують на одному рівні розвитку, а тому входять до однієї дисипативної функціональної структури, яка стимулює утворення горизонтальних зв’язків між активованими підсистемами вмінь, що дозволяє учням одночасно використовувати названі вміння.

Згадана методика забезпечує систематичне застосування внутрішньопредметних і міжпредметних зв’язків, які, сприяючи утворенню дисипативних функціональних структур, стимулюють самоорганізацію горизонтальних зв’язків між різними підсистемами ЗУН дитини, що сприяє одночасному використанню ЗУН із різних наук та різних розділів однієї науки. «Найбільш активне об’єднання різних вузлів функціональних систем відбувається в так звані критичні, сенситивні періоди розвитку й відповідає якісним перебудовам поведінки та психіки» [8, с. 38]. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для становлення багатьох підсистем знань і вмінь. Тому саме в початкових класах необхідно найбільш активно здійснювати міжпредметні та внутрішньопредметні зв’язки. З цією метою В. О. Сухомлинський пропонував у молодших класах проводити переважно інтегровані уроки [11], які, крім того, є фактично реалізацією синергетичного підходу до освіти.

Майбутні корекційні педагоги мають оволодіти базовою для становлення вміння керувати освітнім процесом у школі системою вмінь з управління утворенням і діяльністю дисипативних функціональних структур в учнів та в системі «вчитель – учень»:

1) вибирати та змінювати рівень складності запитання (завдання) відповідно рівню утворення дисипативної функціональної структури учня

(підбирати пусковий та обстановочні морфогени відповідно головним і другорядним потребам систем «особистість» і «дефект» учня);

2) використовуючи випереджальне відображення дійсності, передбачати системний і підсистемний склад дисипативних функціональних структур, які утворяться окремо в учителя й учня та в системі «вчитель – учень» під час їхньої взаємодії;

3) змінюючи рівень складності запитання (завдання) відповідно до рівня утворення дисипативної функціональної структури учня, визначати рівні та зони розвитку окремих підсистем, які входять до складу дисипативних функціональних структур учня, оскільки дитина – це єдність того, що утворилося (зона актуального розвитку) і того, що утворюється (зона найближчого розвитку), дитина – це ціле, хоча й не завершена завершеність;

4) визначати та передбачати якість і кількість втрачених активованими підсистемами систем «особистість» і «дефект» ступенів свободи, тобто частину можливостей активації горизонтальних зв'язків з усіма іншими (неактивованими) підсистемами систем «особистість» і «дефект»;

5) визначати та передбачати можливість і умови повернення деяких втрачених активованими підсистемами систем «особистість» і «дефект» ступенів свободи;

6) визначати сутність і напрями здійснення вертикальних процесів розвитку, корекції, реабілітації, абілітації, компенсації, гіперкомпенсації, які відбуваються в системах «особистість» і «дефект» учителя й учня під час їхньої спільної діяльності;

7) створювати систему запитань (завдань), які стимулюватимуть необхідні вертикальні процеси в підсистемах систем «особистість» і «дефект» учня, зменшуючи асинхронію та збільшуючи гетерохронію становлення названих систем і пришвидшуючи всебічне саморуйнування дефекту й самоорганізацію особистості школяра;

8) максимально індивідуалізувати освітній процес відповідно до структури дефекту кожного конкретного учня;

9) передбачати й визначати можливі напрями та характер взаємної адаптації систем «особистість» і «дефект» учителя й учня під час їхньої спільної діяльності;

10) реалізувати в освітньому процесі синергетичний принцип подвійності, який означає єдність внутрішнього й зовнішнього («це одне»), застосовуючи зовнішнє та внутрішнє управління утворенням дисипативних функціональних структур у системі «вчитель – учень»;

11) реалізувати в освітньому процесі синергетичний принцип діалогічності (комунікативності, згоди), який «означає, що буття як становлення формується та пізнається лише під час діалогу, комунікативної, доброзичливої взаємодії суб'єктів і становлення гармонії суб'єктів у результаті діалогу» [12, с. 83].

Отже, уміння управляти утворенням дисипативних функціональних структур у системі «вчитель – учень» є важливою складовою професійної освіти й самоосвіти майбутніх учителів спеціальної школи.

Таким чином, горизонтальні зв'язки в системах «особистість» і «дефект» людей з ПФП відіграють значну роль у їх абілітації, розвитку та реабілітації, у корекції їхніх порушень, у компенсації тих недоліків, які на даному етапі розвитку науки неможливо скоригувати, а також у гіперкомпенсації як важливій передумові їхньої соціальної адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.
3. Анохин П. К. Функциональные системы / П. К. Анохин, К. В. Судаков // БМЭ. – Т. 26. – М. : Советская энциклопедия, 1985. – С. 455–465.
4. Выготский Л. С. Основы дефектологи / Л. С. Выготский. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с.
5. Виготський Л. С. Основні проблеми дефектології / Л. С. Виготський // Спеціальна психологія: Тексти в 2 частинах / За ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. Ч. І. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – С. 4-19.
6. Гриценко В. Здоров'я людини як багатоаспектна проблема / В. Гриценко та ін. // Вісник НАНУ. – 2006. – № 6. – С. 51-56.

7. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
8. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / В.А. Липа. – 2-е изд., перераб. и дополн. – Славянск : Предприниматель Маторин Б. И., 2012. – 386 с.
9. Князева Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб. : Алетейя, 2002. – 414 с.
10. Селецкий А. И. Психопатология детского возраста / А. И. Селецкий. – К. : Вища шк. Головное изд-во, 1987. – 296 с.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1972. – 244 с.
12. Цикин В. А. Синергетика и образование: новые подходы : монография / В. А. Цикин, А. В. Брижатый. – Сумы : СумДПУ, 2005. – 276 с.

РОЗДІЛ 2

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Н. О. Косарєва

Педагогічна класифікація дітей з порушеннями зору

Порушення зору – це категорія психофізичних порушень, які виявляються в обмеженому або відсутньому зоровому сприйманні, що впливає на весь процес формування й розвитку особистості.

За ступенем порушення зору розрізняють три групи осіб. **Першу групу** складають абсолютно (тотально) сліпі та практично сліпі. В осіб з абсолютною сліпотою повністю втрачено зорове сприймання. У практично сліпих осіб спостерігається світловідчуття або залишковий зір (до 0,04), який допомагає сприймати з корекцією оптичними засобами світло, колір, контури (силуети) предметів безпосередньо біля очей. До першої групи належать і особи зі звуженим полем зору до 10°–15° з гостротою зору до 0,08 на оці, яке краще бачить із корекцією окулярами, лінзами, лупами тощо на близькій відстані від ока.

Другу групу, відносно більшу порівняно зі сліпими, складають слабозорі діти, які мають гостроту зору від 0,05 до 0,4 на оці, яке краще бачить, із корекцією оптико-збільшувальними засобами. Слабозорими вважаються й діти з ністагмом і діти, які мають низьку (до 0,4) гостроту зору на одному оці, яке краще бачить, у період оклюзії.

Крім зниження гостроти зору, слабозорі можуть мати відхилення у стані інших зорових функцій (світло- і кольоровідчуття, периферійного та бінокулярного зору тощо).

Сліпі та слабозорі діти направляються психолого-медико-педагогічними консультаціями (ПМПК) до спеціальних закладів,

де навчання проводиться на дотиковій або зоровій основі, з використанням спеціальної наочності й різних технічних та оптико-збільшувальних засобів (контактних лінз, телескопічних окулярів, луп тощо.), збільшеної за розміром, рельєфної наочності й підручників із великим шрифтом або шрифтом Брайля.

Сліпі та слабозорі діти навчаються за програмами загальноосвітньої школи, зміст яких адаптується до можливостей їхнього тактильного або зорового сприймання.

До **третьої групи** належать діти з порушеннями зору, які навчаються в загальноосвітніх закладах загального призначення. Це діти з аномаліями рефракції – з міопією (короткозорістю), гіперметропією (далекозорістю), різними видами астигматизму, косоокістю, амбліопією.

Кожне порушення чи захворювання має свою специфіку зорового сприймання та, відповідно, труднощі, яких дитина зазнає під час навчання. Дитина з міопією (короткозорістю) добре бачить предмети, розташовані близько від неї, і гірше – ті, що знаходяться далеко від неї. Дитина з (гіперметропією) далекозорістю, навпаки може сприймати предмети нечітко зблизька, але добре бачити їх на певній (залежно від гостроти зору) відстані. У дитини з астигматизмом зображення предметів сприймаються викривлено. Ці види порушень переважно компенсуються окулярами, що дає змогу дітям навчатись у загальноосвітньому закладі загального призначення.

Багато слабозорих дітей за бажанням батьків теж навчаються в цих закладах, але в них важко створити всі умови для успішного навчання. Педагоги мають певні труднощі в навчанні й вихованні цієї категорії дітей, що ускладнюються незнанням характеру та структури зорового дефекту, особливостей психофізичного розвитку тощо. Тому дошкільники та школярі не завжди отримують своєчасну допомогу, якої вони потребують. Це призводить до невстигання чи до порушень в емоційно-вольовій сфері й поведінці.

Різнобічне знання структури зорових дефектів, порушень функцій зору, характеру вторинних відхилень у фізичному та психічному розвитку та створення відповідних санітарно-гігієнічних умов дозволять педагогам загальноосвітніх закладів знайти ефективні методи навчання й виховання дітей із зоровою депривацією.

Особливості зорового сприймання дітей при зорових порушеннях і захворюваннях

Виділяють три види рефракції (заломлювальної здатності ока): еметропія, міопія, гіперметропія (рис 1).

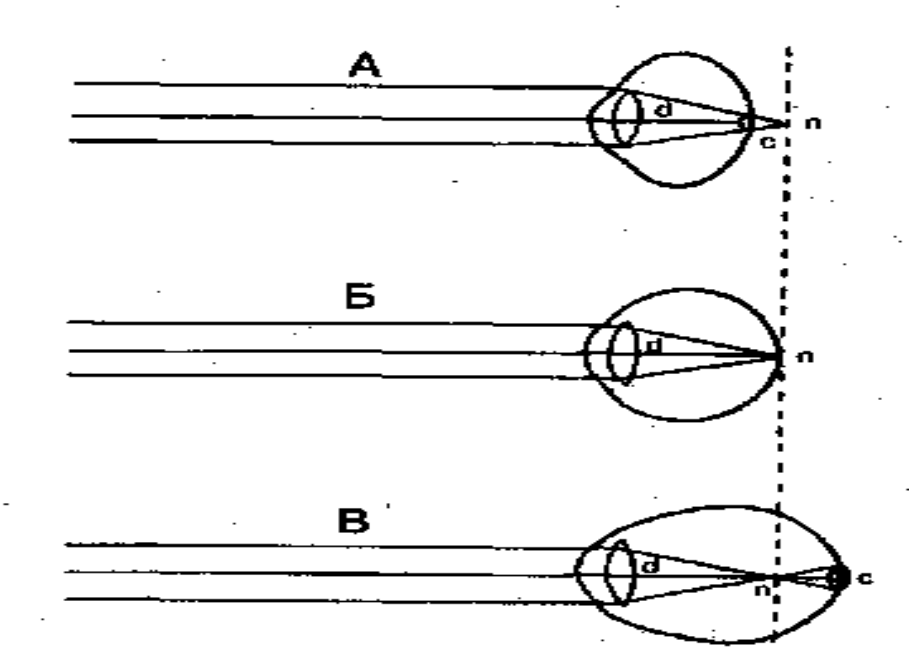


Рис. 1. Схема проходження променів у далекозорому (А), нормальному (Б) і короткозорому (В) оці

n – точка фокусування паралельних променів, що падають на око від віддалених предметів; d – оптична вісь; с – кола світлорозсіювання

Еметропія забезпечує чітке зображення предметів навколишнього світу на сітківці й не належить до порушень рефракції (див. рис. 1.Б).

Аномаліями рефракції є різний ступінь гіперметропії (далекозорості), міопії (короткозорості) й астигматизму (простого та складного міопічного, простого та складного гіперметропічного та змішаного).

При міопії та гіперметропії немає чіткого зображення предметів навколишнього світу на сітківці. Високі ступені аномалії рефракції (аметропія) характеризуються різними змінами в розмірі очного яблука.

Міопія (короткозорість) – порушення рефракції ока, у якому промені світла, які йдуть від об'єкта, фокусуються перед сітківкою, а на ній утворюється розмите зображення об'єкту (див. рис. 1.В). Зір удалину коригується «мінусовими» лінзами, які переміщують фокус на сітківку.

Дитина з короткозорістю добре бачить предмети, розташовані близько від неї, гірше ті, що знаходяться далі. За недостатнього освітлення утруднено сприйняття предметів і на близькій і на далекій відстанях.

Короткозора дитина бачить віддалені від неї предмети розпливчастими. У школярів відзначаються труднощі під час читання, письма, виконання трудових операцій, під час екскурсій і проведення практичних робіт на місцевості, у сприйманні дрібних зображень на близькій відстані, записів на дошці, розгляданні настінних карт, таблиць, картин тощо, у спостереженні за далеко розташованими об'єктами, процесами, явищами, особливо за тими, що рухаються.

Унаслідок недотримання санітарно-гігієнічних вимог щодо навчання учнів із нормальним зором (недостатнє освітлення, неправильне розсаджування, підвищене зорове навантаження тощо) може розвинутися **шкільна короткозорість.** Для її профілактики вчителям необхідно дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог щодо освітлення, зорового навантаження, розсаджування, чергувати види діяльності на уроці (зорову, слухову, дотикову, рухову), проводити тренування очних м'язів і гімнастику для зняття зорової втоми тощо.

Гіперметропія (далекозорість) – порушення рефракції ока, у якому промені світла, котрі йдуть від предметів, сполучаються за сітківкою (див. рис. 2.1.Б). Дитина з далекозорістю під час розгляду предмету на близькій відстані користується окулярами із «плюсовими» лінзами, які переміщують фокус на сітківку.

Дитині з гіперметропією, залежно від гостроти зору, важко сприймати предмети, розташовані як зблизька, так і здалеку. Слабозорі гіперметропи мають труднощі в розгляданні дрібних предметів, індивідуального роздаткового матеріалу (карток, схем, малюнків тощо), під час письма й читання тексту, образотворчої та трудової діяльності.

Астигматизм – характеризується тим, що зображення не фокусується (не збирається в єдиний пучок – фокус на сітківці, як при нормальному зорі), а виникає в кількох фокусах (вертикальних,

горизонтальних), розташованих на різній відстані від сітківки. У дітей з астигматизмом на сітківці з'являється викривлене зображення форми предметів у вертикальному, горизонтальному та інших напрямках. Астигматизм коригується окулярами з циліндричним склом. Розрізняють простий або складний гіперметропічний астигматизм, простий або складний міопічний і змішаний астигматизм (присутня міопічна й гіперметропічна рефракція в одному оці).

Інші поширені форми порушень зору в учнів – косоокість, амбліопія, ністагм, катаракта, атрофія зорового нерва тощо.

Косоокість – відхилення очного яблука в той чи інший бік (горизонтально, вертикально) від точки фіксації, унаслідок порушень очних м'язів. Часто при косоокості спостерігається зниження гостроти зору та порушення бінокулярного зору. Втрату бінокулярного зору вважають основною клінічною ознакою косоокості. Форми косоокості різноманітні. Найчастіше зустрічаються збіжна й розбіжна косоокість. Збіжна косоокість характеризується відхиленням очного яблука до носа, розбіжна – до скроні. Збіжна косоокість у 80–90% випадків поєднується із гіперметропічною рефракцією, розбіжна – у 60–65% випадків супроводжує міопічну рефракцію.

Косоокість може бути періодичною та постійною, вертикальною (з відхиленням очного яблука вгору чи вниз), змішаною, однобічною (монолатеральною) та двобічною (альтернуючою).

Паралітична косоокість у дітей зустрічається рідко, вона може бути вродженою, з'явитися внаслідок родової травми та набутою – після нейроінфекцій, травм, отруєнь (ботулізм), флегмони орбіти тощо.

Косоокість є не тільки косметичним дефектом, що впливає на психіку й формування характеру в дітей, але й великим функціональним недоліком. При цьому порушенні характерне сповільнене, неповне, нецілісне сприймання предмету, довкілля (може виникати двоїння – диплопія).

Дитина не в змозі правильно та швидко визначити просторові відношення оточуючих її предметів. Унаслідок цього можливе відставання у фізичному й розумовому розвиткові, що викликає труднощі в навчанні й вихованні, а в подальшому й у виборі професії. Функціональний прогноз особливо несприятливий, якщо косоокість

виникла в перші роки життя, коли бінокулярний зір ще не був сформований.

Унаслідок косоокості можуть виникати різні ускладнення. Найбільш поширеним ускладненням (у 60–65% дітей з косоокістю) є амбліопія.

Амбліопія – різке зниження гостроти зору ока, що косить без видимих органічних змін на очному дні. Амбліопія має функціональний характер, але механізм її розвитку повністю не з'ясований.

Розрізняють амбліопію одного або обох очей. Виділяють декілька видів амбліопії:

1. Істерична.
2. Рефракційна – при аномаліях рефракції.
3. Анізометропічна – різниця в рефракції ока 5,0–6,0 діоптрій і вище.
4. Обскураційна – вроджені чи рано набуті помутніння оптичних серед ока.
5. Дисбінокулярна – виникає при розладах бінокулярного зору.
6. Уроджена – visus 0,4 і нижче без фіксації.

При амбліопії може спостерігатися зниження периферійного зору, порушення простежувальних функцій і фіксації зору. *Зорова фіксація* – це відносно непорушна проекція зору на предмет, що розглядається. При амбліопії правильна фіксація часто змінюється неправильною.

За станом фіксації розрізняють:

1. Амбліопію з правильною центральною фіксацією;
2. Амбліопію з неправильною (нецентральною) фіксацією;
3. Амбліопію з відсутньою фіксацією.

При цьому порушенні утруднюється й уповільнюється процес сприймання під час читання, письма, малювання, розглядання дрібних предметів, на що педагогам треба звертати особливу увагу. Зорове сприймання може досягати норми після лікувально-відновлювальної та корекційно-педагогічної роботи.

Ністагм (довільні ритмічні двофазові зі швидкою та повільною фазами рухи очних яблук) належить до вад окорухового апарату й часто поєднується з низькою гостротою зору. Розрізняють горизонтальний, вертикальний, змішаний, роторний ністагми. Наявність ністагму свідчить про порушення іннервації очних м'язів, унаслідок чого знижується

м’язовий тонус, порушується фіксація зору, відмічається нерівномірність рухів очей.

У дітей із ністагмом утруднюється процес сприймання предметів навколишнього світу та їх зображень. Вони не можуть зосередити зорову увагу на об’єктах, що розглядаються, особливо тих, які рухаються. У школярів порушуються навички письма (уривчасте, неритмічне, часто не поєднуються елементи букв) і читання (уповільнене).

Атрофія зорового нерву виникає після запальних і застійних процесів у зоровому нерві й поєднується зі зниженням гостроти зору та порушеннями зорових функцій. Ці порушення можуть бути наслідком перенесених захворювань центральної нервової системи (менінгіту, менінгоенцефаліту), вірусних інфекцій, хронічних інтоксикацій, авітамінозу В1, пігментної дегенерації сітківки та використання деяких лікарських препаратів (наприклад, хініну).

У дітей з атрофією зорових нервів процеси сприймання, аналізу й синтезу характеризуються уповільненістю, фрагментарністю та схематичністю.

Катаракта – помутніння кришталика. Буває вродженою та набутою. Уроджена катаракта часто супроводжується ністагмом, косоокістю, мікрофтальмом, атрофією зорового нерву тощо. Лікування комплексне з хірургічним втручанням. Стан після видалення кришталика називається **афакією.** Якщо лікарем-офтальмологом прописано окуляри, педагогові необхідно слідкувати за їх носінням, бо відсутність корекції на афакічному оці призводить до амбліопії та косоокості. У дітей із катарактою порушено зорові функції.

У школярів як із нормальним, так і з порушеним зором, під час зорової роботи, особливо на близькій відстані від ока до об’єкта, може виникнути швидке стомлення очей. Цей стан називається **астенопією.** Астенопія з’являється внаслідок зниженої працездатності м’язів ока під час переводу погляду з одних предметів на різновіддалені інші. Також зорова втома може виникнути в дітей за умови довготривалого зорового навантаження (під час читання, письма, роботи за комп’ютером тощо), в умовах недостатнього або підвищеного освітлення. Діти з аномалією рефракції (гіперметропією, міопією, астигматизмом) та косоокістю, амбліопію та ін. швидше схильні до зорової втоми, ніж діти з нормальним

зором. При цьому може виникати різкий біль в очах, нечіткість цифр і букв під час читання, біль у лобних і скроневих ділянках, порушується слухове сприймання.

Загальні вимоги до організації навчально-виховної діяльності учнів з порушеннями зору

Важливим завданням педагога є накопичення в дітей із порушеннями зору понять про предмети та їх ознаки з використанням порівнянь. Для цього широко застосовуються сенсорні еталони, які дають уявлення про колір, форму, величину та якості предметів. У процесі ознайомлення з предметами обов'язково використовуються обидві руки. Це пояснюється тим, що сенсорно-рухові функції рук людини розділені. У правші кінестезія більше розвинена у правій руці, ліва більш спеціалізована в тактильному розрізненні, у лівші – навпаки. Під час обстеження предмету обома руками виникає його повніший образ.

Деяким дітям із порушеннями зору **приписані окуляри**, тому вчитель повинен слідкувати, щоб дитина вчасно (перед початком уроку) перевіряла чистоту скла та правильно їх носила (одягала тільки для роботи на близькій чи далекій відстані, носила постійно), залежно від призначення офтальмолога. При афакії окуляри необхідно носити постійно, бо їх відсутність призводить до амбліопії та косоокості. Педагог повинен звертати увагу на те, щоб дитина клала окуляри на стіл скельцями догори або у футляр.

Якщо дошкільники та школярі мають порушену фіксацію зору чи погано розрізняють дрібний шрифт, малюнки тощо, під час розглядання, письма й читання їм потрібно використовувати **допоміжні оптичні засоби корекції** (різні види луп, корекційну лінійку тощо).

Для плідної роботи дітей із порушеннями зору на заняттях і уроках педагогові необхідно знати час **дозволеного безперервного зорового навантаження** й час, упродовж якого дитина може концентрувати увагу. Слабозорі можуть читати й писати до 10 хвилин не напружуючись, за відсутності інших рекомендацій лікаря-офтальмолога (якщо дитина має дуже низький зір (до 0,01), то 7–10 хв.). Одноразове безперервне зорове навантаження в 11–14-річному віці за наявності короткозорості

та далекозорості повинно бути не більше 15 хвилин, а в дітей з атрофією зорового нерву – 10 хвилин.

Рекомендується також збільшити шрифт, його контрастність і проміжки між буквами й рядками, робити кольорові позначки, нумерацію тощо. Дозволяється наводити лінії в зошиті, збільшувати розмір клітинок.

Під час контрольної роботи рекомендується дати учневі з порушеннями зору індивідуальну картку із завданнями, а також збільшити час на її виконання або зменшити обсяг завдань.

Також не рекомендується вимагати від слабозорих похилого письма, тому що воно їх більше втомлює.

Дітям із низькою гостротою зору для покращення зорового сприймання необхідно користуватися матовим папером, який не просвічується. Для кращого контрасту рекомендується писати темними пастами на білому або кремовому папері чи використовувати пасту зеленого або червоного кольорів і фломастери. Використовуючи кулькові ручки рекомендується дотримуватися таких норм: діаметр 7–8 мм, довжина 15-17 см. Олівці – м'які, насичених кольорів.

Дітям із міопією, афакією, катарактою, ністагмом, збіжною косоокістю під час читання підручників, розгляду ілюстрацій, картинок, роботи з картками необхідно **використовувати підставки**. Використання підставок узагалі є профілактичним засобом із попередження розвитку міопії для дітей із нормальним зором.

Для зниження зорової втоми під час уроку вчитель повинен передбачати можливість більш частого переключення уваги учнів з одного виду діяльності на інший (із чергуванням зорового та слухового навантаження, із використанням дотику тощо). Переключення з одного виду діяльності на інший, широке використання кольорових і об'ємних наочних посібників полегшує сприймання матеріалу. Якщо діти виявляють рухову розгальмованість, починають розмовляти один з одним, рекомендується без покарання, своєчасно переключити їх увагу на інший вид роботи або провести фізкультхвилинку.

Після рекомендованого безперервного зорового навантаження необхідно провести вправи для зняття зорової втоми (подивитися вдалечінь або заплющити очі на декілька секунд).

Важливою вимогою охорони зору під час занять і уроків є також виконання дітьми **гімнастики для очей,** яку можна поєднувати із фізкультхвилинками для зняття м'язово-суглобної втоми. У дошкільних закладах через кожні 10–15 хв. заняття, а в школі через кожні 20–25 хв. уроку, необхідно робити перерву з проведенням 2–3-хвилинної фізкультпаузи. Під час фізкультпаузи слабозорі не повинні виконувати вправи, пов'язані з різкими нахилами голови й тулуба. Під час перерв корисно проводити ігри з м'ячем.

В умовах сучасної школи широко використовуються комп'ютери, відеоапаратура, телевізори та інші технічні засоби. Під час демонстрації кінофільмів, слайдів тощо, слабозорим дітям дозволяється вибрати місце перед екраном на зручній для них відстані. Час перегляду – не більше 15–20 хв. за умови невеликого природного чи штучного освітлення. Ідеальним вважається розташування екрану безпосередньо перед дітьми. Відстань від очей дитини до екрану повинна бути не менше 3-х метрів. При збіжній косоокості необхідно дивитися телевізор знизу вгору, при розбіжній – зверху вниз.

Школярам 1–6 класів безперервно працювати за комп'ютером дозволяється не більше 10 хв. Загальна тривалість за день – до 1 години. Школярам 7–9 класів – не більше 15–20 хвилин. Загальна тривалість за день – 1 година. Школярам 10–12 класів – не більше 25 хвилин з перервою 10 хвилин. Загальна тривалість за день – до 2-х годин.

Складаючи розклад уроків, необхідно пам'ятати, що слабозорі втомлюються швидше, ніж діти з нормальним зором. У молодших школярів працездатність знижується до кінця третього уроку, у середніх і старших – до четвертого. Висока працездатність відмічається в молодших школярів на другому уроці, у середніх і старших – на другому та третьому. Спарені уроки викликають перенапругу зору й підвищення інтелектуальної роботи у слабозорих школярів.

Найвища працездатність у школярів початкових класів – у вівторок, середніх і старших класів – у вівторок і середу, найнижча – у суботу. Найвища загальна працездатність учнів у I семестрі, найнижча – у кінці II семестру.

Враховуючи, що саме в період шкільного навчання значно збільшується кількість короткозорих дітей, причиною чого є не тільки

недостатнє забезпечення санітарно-гігієнічних вимог як у школі, так і вдома, а й збільшення зорового навантаження (у зв'язку з переходом дітей із класу в клас), дуже важливо постійно дотримуватися правильного режиму дня, забезпечити достатній відпочинок (особливо дітям молодшого шкільного віку), слідкувати за регламентованим переглядом телевізійних передач, тривалістю роботи за комп'ютером і, головне, вести суворий контроль за обсягом домашніх завдань, пов'язаних із зоровим напруженням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белецкая В.И. Гигиенические требования к организации урока в школе для слабовидящих / В.И. Белецкая, А.Н. Гнеушева // Дефектология. – 1985. – № 2. – С. 50–53.
2. Вавіна Л.С. Врахування порушення зору у дітей під час навчання в школі / Л.С. Вавіна // Початкова школа. – 2006. – № 11. – С. 58 – 60.
3. Григорян Л.А. Офтальмолого-гигиенические рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса с детьми, имеющими нарушения зрения / Л.А. Григорян // Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / под ред. Л.И. Плаксиной. – М., 1995. – С. 29–41.
4. Дегтяренко Т.М. Зошит взаємозв'язку вихователів, лікарів та вчителів-дефектологів дошкільного закладу для дітей зі зниженим зором : метод. посіб./ Т.М. Дегтяренко, Н.О. Косарєва. – К., 2004. – 38 с.
5. Морозова В.Г. Пособие для педагогических работников школ слепых и слабовидящих по офтальмологии / В.Г. Морозова. – К. : Радянська школа, 1987. – 120 с.
6. Синьова Є.П. Тифлопсихологія / Є.П. Синьова. – К. : ВО УФЦ–БФ «Візаві», 2002. – С. 99–117.
7. Тупоногов Б.К. Учет офтальмогигиенических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с учащимися, имеющими зрительный дефект / Б.К. Тупоногов // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 58 – 62.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Ю. А. Картава

Корекційно-компенсаторний потенціал музичного мистецтва в роботі з дітьми зі зниженим зором

Музичне мистецтво має невичерпний потенціал можливостей впливу на духовний світ дитини, формування її морально-етичної поведінки, становлення особистості в цілому. Музичне мистецтво сприяє розвиткові емоційно-чуттєвого пізнання, що є одним з основних видів пізнавальної діяльності людини та включає систему взаємодій із предметами, процесами, явищами об'єктивної дійсності та їх чуттєво-образним віддзеркаленням у мозкові.

Для дитини з проблемами в розвитку музичне мистецтво забезпечує можливість художнього засвоєння дійсності через сприймання та діяльність. Воно проходить шлях від сприймання прекрасного й появи естетичного почуття, що відбувається через накопичення естетичних вражень, засвоєння різних звуків, рухів, ритмів, форм, властивостей предметів і явищ, до зародження спочатку вибіркового, а далі оцінювального ставлення до оточуючої дійсності.

Почуття прекрасного формується в дитини з проблемами не лише за допомогою споглядання, а й в активній музичній діяльності: співі, русі під музику, грі на музичних інструментах тощо. У процесі їх опанування створюються можливості для художнього розвитку, формування основ музичної культури, передумов розвитку творчої активності та музичних здібностей, корекції відхилень у пізнавальній, емоційно-вольовій, особистісній сферах такої дитини тощо.

На важливість та ефективність впливу музики на навчання, виховання й розвиток вказували як зарубіжні представники спеціальної педагогіки минулого (Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі та ін.), так і вітчизняні лікарі та психологи (Л. Виготський, А. Грабів, В. Кащенко та ін.).

Низкою педагогів (Н. Власоваою, Е. Коноровою, В. Гринер, Н. Александровою) розроблено комплекс музично-ритмічних засобів впливу на дитину. В основу їх систем було покладено дослідження фізіологів В. Бехтерова, І. Сєченова, С. Корсакова, щодо фізіологічних механізмів впливу музики на організм людини та навчання О. Ухтомского про домінанту.

Спеціальні дослідження щодо проблеми музичного виховання дітей дошкільного віку були проведені Н. Вєтлугіною, А. Кенеман, А. Зіміною, М. Палавандішвілі. Вони відзначали, що ці заняття позитивно впливають на психофізичний розвиток дитини та сприяють покращенню її соціальної адаптації й підготовці до майбутньої життєдіяльності, що особливо важливо для дітей із психофізичними вадами.

Низка науковців (Л. Брозело, Т. Варьонова, Г. Волкова, Н. Власова, В. Гіляровський, Н. Збруєва, М. Земцова, А. Киштимова, В. Кручинін, Л. Куненко, И. Муратов, Н. Остапенко, З. Пуніна, Е. Рау, М. Рау та ін.) підкреслювали широкі можливості використання музики в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, розглядаючи її як потужній засіб естетичної гармонізації середовища, розвитку творчої уяви та фантазії дітей, комунікативних навичок, зняття м’язового напруження, релаксації тощо. Вони відмічали, що через музичне мистецтво дитина з проблемами у розвитку пізнає навколишню дійсність, втілену в музично-художніх образах, засвоює загальнолюдські цінності, що історично сформувались у взаємодії з природою, людиною, об’єктами довкілля.

Загальнопедагогічний, естетичний і корекційний впливи музично-ритмічних занять на дітей з порушеннями центральної нервової системи відмічали Н. Власова, В. Гіляровський, з порушеннями слуху – Л. Брозело, Н. Збруєва, А. Кагарлицька, Н. Карабанова, А. Киштимова, І. Ляхова, І. Муратов, З. Пуніна, Є. Рау, М. Рау, О. Яхніна, з порушеннями зору – О. Єльнікова, Ю. Картава, В. Кручинін, Л. Куненко, Н. Остапенко,

В. Феоктистова, з порушеннями мовлення – Н. Власова, Г. Волкова, В. Гринер, Н. Самойленко, Ю. Флоренська, Г. Шашкіна, з розумовою відсталістю – Т. Білоус, О. Зеленов, М. Козленко та ін. При цьому вказувалося, що ці заняття водночас є дійовим психотерапевтичним методом впливу на дитину, корекції її емоційної сфери.

У сучасних підходах використання музичного мистецтва в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку виділяють чотири напрямки: психофізіологічний, пов'язаний із позитивним впливом музики на різні функції організму, психотерапевтичний і психологічний, пов'язаний із впливом на когнітивну та емоційну сфери особистості, соціально-педагогічний, що забезпечує естетичні потреби, розширює загальний і музичний світогляд, активізацію потенційних можливостей дитини з проблемами в музичній діяльності та творчості.

Залучення до музичного мистецтва як фактору чуттєвого пізнання навколишньої дійсності дитини зі зниженим зором є усвідомленою необхідністю. Ушкодження зорового аналізатора або повне його виключення призводить до порушення взаємозв'язків із середовищем, фрагментарності сприймання об'єктів навколишньої дійсності. Вади зору негативно впливають на розвиток психічних процесів, мовлення (спричиняючи вербалізм), духовної сфери; сприяють прояву негативних рис особистості (егоїзму, замкненості, занурення у свій дефект, появі утриманських настроїв тощо) [5]. Зорова депривація також негативно позначається на рівні розвитку почуття музичного ритму й музично-ритмічних рухів. М. Земцова у фундаментальній праці «Шляхи компенсації сліпоти» (1956 р.) акцентувала увагу на необхідності розвитку музичного ритму у сліпих з метою формування й розвитку в них ритмування рухів, особливо пальців і кистей рук, що надалі сприятливо впливатиме на оволодіння доступними професіями, які вимагають досконалої мануальної моторики. Автор відзначала, що музичний ритм впливає на розвиток координації, точності й послідовності рухів, надаючи їм довільності, стрункості, впевненості, сприяє розвиткові ритмічності рухових дій, необхідних під час виконання тактильно-мануальних рухів, пересуванні та просторовому орієнтуванні, оволодінні письмом і читанням

(особливо рельєфно-крапковим шрифтом), корекції рухів, які необхідно виконувати в певному ритмі й темпі.

Корекційні можливості музики, музичного ритму й музично-ритмічного виховання дітей з порушеннями зору частково відображено в науково-методичних працях О. Єльнікової, В. Кручиніна, Л. Куненко, Н. Остапенко, В. Ремажевської, В. Феоктистової тощо. Вони відмічали, що для дитини, яка розвивається в умовах зорової депривації, музика є тим додатковим, емоційно насиченим джерелом пізнання та диференціації різнобарвних звуків оточуючого світу, який допомагає певною мірою компенсувати й коригувати їхні недосконалі уявлення про образи довкілля та емоційні характеристики через зміст музичних творів і комплекс засобів музичної виразності.

Л. Куненко зазначала, що багатофункціональність музичного мистецтва та його корекційно-розвивальний потенціал допомагає природно, ненав'язливо, коректно не лише коригувати розвиток і пов'язані з ним утруднення, а й попереджувати певні вторинні прояви. Саме спеціальна організація процесу музичного виховання дошкільників з глибокими порушеннями зору забезпечить нормалізацію музичного розвитку дітей і пов'язаних із ним креативних здібностей. Це суттєво полегшить процес їхньої інтеграції в колектив здорових однолітків [3].

І. Гудим доведено використання музичного матеріалу для формування невербальних засобів спілкування, що дієво допомагає слабозорим дошкільникам не лише оволодіти навичками невербальної поведінки, але й сприяє розвитку емоційної чуттєвості, формуванню творчих здібностей дитини [2].

Вплив музичного мистецтва на розвиток компенсаторних механізмів у дітей з порушеннями зору висвітлено в низці науково-методичних праць. Л. Куненко зазначала, що під час музичного виховання в дітей з глибокими порушеннями зору відбувається повна або часткова перебудова аналізаторних систем завдяки таким якостям сенсорної організації людини, як пластичність і динамічність. Зокрема у сліпих формуються тактильно-кінестетично-слухові зв'язки сенсорної організації, а в оптико-вестибулярній системі відбувається заміна зорового компонента на руховий. Це означає, що повноцінний перехід зовнішніх впливів у внутрішні психічні процеси, що здійснюють сприймання та адекватне пізнання довкілля,

можливий лише завдяки комплексному використанню збережених аналізаторних систем, їхнім компенсаторним властивостям. Увесь масив сенсорної інформації, як постійного, різнобічного, синтезованого, інформативного джерела вражень, свідомо перетрансформує отриману інформацію в індивідуальний досвід дитини [3].

Корекційно-компенсаторний вплив музичного виховання на дошкільників з глибокими порушеннями зору є природньо-специфічною формою виправлення та компенсації неповноцінних уявлень про довкілля в дітей, які розвивалися в умовах зорової недостатності або ізоляції. Корекційна спрямованість музичного виховання сприяє своєчасному виявленню та частковій або повній ліквідації прогалин і недоліків навчання завдяки системі корекційно-компенсаторних заходів, що спонукають дітей до використання інших збережених аналізаторів (дотику, слуху, нюху, смаку, кінестетичних відчуттів, залишків зору) та найбільш доступного (музично-звукового) виду діяльності, який сприймається збереженими слуховими модальностями [3].

Система музичного виховання дошкільників із глибокими порушеннями зору реалізується у процесі засвоєння таких доступних видів музичної діяльності, як: сприймання музики, дитяче виконавство (спів, рухи під музику, музикування), музично-освітня діяльність, дитяча музично-творча діяльність. Застосування цих видів музичної діяльності у практиці роботи спеціальних дошкільних навчальних закладів для дітей з порушеннями зору сприяє розвиткові музичних здібностей, корекції вторинних відхилень та активізації збережених аналізаторних систем за рахунок їх синтетичної роботи.

Одним із провідних видів музичної діяльності є **сприймання музики.** Процес сприймання музики являє собою складну психічну діяльність, що поєднує пізнавальний і емоційний компонент. Сприймання музики дітьми з глибокими порушеннями зору передбачає активну діяльність, що включає спочатку накопичення музичних уявлень, а далі їх диференціацію і, лише після цього, формування ставлення до почутої музики. Ця робота пов’язана з тонкими переживаннями дитини, з умінням співставити образи оточуючої дійсності з музичними образами [1].

Музичне сприймання дошкільників з глибокими порушеннями зору формується відповідно до характеру порушення, при якому саме звук

є одним із знакових систем, що допомагає пізнати оточуючий світ. У поєднанні з тактильними відчуттями, а далі й словом звуки формують уявлення дітей про оточуючу дійсність. Інтенсивне використання слуху дітьми з порушеннями зору як дистантного аналізатора, зумовлює більш тонку диференціацію звукових якостей довкілля. Тому процес цілеспрямованого музичного сприймання сприяє розвитку слуху, слухового зосередження, уваги, слухової пам'яті. Диференційоване слухове сприймання в дошкільників з порушеннями зору є центральною ланкою у слухо-рухових зв'язках та у просторовому орієнтуванні.

Іншим видом музичної діяльності є **дитяче виконавство.** Воно проявляється у співі, музично-ритмічних рухах, грі на дитячих музичних інструментах і передбачає здатність дитини виразно, безпосередньо й щиро передавати настрій, характер музики та своє власне ставлення до неї.

Спів є складним процесом звукоутворення, що базується на координації слуху й голосу. Основними завданнями, що розв'язуються у процесі зазначеного виду діяльності є розвиток музичного слуху й точності відтворення голосом висоти та тривалості звуків, динамічних і темпових відносин [1]. У процесі співу особливо активно розвиваються основні музичні здібності дитини: емоційний відгук, музичний слух, почуття ритму, що особливо важливо для дітей з глибокими порушеннями зору.

Загостреність слухового сприймання дитини з вадами зору вже в дошкільному віці забезпечує достатньо ранній розвиток вокально-слухової координації, що, у свою чергу, створює основу в опануванні вокально-хоровими навичками. Сформованість співочої діяльності дошкільника з порушеннями зору не лише забезпечує формування його вокальної культури, але й згладжує вторинні відхилення в розвитку, розширює можливості використання співочих навичок у побуті, досуговій діяльності, тим самим створюючи умови його соціальної адаптації [4]. Співоча діяльність також допомагає поглибленню та регуляції дихання, укріпленню голосового апарату.

У процесі *музично-ритмічних рухів* розвиваються художньо-творчі здібності. Вони виявляються в індивідуальному втіленні образу, у придумуванні й комбінуванні рухів у танцях, хороводах, музичних іграх тощо [1]. Сполучення музики та рухів удосконалює моторику, роблячи рухи плавними координованими, виразними.

Для дітей з порушеннями зору формування музично-ритмічних рухів є важливим засобом орієнтування в оточуючому світі та в інформації. Руховий аналізатор у дітей з порушеннями зору лежить в основі вміння точно, економічно та правильно виконувати рухи в навчальній, трудовій і побутовій діяльності.

За допомогою *гри на дитячих музичних інструментах* у дітей з порушеннями зору формуються всі компоненти музичного слуху (тембровий, динамічний, ритмічний, мелодійний). Б. Теплов зазначав, що музичний слух розвивається в осіб з порушеннями зору в основному тими самими темпами, як і в тих, хто нормально бачить. Однак більш інтенсивне використання сліпими слуху як дистантного аналізатора, що сигналізує про простір, об'єкти та їх взаємодії, зумовлює формування більш тонких диференціювань звукових якостей навколишнього предметного світу [4].

М. Гохфельд відмічав, що саме під час навчання грі на різних інструментах у дітей виробляється загострений слух, здатність до зосередженої слухової уваги, добре натренована слухова пам'ять. Слухові сприйняття й уявлення є джерелом взаємодії та центральною ланкою в слухо-рухових зв'язках. Отже, розвиток слуху в дітей з глибокими порушеннями зору відіграє значну роль у створенні образу об'єкта зовнішнього світу, дозволяючи дистантно сприймати його характеристики та сприяє більш точному орієнтуванню в соціальному житті [5].

Гра на музичних інструментах також справляє потужний вплив на розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук. Фізіологами (М. Кольцовою, І. Павловим, І. Сєченовим та ін.) доведено, що тренування пальців рук стимулює розвиток певних зон кори головного мозку, що, у свою чергу впливає на розвиток мовлення, розумової активності, логічного мислення, пам'яті, зорового та слухового сприйняття дитини, формує посидючість і вміння концентрувати увагу. Розвиток у дошкільників з глибокими порушеннями зору м'язової сили пальців провідної руки та координації рухів обох рук необхідні для подальшого оволодіння ними навичками письма. Розвинена дрібна моторика пальців і кистей рук сприятиме в подальшому в оволодінні прийомами дактильного сприйняття об'єктів і вміння виконувати практичні дії за участю тактильно-рухового аналізатора, що дасть можливість дітям

з порушенням зору найбільш точно представляти предмети та простір і бути більш активними, допитливими в житті.

Музичне виховання як колективний вид діяльності в дошкільних закладах справляє потужний ефект на активізацію творчих здібностей дітей. Тому велике корекційне значення в роботі з дітьми з глибокими порушеннями зору має **дитяча музично-творча діяльність** *(*індивідуальна або колективна), новим продуктом якої є однорідна або синтетична музична композиція-імпровізація. Дитяча музична творчість, як синтетичний вид діяльності, може проявлятись у всіх видах музичної діяльності: у співі, музично-ритмічних рухах, ритміці, грі на дитячих музичних інструментах тощо [1].

Л. Виготський підкреслював, що цінність дитячої творчості слід бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі. Важливо не те, що створять діти, важливо те, що вони створюють, творять, вправляються у творчій уяві та її втіленні. Для дітей з глибокими порушеннями зору розвиток творчих здібностей сприяє формуванню повноцінної особистості, здатної активно реалізувати свою суб'єктивність у перетворенні світу та є запорукою успішної подальшої соціалізації та самореалізації.

Отже, корекційна спрямованість музичного виховання дітей дошкільного віку з глибокими порушеннями зору передбачає не лише отримання елементарних знань із музичної грамоти, розвиток музичності дітей, виховання в них музичного смаку, а й часткову та повну ліквідацію прогалин у знаннях про довкілля, корекцію вторинних відхилень у загальному психофізичному розвиткові та активізацію збережених аналізаторних систем за рахунок їх синтетичної роботи. Усе це сприятиме подальшій соціальній адаптації, інтеграції та самореалізації дитини з порушеннями зору в умовах сьогодення, що і є кінцевою метою корекційного навчання й виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания / Наталья Ветлугина, Александр Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 256 с.
2. Гудим І. М. Використання музичного матеріалу в процесі формування невербальних засобів спілкування у слабозорих дошкільників

/ Ірина Гудим // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – № 10. – С. 30–35.
3. Куненко Л. О. Інтегрована спрямованість змісту освітньої галузі «Мистецтво» для дітей з порушеннями зору / Людмила Куненко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Наук. Світ, 2004. – Вип. 5. – С.124–127.
4. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Елена Медведева, Людмила Комиссарова, Гульнара Шашкина, Ольга Сергеева / Под ред. Е. А. Медведевой. – М. : Изд-во центр «Академия», 2002. – 224 с.
5. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник / Євгенія Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.

Пластичне інтонування як засіб розвитку творчої особистості дошкільника зі зниженим зором

Людину в сучасному соціокультурному середовищі супроводжують інноваційно-технологічні відкриття в усіх галузях суспільства. Поряд з інформаційно-технічним прогресом іде стрімке оновлення знань, що вимагає від сучасної людини таких якостей, як ініціативність, креативність, винахідливість, здатність швидко й безпомилково приймати рішення, а це можливо лише маючи вміння працювати творчо, самостійно.

Стратегічне завдання, що стоїть перед сучасною спеціальною освітою, – це сформувати творчу особистість, якій властивий високий рівень культури й духовності, створити та забезпечити умови для реалізації її потенційних можливостей і задатків, схильностей і здібностей.

Важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей з порушеннями зору й ефективним шляхом корекції вторинних відхилень є мистецтво, де одним із домінуючих його видів виступає музика. Саме музика є найбільш доступним видом мистецтва, що активно впливає на гармонійний розвиток особистості сліпої та слабозорої дитини через чуттєво-образне пізнання навколишнього світу. Для дитини з порушеннями зору музика є тим інформаційним каналом у різнобарвний

світ звуків, характерів, художніх образів, який допомагає компенсувати неповноцінність особистості дитини, корегувати її деформовані уявлення про навколишнє середовище через зміст та емоційні характеристики музичних творів і засоби музичної виразності [4].

Музичне мистецтво як колективний вид діяльності в дошкільних закладах справляє потужний ефект на активізацію творчих здібностей, оскільки всі учасники даного виду діяльності охоплюються одним музичним матеріалом і засобами музично-художньої виразності, тим самим природньо потрапляють в умови єдиного ансамблевого виконавства. У цьому випадку кожна дитина безпосередньо включається та стає співавтором єдиного творчого процесу, результативність якого залежить від емоційної насиченості занять, унаслідок чого стимулюється інтерес і бажання займатися колективними видами творчості [5].

Багато поколінь педагоги-дослідники визнавали провідну роль музичної освіти в процесі художньо-творчого становлення особистості (Б. Асаф'єв, Ю. Алієв, Г. Коган, Л. Баренбойм, Д. Кабалевський, С. Шацький та ін.). Відомі психологи (Г. Альтшуллер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн, Б. Теплов) присвятили чимало праць питанням впливу музичної освіти на розвиток творчих здібностей і загальної творчої активності особистості.

Низка науковців (Л. Брозело, Т. Варьонова, Г. Волкова, Н. Власова, В. Гіляровський, М. Земцова, А. Киштимова, В. Кручинін, Л. Куненко, І. Муратов, Н. Остапенко, З. Пуніна, Е. Рау, М. Рау та ін.) підкреслювали широкі можливості використання музики на корекційних заняттях з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Л. Куненко вказує на значний корекційний потенціал музики в роботі з дітьми з глибокими порушеннями зору, розглядаючи її як потужний засіб естетичної гармонізації середовища, розвитку творчої уяви та фантазії дітей, комунікативних навичок, зняття м'язового напруження, релаксації тощо [5].

І. Гудим доведено використання музичного матеріалу для формування невербальних засобів спілкування, що дієво допомагає слабозорим дошкільникам не лише оволодіти навичками невербальної поведінки, але й сприяє розвитку емоційної чуттєвості, формуванню творчих здібностей дитини [3].

Пластичне інтонування як засіб творчого розвитку особистості посідає особливе місце в системі музичного виховання дошкільників з глибокими порушеннями зору. Б. Асаф'єв стверджував, що музичне мистецтво постійно відчуває на собі «вплив «німої інтонації» пластики й рухів людини, включаючи мову руки». Розглядаючи музику як мистецтво інтонованого змісту, він підкреслював, що «музична інтонація ніколи не втрачає зв'язку зі словом, танцем, мімікою людського тіла» [1].

Ще Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, О. Критьска, Л. Масол, Л. Школяр та інші, визначили особливості пластичного інтонування як виду музично-творчої діяльності учнів на основі прийомів ритмопластичного музикування за системою Е. Далькроза.

Вітчизняні дослідники Н. Александрова, Н. Збруєва, М. Румер, В. Яновська, які розробили методичні основи музично-ритмічного виховання підкреслювали, що осягнення емоційно-образного змісту музики можливо тільки в активній музично-творчої діяльності, де важливе місце займають музично-ритмічні рухи, зокрема пластичне інтонування – здатність осмислено, свідомо сприймати та виконувати музичні твори.

Н. Ветлугіною зазначено, що у процесі музично-ритмічних рухів розвиваються художньо-творчі здібності дітей. Вони виявляються в індивідуальному втіленні образу, у придумуванні й комбінуванні рухів у танцях, хороводах, музичних іграх [2].

У даний час пластичне інтонування (музичний рух) трактується як один із видів художнього виконання музики поряд зі співом та інструментальним музикуванням. Воно є унікальним видом музично-пізнавальної діяльності, у якому інтенсивно розвивається та складається вся система музичних здібностей дитини. «Пластичне інтонування» визначаються як один із способів, одна з можливостей «проживання» образів, коли будь-який жест, рух стають формою емоційного вираження змісту [1]. Тобто, це будь-який рух людського тіла, викликаний музикою та, який виражає її образ. Ідея «проживання» музичних образів за допомогою рухів у методичній літературі знайшла достатнього втілення в творчих розробках О. Критьскої, Л. Масол, Л. Школяр та інших.

Із психологічного та фізіологічного боку доведено, що від самого раннього віку реакція дітей на музику завжди експресивно рухова. Дослідники (В. Бехтєрев, Д. Квасов, І. Павлов, І. Сєченов, Б. Тєплов та ін.)

вважали, що становлення й поглиблення музичного переживання в дітей тісно пов'язане з пластично-руховим вираженням цього переживання. У процесі сприйняття музики широко, на різних рівнях вираженості, представлені рухово-моторні реакції та цей процес часто характеризують як слухо-руховий.

Ураховуючи вищевикладене нами було розроблено й упроваджено у процес музичного виховання дошкільників із глибокими порушеннями зору різні види пластичного інтонування. Особлива увага при цьому зверталася на розвиток творчих здібностей дошкільників даної категорії та прояву особистісної творчості.

Особистісна творчість є специфічним видом творчої діяльності людини, тобто діяльності, спрямованої на самостійне створення ідеальних продуктів, «новоутворень», що складають структуру її внутрішнього світу, виступають компонентами її особистісного «Я» [6, с. 242].

У заняття з музичного виховання були включені такі види пластичного інтонування:

музично-ритмічні рухи імітаційного характеру передбачали: наслідування дітьми рухів тварин, людей, явищ природи під відповідний музичний репертуар: пташки клюють зернятка («Пташки клюють», муз. О. Тилічеєвої), скаче зайчик («Зайчики», муз. Т. Шатенко), іде ведмідь («Ведмідь», муз. Є. Каменоградського), крадеться кішечка («Кішечка», муз. Т. Ломової), їдуть машини («Автомобіль», муз. М. Раухвергера), летять літаки («Літаки», муз. В. Нечаєва) та ін.

Інсценізація дитячих пісень і казок. Під час інсценізації діти з порушеннями зору за допомогою різних рухів (танцювальних, основних та ін.) і слова розкривали образи відповідних персонажів. Для інсценізації ми широко використовували:

– українські народні пісні «Веселі гуси», «Іди, іди, дощику», «Котик волохатий», «Ходить кіт по горі», «Старий горобейко», «Грушка», «Ходить гарбуз по городу», «Пішли дівоньки в долину», «Ой на горі жито», «Ой є в лісі калина», «Подоляночка» та ін.;

– дитячі пісні з мультфільмів і кінофільмів «А може це Ворона» (муз. Гр. Гладкова, сл. Е. Успенського), «Антошка» (муз. В. Шаінського, сл. Ю. Ентіна), «Пісня Червоної Шапочки» (муз. А. Рибнікова, сл. Ю. Кім) «Діалог Вовка та Козенят» (муз. А. Крилатова, сл. Ю. Ентіна), «Пісня

Водяного» (муз. М. Дунаєвського, сл. Ю. Ентіна), «Пісня Кота Базиліо та Ліси Аліси» (муз. А. Рибнікова, сл. Б. Окуджави), «Пісенька про зарядку» (муз. Ген. Гладкова, сл. Г. Остер), «Розкажи, Снігуронька», «Дует Короля і Принцеси» (муз. Ген. Гладкова, сл. Ю. Ентіна) та ін;

– музичні казки: «Теремок», «Муха-цокотуха» (муз. М. Красєва), «Кицькін дім» (муз. В. Золотарьова), «Кіт, Півник та Лисиця» (муз. В. Герчик) та ін.

Здійснення постановки пісень, фрагментів казок чи їх у цілому сприяло розвиткові творчих здібностей дітей, акторських якостей, пластичності, розвиткові зв'язного мовлення, слухового сприймання музики й мовлення.

Музично-рухливі ігри. Тематика ігор пов'язана з народними чи казковими персонажами, з рухливими іграми, що використовують на уроках фізичної культури. В іграх діти передавали музично-ігровий образ персонажу, що був заснований на наслідувальних рухах звірів, птахів, людей та ін. («Колобок», «Один зайвий», «Замри», «Кіт і миші», «Зайці та вовк» та ін). Музично-рухливі ігри, як і вищезгадані види завдань, ми використовували в початковий період навчання з метою формування та розвитку вмінь сприймати музику, виразно й емоційно передавати створені ігрові та казкові образи.

Особистісна імпровізація. Особистісна імпровізація здійснювалась під різну за характером музику та була спрямована на самовираження дитини з порушеннями зору, усвідомлення своєї неповторності й індивідуальності («Я веселий», «Я сумний», «Я мрію», «Я міркую», «Я працюю», «Я танцюю», «Я граюся » та ін).

Пластичні етюди з уявними предметами. Цей вид завдання був спрямований на розвиток невербальних засобів, тобто за допомогою міміки і пантоміми передавалося почуте в музиці (надування кульки, гра з м'ячем, «Я – чайник» тощо).

Музично-сценічні етюди. Музично-сценічні етюди є більш складним видом творчої робити, що носить імпровізаційний характер. Характер дій і їх зміна визначалися змістом музичного твору та його будовою. Тому для етюдів підбиралися невеликі п'єси чи завершені частини музичних творів з виразним змістом, доступним вікові й музичній підготовці дітей. Після прослуховування та короткого розбору музики діти об'єднувалися

в невеликі групи і складали свій етюд (музика в цей час продовжувала звучати). Після цього кожний етюд розглядався, вносилися поправки, доповнення й далі етюд допрацьовувався. У нашій практиці використовувалися музично-сценічні етюди, розроблені В. Яновською, адаптовані з урахуванням зорових і психофізичних можливостей дітей даної категорії, а саме: етюд «Обновки» («Маленька п'єса», муз. І Ладухіна), етюд «Жмурки» («Гавот» із балету «Пустячки», муз. В. Моцарта), етюд «Дід і ріпка» (на мелодію рос. нар. пісні в обробці В. Яновської) та ін. Створення таких етюдів сприяло розвиткові не тільки творчої уяви, а й елементів акторської техніки.

Ритмопластичні вистави будувалися на основі об'єднання різних музичних творів за визначеними сюжетами, інсценування (пластичне рішення) яких відбувалося в якості одноактних ритмопластичних вистав. Фантазуючи, розігруючи за ролями запропоновані ситуації, діти не тільки розвивали свою творчу активність, свій артистизм, а й удосконалювали здібність до більш глибокого сприймання музичних творів. Для створення ритмопластичних вистав необхідний був певний запас знань, умінь і навичок для оптимальної реалізації творчих здібностей в учасників вистави.

Для творчого мислення дітей з порушеннями зору в практичному застосуванні ми створювали на заняттях таку атмосферу, яка заохочувала б до виникнення нових ідей, до колективної творчості, а саме:

– створювали на занятті атмосферу любові, доброзичливості, турботи, захищеності, радості й перспективи;

– підводили дитину до того, що у процесі її творчого мислення, творчої роботи відбудуться зміни, які принесуть користь їй самій і групі;

– заохочували дитину до створення нових ідей, словом і ділом наочно демонстрували власне позитивне ставлення до нових способів розв'язки, охоче вислуховували та переглядали пропозиції дитини й підтримували цікаві ідеї;

– створювали творчий клімат, який сприяв полегшенню взаємних контактів, можливостям контактування кожної дитини з порушеннями зору з групою таких самих дітей і зрячих. Такі контакти заохочували до обміну інформацією, вільного обміну думками та свіжого погляду на проблему, викликали велику повагу один до одного та дружні міжособистісні стосунки;

– толерантно ставилися до невдач дітей. Виявлялося, що багато нових ідей дітей були непрактичними та непридатними. Діти з порушеннями зору більш емоційно, ніж діти з збереженим зором, реагували на власні невдачі. Тому ми мусили погодитися з тим, що іноді присвячуємо час і засоби на експерименти, які не можуть дати ефекту;

– визначали мету й напрямок творчості. Деякі розсудливі обмеження нами свободи дітей забезпечувало певний ступінь контролю над часом;

– стимулювали дітей оцінками чи похвалами, визначали їх значущість і унікальність, демонстрували цінність їх творчого мислення й толерантність колективної діяльності, у якій проявлялися кращі риси та якості особистості. У цьому випадку діти мали більшу мотивацію для творчої співпраці, а також відчували впевненість у собі, у власних можливостях, вселяли почуття власної гідності, успіху та право на щастя, були задоволені від досягнутого, отримували досвід, який, можливо, надасть їм здатність у майбутньому справитися з проблемами в житті.

Такий підхід до особистості дитини з порушеннями зору можна вважати гуманним, бо він ґрунтувався на повазі до запитів та інтересів дитини, створював максимальні умови для розвитку її творчих здібностей і творчого самовиявлення, передбачав успішне випробування життєвих ситуацій, які потім з великою ймовірністю можуть бути в житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беземчук Л. Пластичне інтонування як вид творчої діяльності на уроках музичного мистецтва в школі / Л. Беземчук // Техніка Е. Жак-Далькроза як засіб творчого самовираження особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін : матеріали міжнародного науково-практичного семінару. – Умань : Візаві, 2013. – С. 15–18.
2. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 256 с.
3. Гудим І. М. Використання музичного матеріалу в процесі формування невербальних засобів спілкування у слабозорих дошкільників / І. М. Гудим // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – № 10. – С. 30–35.
4. Куненко Л. О. Інтегрована спрямованість змісту освітньої галузі «Мистецтво» для дітей з порушеннями зору / Л. О. Куненко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи

у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Наук. Світ, 2004. – Вип. 5. – С.124–127.
5. Куненко Л. О. Корекційна спрямованість музично-естетичного виховання сліпих молодших школярів / Л. О. Куненко // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі спеціальних відносин : м-ли Всеукр. науково-практ. конф. – К. : Міносвіти України, Ін-т дефектології АПН України, 1994. – С.135–136.
6. Сущенко А. В**.** Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика: монографія / А. В. Сущенко. – Запоріжжя : «Х-принт», 2002. – 359 с.

МЕТОДИКА ЛОГОПЕДИЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

О. В. Боряк

Стійкі порушення пізнавальної діяльності внаслідок органічних уражень головного мозку негативно впливають на розвиток мовлення в дошкільному та шкільному віці. У свою чергу, недорозвинення мовлення, властивий розумовій відсталості, позначається на пізнавальному розвитку: сприйманні оточуючої дійсності, засвоєнні знань, формуванні вмінь та навичок, необхідних для життя та практичної діяльності.

За визначеннями дефектологів *розумова відсталість* – стійке психічне порушення, яке має складну структуру та для якого характерне: провідні порушення пізнавальної діяльності (насамперед, абстрактного мислення, процесів узагальнення й конкретизації), порушення динаміки нервових процесів (інертність психіки), а також вторинні відхилення – недорозвинення мовлення, емоційно-вольової сфери, відхилення у фізичному розвитку та поведінці [5, с. 41].

За даними А.І. Грибоєдова, Є.Н. Правдіної-Вінарської, М. Зеємана та ін. приблизно в 40% розумово відсталих дітей легкого та помірного ступенів перші слова з'являються на третьому році життя й пізніше. Цей факт свідчить про те, що мовленнєве спілкування розумово відсталої дитини в дошкільному віці триває не 5–6 років, як у дітей без порушень у розвитку, а лише 3–4 роки. Але і цей період мовленнєвого розвитку відбувається за наявності дуже низької активності цієї нозології дітей [6, с. 5].

У ранній період розвитку (від народження до 3-х років) спостерігається неповноцінне розуміння дітьми зверненого мовлення,

погане оволодіння експресивним мовленням. Мовленнєві порушення, що виникають на тлі розумової відсталості, мають стійкі прояви, які важко корегується, а іноді й повністю не усуваються.

У зв'язку з загальним недорозвиненням аналітико-синтетичної діяльності в розумово відсталих дітей із великими ускладненнями формуються мовні узагальнення, уповільнено засвоюються закономірності мови. Усі ці чинники визначають якісну своєрідність недорозвитку всіх компонентів мовленнєвої системи: фонетико-фонематичного, лексико-семантичного та граматичного.

Дефекти звуковимови серед розумово відсталих дітей (РВД) є домінуючими порівняно з дітьми без порушень у розвитку. У дослідженнях Г.А. Каше, Р.І. Лалаєвої, Д.І. Орлової, В.Г. Петрової та ін. встановлено, що дефекти звуковимовної сторони мовлення притаманні 85% дітей. При цьому в дітей старшого дошкільного – молодшого шкільного віку (підготовчі – 2 класи), як правило, поширені поліморфні порушення звуковимови [4, с. 12].

Порушення фонематичної сторони мовлення у РВД проявляються в незакінченому формуванні фонематичного сприймання, звукового аналізу й синтезу. Це відображається в порушеннях слухової диференціації звуків, труднощах вимови слів різної складової структури, визначенні кількості звуків у слові, встановленню їх послідовності.

Корекція порушень звуковимови у РВД є більш тривалим і складним процесом, ніж у дітей без порушень у розвитку. Робота ускладнюється характерною для цих дітей слабкістю замикальної функції кори, труднощами утворення нових умовно-рефлекторних зв'язків, що зумовлює уповільненість і довготривалість формування нового звуку. Інертність нервових процесів, різке порушення рухомості процесів збудження й гальмування виявляються в постійному, стереотипному відтворенні найбільш сталих старих зв'язків, у труднощах перемикання на нові. Унаслідок цього неправильна вимова того чи іншого звуку утримується навіть у тому випадку, якщо ізольована їх вимова формується порівняно легко [2].

Недостатній рівень розвитку усного мовлення проявляється в обмеженості словника. Загально відомим є той факт, що лексична сторона мовлення цих дітей значно обмежена, ніж у їх однолітків.

Спостерігається великий відрив між пасивним та активним словником: пасивний словник значно перевищує за об'ємом активний. При цьому в активному словнику домінують іменники та дієслова, рідко зустрічаються прийменники, займенники, сполучники. Спостерігається неточність у вживанні слів, відсутність диференціації подібних предметів.

У РВД повільно утворюються та закріплюються мовленнєві форми, слабко визначена самостійність у мовленнєвій творчості, спостерігається стійке фонетичне недорозвинення, домінування в мовленні іменників, недостатнє, обмежене вживання слів, що позначають дії, ознаки. Для цієї нозології дітей притаманне зниження мовленнєвої активності [2, с. 36].

Граматична сторона мовлення розумово відсталих дітей шкільного віку характеризується недостатнім розвитком синтаксичної структури речення, наявністю великої кількості аграматизмів, порушенням процесів словотворення та словозміни.

Найбільші труднощі мають РВД під час побудови зв'язних висловлювань. Як правило, вони складаються з неповних речень, характеризуються пропусками різних членів речення, порушенням послідовності викладення матеріалу.

Разом із тим слід наголосити на тому, що порушення мовлення у РВД не є однорідними. Мовленнєві порушення цих дітей досить різноманітні за своїми проявами. Симптоматика мовленнєвої патології залежить від ступеня розумової відсталості, наявності локальних мовленнєвих патологій, розладів діяльності мовленнєво-слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів та інших чинників [1].

Г.Є. Сухарєва, переслідуючи завдання виявлення клінічних особливостей розумової відсталості, розробки критеріїв відмежування її подібних станів, зокрема від слабко виражених відхилень інтелектуального розвитку при затримці психічного розвитку, тяжких порушеннях мовлення, локальній патології головного мозку, визначила основні клінічні прояви олігофренії. Саме у працях науковця було виділено дві групи розумової відсталості: *олігофренія з недорозвиненням мовлення; атипова олігофренія, ускладнена мовленнєвими розладами.* Ці групи залишаються актуальними і сьогодні в межах сучасної логопедичної науки [3].

Такий стан мовленнєвого розвитку більшістю науковців пояснюється загальним зниженням кіркової реактивності, тонусу, оскільки при розумовій відсталості послаблені кортикальні процеси збудження й особливо гальмування, що, у свою чергу, викликає в підкіркових ділянках або підвищене, або знижене гальмування. Тому умовні рефлекси у РВД розвиваються повільно й відрізняються нестійкістю, з низькими межами працездатності. Важливими ж для розвитку мовлення чинниками є зумовлена порушеннями мозку недостатність вищого аналізу й синтезу та пов'язані з цим обмеженість пізнавальних процесів [4].

Такий стан вищої нервової діяльності вимагає особливих методологічних підходів під час здійснення логопедичної роботи, передусім, частих пауз, перемикань, яскравих, конкретних і більш сильних, або більш слабких подразників, усвідомлення дітьми артикуляцій, що вивчаються, звуків і їх значень у мовленні шляхом систематичних спостережень над ними та пояснень з боку вчителя-логопеда.

Потрібно також ураховувати порушення слуху та (або) зору, які також є поширеними серед дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Порівняно з нормованим розвитком особливості порушень мовлення у РВД мають такі ознаки:

1) порушення мовлення переважно зумовлені патологічними чинниками й мають вигляд мовленнєвої відсталості в цілому, у мовленнєво-рухових розладах, які щільно пов'язані з порушеннями загальної та переважно дрібної моторики, з порушеннями фонематичного слуху;

2) нестійкість і мінливість звуків мовлення, поширеність дефектів пом'якшення, втрачання голосних і приголосних (особливо під час збігу, наприкінці складу), поширеність дисграфій, зумовлених неправильною вимовою.

Загальне порушення інтелектуальної діяльності РВД у більшості випадків ускладнене недорозвиненням її слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів, призводить до значних ускладнень не тільки під час оволодіння мовленням, але відбивається й на характері його формування [2].

Логопедична робота займає провідне місце в системі корекційної роботи в спеціальних закладах освіти. Це зумовлено значною поширеністю мовленнєвих порушень серед дітей з вадами інтелектуального розвитку старшого дошкільного – молодшого шкільного віку (до 85%) [6].

Необхідно констатувати той факт, що логопедична робота з РВД є необхідним та органічним ланцюгом у системі загального корекційно-розвивального впливу. Таким чином, у педагогічній теорії та практиці виникає проблема дослідження особливостей, можливостей і педагогічних умов формування у РВД з легким та помірним ступенем вищих психічних функцій засобами корекційно-розвивального навчання на логопедичних заняттях.

Виявлення неоднорідності мовленнєвих порушень у РВД старшого дошкільного – молодшого шкільного віку свідчить про необхідність використання диференційованих методичних прийомів у процесі корекції порушень мовлення.

Першочерговим ланцюгом у здійсненні цієї роботи є всебічне дослідження мовленнєвої патології з метою проведення диференціальної діагностики, різноманітних видів мовленнєвих розладів.

В останній час приділяється багато уваги всебічному вивченню розумово відсталих дітей з метою забезпечення їх диференційованого навчання.

Особлива увага приділяється цьому під час вступу дітей до підготовчого – 1 класу спеціальної школи. Програмою спеціальної школи визначаються основні напрями вивчення рівнів загального розвитку й готовності учнів до навчання. Проте це обстеження не дає повної картини особливостей мовленнєвого розвитку кожної дитини. Його необхідно доповнити поглибленим логопедичним обстеженням із метою отримання повної картини загального й мовленнєвого розвитку кожного учня. Результати такого обстеження враховуються під час комплектування груп учнів підготовчого – першого класів для проведення логопедичної роботи.

Учні другого й наступних класів обстежуються частково, оскільки в документації попереднього навчального року є відомості про стан мовленнєвого розвитку учнів, з якими проводилася логокорекційна робота.

Методика обстеження мовлення РВД, як і дітей без порушень у розвитку, включає в себе такі основні розділи: збір анамнезу й вивчення особових справ дітей, вивчення стану загальної та дрібної моторики, дослідження артикуляційного апарату, стану фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного, морфологічного компонентів, зв'язного мовлення, процесів читання та письма (для учнів початкової ланки навчання).

Для одержання достовірних матеріалів про стан мовленнєвого розвитку учнів необхідно розробити методику обстеження й підібрати необхідний для цього матеріал. Методика пред'явлення тих чи інших завдань, мовний і мовленнєвий матеріал, запис їх і аналіз повинні бути однаковими. Не можна, наприклад, давати учням одного класу різні малюнки (чи серії малюнків), різні за труднощами завдання з аналізу звукового складу слова тощо. Звичайно, у кожному випадку передбачається де кілька завдань різної складності, щоб мати можливості визначати рівень знань, умінь кожного учня. Подаються завдання в певній послідовності від легкого до складнішого, або навпаки. Результати виконання кожного завдання фіксуються та зберігаються в особовій справі або в індивідуальній мовленнєвій картці з тим, щоб використати їх під час аналізу динаміки розвитку дитини.

Програма вивчення загального розвитку учнів підготовчого – 1 класів передбачає вивчення ступеня орієнтації учнів у найближчому оточенні; умінь узагальнювати й користуватися узагальнюючими словами; стану загального мовленнєвого розвитку; знання букв, умінь читати й писати тощо (відповідно до програми підготовчого класу).

У подальшому навчанні уточнюються ці данні та накопичуються нові, що свідчить про особливість уваги, пам'яті, працездатності, волі, характеру, засвоєння програмового матеріалу.

Логопедичне обстеження спрямовується на вивчення стану мовленнєвого розвитку: словника, граматичної будови, фонетико-фонематичного розвитку, читання й письма. Залежно від характеру вад мовлення, можливих їх первинних і вторинних проявів у розумово відсталих дітей складається програма логопедичного обстеження.

І. Збір анамнезу.

Під час збору анамнестичних даних учитель-логопед уточнює чинники, які викликають саме порушення мовленнєвого розвитку.

Бажано в цих випадках починати з бесіди з батьками та вивчення результатів обстеження психолого-медико-педагогічної консультації. На основі цього отримуються відомості про хід загального розвитку дитини (про протікання вагітності, пологів, перенесення пологів, травми); про умови виховання й особливості мовленнєвого розвитку дитини.

Вивчаючи історію мовленнєвого розвитку, необхідно з'ясувати: коли і як дитина почала реагувати на мовлення оточуючих, переставала плакати, коли чула мовлення оточуючих, відповідала на мовлення гулінням; коли дитина почала «розуміти» мовлення оточуючих (повертати голівку в бік названого предмету, називати складові частини предмету, брати окремі предмети за наказом тощо); коли з'явився лепет і перші слова. Важливо також з'ясувати, як відбувався подальший мовленнєвий розвиток дитини: чи розуміла та виконувала різні словесні інструкції, як зверталася до оточуючих з проханням; наскільки зрозумілим і розгорнутим було мовлення дитини; чи любила слухати й розповідати казки, вірші; чи спостерігали батьки відхилення в мовленнєвому розвитку дитини; яка робота проводилася з метою подолання помічених відхилень у мовленнєвому розвитку.

Відомості про стан психічних особливостей дитини можна отримати з педагогічної характеристики. При цьому, за можливості, необхідно з'ясувати стан її уваги, пам'яті, мисленнєвих процесів. Ці відомості в подальшому використовують під час планування та впровадження індивідуального підходу під час логокорекційної роботи.

Під час бесід із батьками, вивчення педагогічної характеристики дитини слід з'ясувати характер її спілкування до вступу до школи: спілкування з батьками й іншими дорослими, однолітками, ставлення батьків до мовленнєвого розвитку дитини, взаємовідносини між дорослими, методи виховання.

Під час бесіди з батьками розумово відсталої дитини, яка має заїкання, слід з'ясувати: коли почалося заїкання (несподівано чи поступово), перебіг порушення.

До того як почати обстеження мовлення дитини, необхідно зібрати дані про стан дихальної функцій, слуху, голосу, зорової та рухової функції. Учитель-логопед може отримати ці відомості в лікаря, з медичної картки дитини, з висновків протоколів психолого-медико-педагогічної консультації, але й бажано доповнити власними спостереженнями. У тих випадках, коли виникає сумнів, щодо стану окремих функцій логопед спільно з лікарем, учителем, ще раз обстежує дитину та вносить уточнення в особову справу.

Далі, як уже зазначалося вище, учитель-логопед повинен завчасно вирішувати, що саме буде обстежуватися, за якою методикою та на якому конкретному матеріалі. Пропонуємо модель логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку (на час вступу до школи) та молодшого шкільного віку (підготовчого – четвертого класів).

II. Обстеження будови й рухливості артикуляційного апарату (методи обстеження будови артикуляційного апарату досить повно представлені в логопедичній літературі).

Під час обстеження *будови органів артикуляції* з'ясовуються чинники, що викликають порушення звуковимови. При цьому важливо з'ясувати наявність явних аномалій у будові артикуляційного апарату (бічний, передній відкритий або глибокий закритий прикус, закоротка вуздечка язика та ін.), які можуть зумовити порушення звуковимови.

Під час обстеження звертається увага на стан губ, піднебіння, щелеп, зубів, язика.

Під час обстеження *рухливості органів артикуляції* визначається об'єм, сила, точність рухів, відтворення рухів за словесною інструкцією та показу, переключення з одного положення на інше. Особливу увагу слід звернути на вміння точно відтворювати певне положення й утримувати його певний час (декілька секунд) у даному положенні.

У цьому випадку логопед просить дитину покласти язик на верхню губу (зробити «лопатку», «жало») і тримати його в такому положенні поки вчитель-логопед дорахує до 3–4, або попросити декілька разів відтворити одне й те саме положення язика.

Здатність переключення з одного положення артикуляційного апарату на інше перевіряється під час виконання серії рухів (язик

торкається верхніх зубів і опускається на нижню губу – підіймається на верхню губу).

Асиметричність рухів, недостатня їх сила й точність, неповний об'єм свідчать про наявність парезів; напруженість м'язів, гіперкінези вказують на тонічні розлади. Такі вади частіше є наслідком розладів іннервації артикуляційного апарату й зумовлюють дизартрію.

Визначені відхилення слід відрізняти від оральної апраксії, що проявляється в порушенні динамічної організації рухів. Дитині важливо відтворити потрібне положення артикуляційного апарату (своєрідна «нездатність»); виконувати ряд рухів (труднощі переключення з одного руху на інший).

Аналіз результатів обстеження рухової функції органів артикуляції допоможе вчителю-логопеду у визначенні діагнозу й методики логопедичної роботи, спрямованої на подолання вад рухів артикуляційного апарату.

III. Обстеження звуковимови.

Перше враження про стан звуковимови логопед отримує вже під час знайомства з дитиною. Але ці спостереження доповнюються спеціальним обстеженням, яке передбачає виявлення тих звуків, які дитина не вимовляє зовсім, спотворює або замінює іншими. При цьому бажано визначати, чи володіє дитина правильною артикуляцією певного звуку, як користується ним у мовленні.

Матеріалом для обстеження є предмети; предметні малюнки, у назвах яких є звук, що досліджується; сюжетні малюнки тощо. Про те, необхідно підібрати такий матеріал, де б той чи інший звук був у різних позиціях слова і словах різної звукової та складової будови. Використовується також тексти для читання, вивчені напам'ять вірші тощо.

Аналізуючи результати обстеження, логопед фіксує всі звуки, які неправильно вимовляються дитиною, вказує характер вади (відсутність звуку, дефекти вимови, стійкість або нестійкість заміни). Визначається стан вимови слів різної звукової, складової будови (труднощі у вимові слів зі збігом приголосних та опозиційними звуками; спотворення складової структури багатоскладових слів: «*сосник* − соняшник, *лін* − трамплін, *одор* – коридор»).

З метою обстеження звуковимови пропонується така послідовність: свистячі [*с, с’, з, з’*] – шиплячі *[ш, ж*] – африкати [*ц, ч, щ*] – сонорні [*л, л’, р, р’, м, н]* – йотовані [*я, є, ю, е, ї*] – дзвінкі та глухі [*п-б, т-д, в-ф, г-к*] – тверді та м’які [*т-т’, к-к’, г-г’* та ін.] – голосні [*а, у, о, і, и*].

У підсумку обстеження звуковимови вчитель-логопед повинен заповнити таблицю, яка показує стан фонетичної сторони мовлення у РВД (табл. 1).

Таблиця 1

Умовні позначення порушень фонетичної сторони мовлення

Мовний матеріал	**Звуки що перевіряються**															
	с	*с’*	*з*	*з’*	*ц*	*ш*	*ч*	*щ*	*р*	*р’*	*л*	*л’*	*к*	*г*	*х*	інші
ізольовано	+	+	+	+	+	*с*	+	+	-	-	*г/г*		+	+	+	
складах	+	+	+	+	+	*с*	+	+	-	-	*г/г*		+	+	+	
словах	+	+	+	-	+	*с*	*т’*	*ш*	-	-	*г/г*		+	+	+	
фразах	+	+	+	-	+	*с*	*т’*	*ш*	-	-	*г/г*		+	+	+	

Умовні позначення: «+» − правильна вимова; [*с*] – заміна звуку на інший (визначення яким саме); «-» − звук повністю відсутній; *м/з* – міжзубна вимова, *г/г* – губно-губна вимова, *г/з* – губно-зубна вимова, *біч*. – бічна вимова.

Наприкінці обстеження вчитель-логопед робить висновки про стан вимовної сторони мовлення учня (учениці), визначає характер порушення, групу звуків.

Поряд з цими даними, необхідно відзначати, чи дотримується дитина правильного наголосу, інтонації, темпу, тощо: наголошений склад під час вимови слова не виділяється; погано відтворює окличну й питальну

інтонацію; дуже уповільнений темп вимови слова, фрази; артикуляція невиразна, що утруднює сприймання сказаного дитиною.

IV. Фонематичні процеси.

Мета цього розділу обстеження є виявлення в розумово відсталих дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку, уміння розрізняти звуки мовлення. Нестійке сприймання звуків мовлення, змішування їх та заміни є показником недостатнього розрізнення звуків і проявляються під час навчання в школі у вигляді ускладнень під час оволодіння читанням і письмом.

Вивчення стану фонематичного сприймання, оволодіння аналізом і синтезом звукового складу слова приділяється особлива увага. Важливо дітям запропонувати такі завдання, які б допомогли виявити уміння учнів зосереджувати увагу на звуковій стороні слова, чути той чи інший звук у слові без розчленування його складової структури та звуків, а також розкладати слова на звуки, визначати точне місце звуку в слові та кількість звуків у слові; складати слово із звуків; утворювати нове, шляхом заміни окремих звуків; порівнювати слова за їх звуковим складом тощо.

Завдання й мовленнєвий матеріал добираються відповідно до програмових вимог у зв'язку з навчанням грамоти (підготовчий – перший клас), практичним засвоєнням граматики та правопису в наступних класах.

Під час аналізу даних обстеження фонематичних процесів необхідно чітко знати, чим оволоділа дитина, у чому є певні труднощі, а що зовсім не доступно дитині.

Усі учні молодших класів, у тому числі із порушеннями мовленнєвого розвитку, до початку навчання грамоти (на кінець добукварного періоду) повинні вміти: уважно прослуховувати слово, фразу, повторювати їх; піднімати руку, показувати малюнок, коли почують слово з певним звуком; відбирати малюнки, в назвах яких (у різних позиціях) є заданий (певний) звук; виділяти з речення або ряду слів, слово, що починається певним звуком; виділяти перший і останній звук у слові; ділити просте за структурою слово на склади, у складі визначати послідовно перший і другий звук.

У букварний період дитина поступово оволодіває різними видами аналізу, синтезу звукового складу слова у зв'язку з вивченням букв,

складів і слів різної структури (відповідно до Програми спеціальної школи з української мови та читання).

Учні других класів повинні добре володіти аналізом і синтезом, передбаченим для першого класу, крім того, бути готовими до співставлення складів і слів, що включають опозиційні звуки (глухі – дзвінкі, тверді – м'які, африкати); уміти порівнювати слова, що мають різні граматичні форми (*рама – рами, яблуко – яблука, читає – читають*).

У наступних класах учні оволодівають більш складними видами аналізу у зв'язку з оволодінням словозміною та словотворенням.

З метою обстеження рівня фонематичного сприймання учнями спеціальної школи можна запропонувати такі завдання:

1. Визначити певний звук (голосний або приголосний) серед ряду інших і підняти руку, коли цей звук прозвучить: звук [*а*] серед голосних [*о, а, у, и*]*;* приголосний [*н*] серед [*б, п, н, к, т*].

2. Перевірка слухової диференціації близьких за звучанням фонем досліджується під час диференціації дзвінких – глухих, твердих – м'яких, свистячих – шиплячих, африкатів і звуків, які входять до їх складу. Приблизні види завдань:

– «Підніми руку, якщо почуєш певний звук (звуки пропонуються в ізольованому вигляді та у складових поєднаннях: [*са-ша, ша-са, са-за, ша-жа, жа-за, ач-ас, ка-га, са-ся*]».

– «Повтори склади [па-ба, та-да, ка-га-ка, та ін.]».

– «Назви даний звук у назві малюнку».

– «Визначити звук у словах (наприклад, звук [*с*] у словах *сани, лампа, миска, мишка, ніс, ноги*).

Дослідження мовного аналізу та синтезу, фонематичних уявлень у розумово відсталих дітей під час таких завдань:

– визначити кількість слів у реченнях та їх послідовність (*Мама йде. Машина їде. Дерево квітне навесні.);*

– визначити кількість складів у словах та їх послідовність (*мак, Саша, машина*);

– визначити місце звуку в слові (спочатку, середині, кінці: с*ік, оса, ніс, коса, кокос*);

– визначити послідовність звуків у словах: *дім, мама, дошки*;

– визначити кількість звуків у словах: *ніс, папа, пісок*.

Стан складового синтезу перевіряється під час складання слів зі складів, розташованих у певній послідовності (*ко, ро, ва*) та в неправильному порядку (*ла, кук; мо, ко, ло*).

Під час перевірки *фонематичного синтезу* пропонуються аналогічні завдання: скласти слова зі звуків, наданих у правильній послідовності (*м, а, к*); у порушеній (*к, о, с*).

Для виявлення вміння відтворювати слова різної складової структури учням пропонуються малюнки, назви яких мають два, три та більше складів: *відро, колобок, віно град, велосипед*.

Завдання на перевірку стану *фонематичної уяви* можуть бути такими:

– «Добери слова на заданий звук».

– Розклади в дві колонки слова з опозиційним звуком [б-п]».

Під час оцінювання слухової диференціації, мовного аналізу й синтезу, фонематичних уявлень слід визначити: слухова диференціація (сформована, несформована, відсутня); фонематичний аналіз (синтез) (сформований, недостатньо сформований, відсутній).

V. Лексико-граматична сторона мовлення.

Під час спостереженням за мовленням розумово відсталої дитини та раніше проведеного обстеження інших сторін мовлення дитини вчитель-логопед складає певне уявлення про словник.

Вивчення словника та граматичної будови можна в деякому аспекті поєднати: підібрати завдання й мовний матеріал у такий спосіб, щоб отримати відомості для аналізу стану цих двох систем у мовленні розумово відсталої дитини.

Спираючись на досвід, можна стверджувати, що зручним і продуктивним є обстеження цих сторін мовлення на одній (лексичній) темі, близькій до життя й діяльності дитини: *«Осінь», «Школа», «Сім'я», «Тварини»* тощо). Завдання добираються в такий спосіб, щоб можна було визначити активний і пасивний словник, використання й розуміння дітьми різних граматичних форм.

Під час визначення обсягу словника, який має дитина з певної теми, спочатку краще не використовувати наочність, а попросити дитину розповісти про щось … (*школу, клас, сім'ю, пору року* тощо.); задати питання, які предмети є в школі й різних її приміщеннях; назвати ознаки

цих предметів; розповісти, які дії можуть бути виконані цими предметами, як вони виконуються тощо.

Далі, коли дитина вичерпає свій активний словник, необхідно їй запропонувати назвати окремі предмети, малюнки, пов'язані з певною темою та за допомогою питань *«Що це?», «Який?», «Чий?», «Скільки?»* тощо виявити слова, які є в активному словникові дитини, але вона не змогла самостійно їх пригадати.

Для виявлення обсягу пасивного словника, учням даються менш поширені в побуті слова – назви предметів, ознак, дій предметів. У даному випадку можна обмежитися виконанням учнями завдань типу: «*Покажи книжку (стелю, сіну); або Що в цьому приміщенні велике? (мале, довге, вузьке, чорне, сіре тощо); Покажи на малюнках: де будують, формують, прибирають? тощо*. Поряд з цим перевіряється, чи знають учні узагальнюючі слова (*Як можна одним словом назвати: шафу, стільці, стіл тощо); Чи розуміють їх значення? (Які ти знаєш меблі?).*

Стан словника виявляється також під час аналізу розповідей дитини на вільну тему, за малюнком, під час переказу прослуханого чи прочитаного тексту.

Стан граматичної сторони частково виявляється під час аналізу результатів вище перерахованих завдань (використання й розуміння граматичних форм числа, роду, відмінку), а також аналізу спеціальних завдань.

Продуктивним є завдання, що передбачають словозміну та словотворення, складання речень і слів, поданих у потрібній граматичній формі й у початковій; складання речень за окремим опорним словом, без зміни його форми; за малюнком; доповнення речення словом у потрібній формі (*Гриб ріс під* ……); відповіді та питання типу: *Чим чистять одяг? Де чистять пальто? Де вчитель?*

Використовуються й завдання, що передбачають зміну та утворення слова за аналогією (педагог називає предмет, а учень – багато, і навпаки); добір слів – ознак предметів (*Яблуко яке?, стрічка яка?, прапор який? і навпаки – синій шарф, синя …, синє …); це вовк – вовченя, це заєць – це ….*

Для більш точної діагностики мовленнєвих порушень у цієї нозології дітей необхідно ретельне дослідження рівня розвитку імпресивного та експресивного мовлення.

Імпресивне мовлення. Спочатку вчитель-логопед перевіряє рівень розуміння вербальних інструкцій: «*Покажи ....».* Потім дітям надаються доручення. Потім інструкція ускладнюється (дитині пропонують виконати 2–3 дії, не пов'язані між собою: *Поклади книжку в портфель. Відкрий двері. Візьми зошит.).*

Експресивне мовлення. З метою обстеження можна запропонувати такі завдання:

– Під час визначення рівня володіння номінальною функцією мовлення: а) називання предметів за малюнками з зображенням предметів: *Що це? Хто це?* Пропонуються малюнки із зображенням лампи, стакану, столу, стільця, кішки, руки та тощо; б) називання предметів за їх описом без пред'явлення малюнків: *Назви предмет, яким їдять суп*.

– Перевірка знання узагальнюючих слів: овочі, фрукти, одяг, посуд: *Перерахуй предмети зображені на малюнку. Як вони всі разом називаються?*

– Визначення вживання слів, що позначають дію (дієслів теперішнього часу): а) називання дій за сюжетним малюнком, відповісти на запитання: *Хто це? Що робить?* б) називання дії за запропонованим предметом (з використання малюнків). Учень повинен назвати предмет і визначити характерну для нього дію (*літак летить, машина їде, стіл стоїть*).

– Дослідження вживання ознак різних категорій (якісних, відносних): а) називання ознак предмету за предметними картинками (*Що це? Якого кольору? (помідор червоний, олівець зелений, плаття синє*); б) відповісти на питання (без запропонування малюнків), пов'язані з визначення ознак оточуючих предметів (*Стіл який? – Дерев'яний. Платок чий? – Бабусин*).

Під час аналізу лексичної сторони мовлення важливо враховувати не тільки кількість слів, названих дитиною, але й ступінь володіння ними (правильне або неправильне вживання слів у реченні та зв'язному висловлюванні).

Дослідження граматичної сторони мовлення.

Цей розділ обстеження спрямований на виявлення у розумово відсталої дитини уміння оперувати словами, словосполученнями та реченнями під час мовленнєвого спілкування. Вивчення граматичної сторони мовлення можна поділити на два етапи, які передбачають: *1 – з'ясування розуміння граматичних категорій; 2 – дослідження*

безпосереднього використання граматичних конструкцій в експресивному мовленні.

Дослідження *розуміння граматичних конструкцій*. Для обстеження цієї сторони мовлення дитині можна запропонувати такі види завдань:

– під час дослідження розуміння форми однини та множини: *Покажи, де ручка, а де ручки?* (під час пред'явлення предметів або малюнків).

– Під час обстеження вміння диференціювати форми однини та множини дієслів і прикметників дітям пропонують два сюжетних малюнки: *Дівчинка малює. Дівчата малюють*. Та відповідна інструкція вчителя-логопеда: *Покажи, де малює, а де малюють*?

Під час вивчення розрізнення ознак пропонують два малюнки (*синя кулька – сині кульки*).

– Під час перевірки розуміння форм чоловічого та жіночого роду дієслова також використовують два малюнки: *Дівчинка спіймала рибу. Хлопчик спіймав рибу.* Учня просять показати: *Де Сашко спіймав рибу? Де Саша спіймала рибу?*

– Диференціація форм чоловічого та жіночого роду прикметників перевіряють на матеріалі трьох предметних малюнків. Наприклад: *Синій бант. Синя чашка. Синє плаття*.

– Дослідження вміння розрізняти відмінкові форми. Перед дитиною розкладають три предмети: ручку, зошит, лінійку. Пропонують завдання: *Покажи ручкою зошит. Лінійкою – ручку.*

– Вивчення розуміння прийменників: на, в, під, над, за та ін. перевіряється під час виконання завдань: *Поклади книгу на стіл, в стіл, під стіл* тощо.

– Розуміння деяких складних конструкцій: а) визначити, яка фраза правильна: *Літо буває перед весною* або *весна буває перед літом*; б) чи однакові фрази: *Хлопчик біжить за собакою* та *Собака біжить за хлопчиком*. Після кожної фрази логопед запитує: *Хто біжить попереду*?

Обстеження використання в мовленні граматичних конструкцій.

– Вивчення функції *словозміни* (зміна іменників за числами): з'ясувати вміння вживати форму однини та множини іменників. Матеріалом для цього є іграшки, предмети, малюнки, що є в логопедичному кабінеті.

Учням задають питання: *Що це?* (*стіл − столи, лялька – ляльки, коза – кози*).

– Перевірка вміння утворювати форму родового відмінку множини (за допомогою питання: *Багато чого?).* Для цього використовують предметні малюнки з зображенням кількох предметів (*вишні, ноги, відра, ложки* та ін.).

– Дослідження правильного вживання відмінків іменників (за сюжетними малюнками, за допомогою питань до них): «*Що в дівчинки на голові? (бант). У кого в руці машинка? (у хлопчика). Кому дівчинка дає молоко? (кошеняті). Дівчинка несе що? (ляльку). Хлопчик пише чим? (ручкою*).

– Вивчення вміння узгоджувати іменники з дієсловом. Використовуються малюнки із зображенням дії предмету й питання до них: *Хто це? Що робить?*

– Перевірка вміння вживати чоловічий і жіночий рід у дієсловах минулого часу (за сюжетними малюнками та питаннями): *Хлопчик Валя читав книгу. А якщо Валя дівчинка, як правильно сказати? (читала*).

– Дослідження узгодження іменника з прикметником (за малюнками й питаннями): *Хто, що це? Який? Яка? Яке*?

– Використання питань словотворення: а) утворення слів зі зменшувально-пестливими суфіксами (за допомогою питань і предметних малюнків): *Я покажу тобі великий предмет, а ти назви малий*. Наприклад: *птах – пташка (голова, вухо, лоб*); б) утворення назв дитинчат тварин (*качка – каченя – каченята);* в) утворення відносних прикметників (*дерево – дерев'яний*). Можна використовувати питання: *Якщо предмет зроблений зі скла, який він*? г) утворення дієслів за допомогою префіксів (*пішов – прийшов – підійшов − вийшов*).

– Вживання займенників у самостійному мовленні: а) відповісти на запитання: *Де лежить ручка? (на парті). Звідкіля взяли ручку? (з парти). Куди впала ручка? (під парту);* б) називання дій логопеда (покласти книжку на стіл, у стіл); в) складання речень за спеціально підібраними малюнками.

VI. Зв'язне мовлення.

Дослідження зв'язного мовлення є частиною загальної схеми обстеження, дозволяє уточнити особливості проявів розладів граматичної

сторони мовлення й надати оцінку розгорнутому мовленню в цілому (вживання типів речень: одно- двослівних, простих, складних), вживання різних частин мовлення та їх граматичне оформлення, характер мовлення (перерахування, опис); навички зв'язного висловлювання (логічність, образність, словниковий запас, виразність).

Обстеження передбачає:

– уміння складати речення за опорними словами наданими в роздріб: *ліс, діти, гриби, в, пішли, за;*

– уміння складати розповідь за сюжетним малюнком, наприклад: *Лисиця та гуси*;

– складати речення та невеликі розповіді за опорними словами. Опорні слова для складання речення: *хлопчик, альбом, малюнок*. Опорні слова для складання розповіді: *діти, ліс, кошики, ягоди, спілі, солодкі.* Дослідження розгорнутості зв'язного мовлення за питаннями: *Яка пора року весна, літо, осінь або зима тобі подобається більше всього? Що тобі відомо про цю пору року? Чому ця пора року подобається тобі більше?*

– переказ прослуханого тексту (тексти відповідно до програми). У цілому, стан результатів обстеження експресивного мовлення оцінюється за такими критеріями: розгорнуте мовлення (відповідно до запропонованих завдань: правильність і точність вживання різних частин мовлення, граматичних категорій, уміння складати речення та розповіді, логічність викладу матеріалу); сформоване мовлення (усі названі компоненти розгорнутого мовлення наявні, але словниковий запас трохи обмежений, наявні труднощі у складанні розгорнутих речень, порушені логічні зв'язки); несформоване мовлення (обмежені всі компоненти експресивного мовлення: збіднений словник, неправильність і неточність вживання слів, наявні одно- та двослівні речення; лепетне мовлення (фонетичні спотворення, скорочення складової структури, відсутність фразового мовлення).

Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного – молодшого шкільного віку повинна бути послідовною та системною. Це дозволить глибоко вивчити стан фонетико-фонематичної, лексико-семантичної та граматичної сторони мовлення, проаналізувати рівень розвитку зв'язного мовлення та його лаконічність, а також ступінь сформованості навичок звукового аналізу [1; 2; 4; 6].

Таким чином, запропонована методика обстеження мовлення розумово відсталих дітей надасть учителю-логопеду можливість скласти повне уявлення про сформованість у них засобів спілкування (точно визначити мовленнєве порушення та в подальшій логокорекційній роботі правильно визначити шляхи корекції).

ЛІТЕРАТУРА

1. Боряк О.В. Характеристика структури мовленнєвого дефекту у дітей з вадами інтелектуального розвитку / О. В. Боряк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 24. – С. 34–38.
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. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 27. – с. 27–34.
3. Казанцева Е.В. Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : дис. … канд. пед. наук. : 13.00.03 / Е.В. Казанцева. – Екатеринбург, 2010. – 189 с.
4. Організація логопедичної роботи в молодших класах допоміжної школи : методич. лист / під ред. М. А. Савченко. – К., 1975. – 60 с.
5. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
6. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста : В 3 т. / Г.Е. Сухарева. – Т. 3. Клиника олигофрении. – М., 1965 – С. 22–25.
7. Методические указания по обследованию речи умственно отсталых школьников (для студентов специальности 2111) / Сост. : Л. Л. Логвинова. – Славянск : СГПИ, 1987. – 32 с.

РОЛЬ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА В РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Н. В. Любчич

Мовлення в розумово відсталих школярів формується переважно на уроках читання, рідної мови, занять з розвитку мовлення. Безумовно, інші навчальні дисципліни, певною мірою, теж сприяють розвиткові мовлення даної категорії дітей, однак цей розвиток носить ситуативний характер, відповідає діям учня в конкретній життєвій чи навчальній ситуації. Різноманітні аспекти проблеми щодо розвитку мовлення розумово відсталих учнів розглянуто в роботах А.К. Аксьонової, Л.С. Вавіної, М.Ф. Гнєзділова, В.Г. Петрової, Т.К. Ульянової та ін.

Уроки читання відіграють першочергову роль у подоланні мовленнєвих порушень розумово відсталої дитини. Корекційний педагог має взяти для себе на озброєння той факт, що мовленнєві порушення часто стають непрохідним бар'єром щодо повноцінного спілкування розумово відсталої дитини з оточуючими однолітками, у більшості випадків спричиняють загострення або появу замкнутості, відчуженості, невпевненості у власних силах, комунікативної боязні або страху тощо [2].

Корекційний педагог на уроках читання в спеціальній школі має подбати про те, щоб, насамперед, розвивати в учнів уміння спочатку слухати, а вже потім розуміти усне мовлення. Відповідно до Навчальних програм для підготовчого; 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (укл. А.М. Висоцька, 2014), значну частину робочого часу на уроці педагог має відводити на опанування значень слів, потім словосполучень, речень, а вже потім розуміння абзаців та сприймання всього тексту як єдиного цілого [6].

Відомі дослідники проблеми формування мовлення в розумово відсталих учнів відстоюють думку про те, що повнота розуміння тексту формується шляхом кропіткої роботи над змістом прослуханого твору [1–3; 7 та ін.]. Найкраще цю роботу проводити у вигляді бесіди (у формі запитання – відповідь), роботи над предметними й сюжетними малюнками.

Така робота з розвитку монологічного мовлення навчає розумово відсталих учнів не лише краще сприймати чуже мовлення, але й зі значними успіхами розвиває їх зв'язне мовлення, здатність відтворювати власні думки й переживання. У цьому руслі на допомогу вчителеві стануть усталені мовленнєві штампи та зразки, які розумово відстала дитина відтворює на основі опрацьованого раніше дидактичного матеріалу (запитань – відповідей у ході бесіди, роботи над предметними й сюжетними малюнками).

На уроках читання корекційний педагог має значну увагу приділяти розвитку зв'язного мовлення учнів, тим самим формуючи в них навички виразного читання, чуття мови, розуміння тексту через його обдумливе прочитання, а далі – обговорення, з'ясування смислово-логічних зв'язків, встановлення ідеї та основної думки, використання здобутого лексичного матеріалу в майбутньому мовленнєвому досвіді [2].

Спочатку на уроках читання розумово відсталі учні починають працювати над умінням складати літери у склади, далі розрізняти наголошені та ненаголошені склади, надалі формувати склади в лексеми, а кожну лексему в речення. А вже потім розпочинають роботу над умінням інтонувати різні за метою висловлювання речення, розрізняти силу голосу на початку й укінці кожного речення, розвивають уміння володіти темпом мовлення в певній конкретній мовленнєвій ситуації.

Протягом усього навчального року на уроках читання корекційний педагог має формувати в розумово відсталих учнів як загальнонавчальні, так і спеціальні уміння. У процесі організації роботи над текстом художнього твору вміння аналізувати, синтезувати, зіставляти та роботи висновки є основними. Адже без розвитку цих умінь дитина з обмеженими можливостями не зможе надалі сприймати, запам'ятовувати й усвідомлювати навчальний матеріал, без обмежень володіти ним і застосовувати отримані знання, не матиме здатності вільно

володіти рідним словом у кожній мовленнєвій ситуації, завчасно спланованої вчителем чи зовсім не прогнозованої заздалегідь [1].

Спеціальні вміння, що формуються на уроках читання, є мовними й комунікативними. Завдання корекційного педагога сприяти розвиткові в розумово відсталої дитини здатності сприймати фонеми, букви та слова, надалі групувати їх за певними, властивими цьому типу, ознаками. Після формування їх сприймання, слід розпочинати роботу над їх структурою, розбирати їх на складові частини, вивчати й розпізнавати як фонеми, букви, так і слова у структурі певного тексту. Вільно володіти навчальним матеріалом, під керівництвом корекційного педагога прагнути висловлювати власну думку повно, конкретно спрямовувати мовлення в певній мовленнєвій ситуації – ці завдання має ставити перед учнями та брати до свого виконання вчитель мови й читання спеціальної (допоміжної) школи.

Комунікативні вміння допомагають розумово відсталому учневі не лише правильно сприймати, відтворювати певну інформацію, але й легко створювати власні висловлювання. Корекційний педагог має дбати про те, щоб розвивати ці комунікативні здібності кожної розумово відсталої дитини. Для цього слід формувати не лише вміння розуміти значення фонем, лексем, речень, але й уміння ними користуватися. Правильно вимовляти фонеми, складати їх у лексеми, правильно наголошувати слова, складати зі слів словосполучення, надалі формувати правильні речення [2].

Звичайно, вагомого значення у формуванні висловлювання має ситуативність мовлення. Саме ситуативність визначає мотивацію мовлення, те, з якою метою учні починають висловлювати власні думки, у цьому випадку стимулюється цікавість в учнів, бажання про щось розмовляти. Формування в учнів спеціальної (допоміжної) школи мотивації до мовлення розвиває в них здатність або ж монологічно, або ж діалогічно висловлювати власні думки.

Монологічність мовлення розмово відсталих учнів досягається через формування в них здатності повно висловлювати власні думки, при цьому будувати відповідь неоднофразову, а повноцінну, з певним вмістом необхідної інформації, через яку передаються мотиви, бажання, сутність монологу конкретного учня. Щодо діалогічного мовлення, то воно

формується під час розмови декількох осіб, двох або більше учнів школи, відповіді на запитання вчителя під час уроку. У цьому вагомого значення набувають мовленнєві ситуації, головними героями яких виступають учні [5].

На уроках читання, розвиваючи мовлення учнів, учитель тим самим вводить їх у різноманітні мовленнєві ситуації. Досить цікаві у плані розвитку зв'язного мовлення дітей з особливими потребами непередбачені мовленнєві ситуації. Їх ніхто не планує, вони виникають спонтанно, під час роботи над художнім твором, коли, використовуючи власний досвід, учні поступово відчувають себе в ролі головних персонажів, переносять свій життєвий досвід на героїв художнього тесту.

Мовленнєва активність розумово відсталих учнів на сьогодні вкрай незадовільна. Їх мовлення досить скуте вираження, тому основне завдання, що стоїть перед корекційним педагогом, поступово розвинути його. Недостатність бажання вільно висловлювати власні думки, на думку більшості науковців, пов'язане з недорозвитком вольової сфери дитини.

Відомий психолог В. Г. Петрова наголошує, що на слабкість мовленнєвих процесів розумово відсталої дитини вагомого значення має недорозвиток її вольової сфери. Це негативно впливає на формування мотивів мовлення, виникнення бажання до спілкування, основних прагнень, що підвищують мотивацію учнів до мовленнєвих висловлювань [7].

У цьому випадку на допомогу в розвиткові мотиваційної здатності до спілкування в дітей з особливими потребами має прийти корекційний педагог, учитель читання, що використовує різноманітні допоміжні прийоми та способи, які розкриють мовленнєві здібності кожної дитини. У цьому випадку доречно використовувати й різноманітні наочні посібники, і метод бесіди у формі запитання – відповідь, і дидактичні ігри, а також виховні заходи на конкретну тематику, що цікава в певній віковій групі дітей з особливими потребами [1].

Якщо брати до уваги різноманітні методи роботи з учнями спеціальної (допоміжної) школи, то найкраще для роботи з ними використовувати евристичну бесіду. Адже її форма у вигляді – запитання й відповідь – націлена на формування в учнів не лише мотиваційної активності до бесіди, але й уміння використовувати набуті знання для певного результату – формування зв'язного висловлювання.

Евристична бесіда націлена не на односкладову відповідь учня, а на вміння його вільно висловлювати власні думки, використовуючи мовні штами, вирази та фрази з почутого раніше мовлення, здатності відповідати не лише повними реченнями, а ще дбати про їх логічну побудову та правильну структуру [2].

Корекційний педагог має в цьому випадку роботи акцент не лише на мовленнєвий досвід учня спеціальної школи, а й на роботу його з текстом художнього твору. Адже, використовуючи власний досвід, учень матеріалізує свої думки лише за допомогою закодованої смислової інформації, того словникового запасу, що був відомий йому раніше. Однак, додатково працюючи над кожним новим художнім твором, учень поповнює власний словниковий запас новими лексемами, встановлює логічну схему викладених у творі подій [5].

Учитель читання спеціальної школи має, передусім, у своїй роботі дбати про добір текстів, які він використовує для розвитку мовлення на уроках. У кожному конкретному випадку слід ураховувати не лише тематику уроку, але й вікові здібності учнів, структуру їх порушення. Кожен підібраний наступний художній твір має, вбираючи досвід попереднього, акумулювати всі знання учнів виводити їх на дещо інший ступінь розвитку, зокрема, мовленнєвого.

Таким чином, корекційний педагог, учитель читання у спеціальній (допоміжній) школі має сприяти розвиткові зв’язного мовлення учнів з особливими потребами, допомагати розвивати їх як мовні, так і комунікативні здібності, розвивати словниковий запас учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варзацька Л. О. Методика розвитку зв’язного мовлення молодших школярів : методичні рекомендації / Л.О. Варзацька, Л.М. Шевченко. – К. : РНМК, 1992. – 127 с.
2. Кравець Н. П. Розвиток мовлення розумово відсталих учнів на уроках читання / Н. П. Кравець // Логопедія. – 2012. – № 2. – С. 15–19.
3. Кравець Н. П. Сонечко. Читанка : підручник для 2 класу / Н. П. Кравець – К. : Інкунабула, 2008. – 256 с.

4. Лалаева Р. И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе : автореф. дисс…. д-ра пед. наук / Р. И. Лалаева. – М., 1989. – 34 с.
5. Логвинова Л. Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников : автореф. дисс. … канд. пед. наук / Л. Л. Логвинова. – М., 1983. – 22 с.
6. Навчальна програма для підготовчого; 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / укл. А.М. Висоцька. – К., 2014.
7. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 168 с.
8. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП Леся, 2010. – 779 с.

РОЗВИТОК РУХОВОЇ СФЕРИ ОСІБ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

О.В. Колишкін

Створення оптимальних умов для життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з оточуючим світом, успішного лікування, корекції й подальшої психолого-педагогічної та фізичної реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей належить до першочергових державних завдань. Одним із перших нормативних документів, у якому йдеться про покращення галузі фізичної культури та спорту для осіб з обмеженими можливостями, – затверджена Указом Президента України Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації». У проекті зазначено важливість науково-методичного й інформаційного забезпечення фізкультурно-спортивної та реабілітаційної діяльності осіб з обмеженими можливостями.

Фізичне культура є одним з основних шляхів корекції порушень фізичного розвитку, рухової підготовленості, психомоторики, вольових якостей осіб з обмеженими можливостями, виховання рухової грамотності та залучення їх до трудової діяльності, самообслуговування, соціальної адаптації.

Останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури як самостійного наукового напряму, основною метою якої є формування життєво та професійно важливих умінь і навичок, розвиток та вдосконалення фізичних і психологічних якостей осіб з обмеженими можливостями.

Адаптивна фізична культура (АФК) покликана за допомогою раціонально організованої рухової активності як природного стимулу життєдіяльності, використовуючи функції, які збереглися, залишкове здоров'я, природні фізичні ресурси й духовні сили осіб з обмеженими можливостями, максимально наблизити психофізичні можливості та особливості організму до вимог суспільства [5].

Особливості рухової сфери осіб з особливостями інтелектуального розвитку. У структурі дефекту дуже важливо своєчасно знайти відхилення в розвитку й надати дитині необхідну допомогу. Розмежувати первинні та вторинні порушення в нервово-психічному розвитку можливо за допомогою оцінки рухових порушень. Кожен вид рухових реакцій забезпечується визначеними системами нервових центрів і провідних шляхів. Стан моторики дитини є непрямим об'єктивним показником зрілості різних відділів центральної нервової системи. Більшість моторних актів можливі лише за умови тісної взаємодії зорового, слухового, тактильного й рухово-кінестетичного аналізаторів.

Розробка науково-методичних основ фізичного виховання учнів з особливостями інтелектуального розвитку вимагає ретельного аналізу як структури основного дефекту, так і рухових особливостей і можливостей таких дітей. Рухові порушення перешкоджають корекції та компенсації основного дефекту, ускладнюють трудову адаптацію.

Оцінка рухових порушень із позицій первинних і вторинних відхилень у розвитку має виключно важливе значення в аспекті диференціальної діагностики різних аномалій розвитку. Виділяють чотири аспекти диференціальної діагностики у зв'язку з різними варіантами рухових порушень [4].

Перший – рухові порушення є складовою частиною провідного дефекту й визначаються тими самими механізмами, що й провідний дефект. Це може бути моторна недостатність при неускладненій формі олігофренії.

Другий – рухові порушення є вторинними по відношенню до основного дефекту. Це може бути порушення моторики у сліпих і слабозорих дітей, що зумовлене слабкістю кінестетичних відчуттів, порушенням вестибулярної функції, що визначає недостатність рівноваги й координації рухів.

Третій – рухові порушення є визначальними у структурі складного дефекту. Видами таких складних дефектів є поєднання олігофренії та дитячого церебрального паралічу. Вираженість двох дефектів може бути неоднаковою. У цьому випадку основний дефект ускладнюється додатковим.

Четвертий – рухові порушення виступають як основний дефект. Це діти з дитячим церебральним паралічем. Нейрофізіологічні передумови для розвитку довільних рухів і низки психічних функцій при дитячому церебральному паралічі відсутні.

Знання загальних закономірностей і етапів нормального моторного розвитку дозволяє виявляти відхилення в розвитку рухових функцій і обирати адекватні шляхи їх корекції.

Під розумовою відсталістю розуміють таку аномалію розвитку, за якою страждає не тільки інтелект, але й емоції, воля, поведінка, фізичний розвиток. Складна структура аномального розвитку зумовлена, насамперед, первинним дефектом, який безпосередньо виникає під впливом хвороби, а потім уже вторинними відхиленнями. Первинним дефектом розумової відсталості виступає органічне ураження головного мозку. Недорозвиток мислення, мовлення, вищих форм пам’яті розглядаються як вторинні дефекти, зумовлені утрудненням засвоєння соціального досвіду внаслідок біологічної недостатності мозку [3].

Із психічним недорозвиненням часто поєднується недостатність тонкої моторики (несформовані тонкі диференційовані рухи пальців рук, кінетичний і кінестетичний праксіс, складні координаційні схеми), складність набуття навичок, що вимагають диференційованих рухів, переключення темпу, що визначається недорозвиненням аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, а конкретно – коркових зон рухово-кінестетичного аналізатора.

На фізичний розвиток, рухові здібності, здібності до навчання, пристосованість до фізичного навантаження впливає важкість інтелектуального дефекту, супутні захворювання, вторинні порушення, особливості психічної та емоційно-вольової сфери дітей.

Психомоторне недорозвинення дітей із легкою розумовою відсталістю виявляється у сповільненому темпі розвитку локомоторних функцій, непродуктивності рухів. Рухи бідні, недостатньо плавні.

Особливо погано сформовані тонкі й точні рухи рук, жестикуляція та міміка.

У дітей з помірною розумовою відсталістю моторна недостатність виявляється у 90–100 % випадків [1]. Страждає узгодженість, точність і темп рухів. Навіть у підлітковому віці школярі насилу приймають і втримують задану позу, диференціюють свої зусилля, переключаються на інший вид фізичних вправ. В одних дітей рухове недорозвинення виявляється в незручності, низькій силі та швидкості рухових дій, в інших – підвищена рухливість поєднується з безладністю, безцільністю, наявністю зайвих рухів [14; 15].

О.А. Дмітрієв (1989, 2002), Л.В. Шапкова (2004) систематизують порушення рухової сфери розумово відсталих дітей за такими критеріями:

1. Порушення фізичного розвитку: відставання в масі, довжині тіла; порушення постави; порушення в розвитку стопи; порушення в розвитку грудної клітини та зниження її окружності; парези верхніх кінцівок; парези нижніх кінцівок; відставання в показниках об'єму життєвої ємності легень; деформації черепа.

2. Порушення в розвитку рухових здібностей:

- порушення координаційних здібностей – точності рухів у просторі; координації рухів; ритму рухів; диференціювання м'язових зусиль; просторового орієнтування; точності рухів у часі; рівноваги;
- відставання від здорових однолітків у розвитку фізичних якостей – сили основних груп м'язів рук, ніг, спини, живота на 15–30%; швидкості реакції, частоти рухів рук, ніг, швидкості одиночного руху на 10–15%; витривалості до повторення швидкої динамічної роботи, до роботи субмаксимальної потужності, до статичних зусиль різних м'язових груп на 20–40%; швидкісно-силових якостей у стрибках і метаннях на 15–30%; гнучкості й рухливості в суглобах на 10–20%.

3. Порушення основних рухів:

– неточність рухів у просторі й часі;

– грубі помилки при диференціюванні м'язових зусиль;

– відсутність спритності та плавності рухів;

– зайва скутість і напруженість;

– обмеження амплітуди рухів під час ходьби, бігу, стрибків, метання.

Специфічні особливості моторики зумовлені, передусім, недоліками

вищих рівнів регуляції. Це породжує низьку ефективність операційних процесів усіх видів діяльності й виявляється в несформованості тонких диференційованих рухів, поганій координації складних рухових актів, низькому рівні навчання рухам.

Дослідники В.Г. Петрова, І.В. Бєлякова (2002), С.П. Миронова (2008) відзначають характерні для розумово відсталих школярів швидке виснаження нервової системи, особливо під час монотонної роботи, наростаюче стомлення, зниження працездатності, меншу витривалість. У багатьох учнів зустрічаються порушення серцево-судинної, дихальної, ендокринної систем, внутрішніх органів, зору, слуху, а також множинні поєднані дефекти.

Вивчення поширеності соматичних захворювань серед розумово відсталих учнів дозволило виявити характерну особливість, яка полягає в тому, що дівчата хворіють частіше, ніж хлопці. У дівчат найпоширенішими є захворювання ЛОР-органів – до 27%, захворювання серцево-судинної системи складають 14%, сечостатевої сфери – 15%; шлунково-кишкового тракту – 12%, ендокринної системи – 9% [19].

Серед вторинних порушень в опорно-руховому апараті наявні деформація стоп, порушення постави (сколіози, кіфози, лордози), диспропорції тілобудови, функціональна недостатність черевного пресу, парези. Дрібні диспластичні ознаки зустрічаються в 40% учнів з особливостями інтелектуального розвитку [18], що вказує на те, що значна частина фізкультурних занять повинна містити вправи, які спрямовані на корекцію порушень опорно-рухового апарату.

Порівняння середніх показників фізичного розвитку учнів спеціальних і масових загальноосвітніх шкіл доводять, що діти з особливостями інтелектуального розвитку всіх вікових груп відстають від своїх однолітків з масових шкіл, найбільше відставання помітне в середньому шкільному віці [1; 9].

О.А. Дмітрієв (1989), оцінюючи фізичний розвиток учнів спеціальних шкіл виявив, що в показниках довжини й маси тіла, окружності грудної клітини, життєвої ємності легенів розумово відсталі школярі відстають від однолітків, які нормально розвиваються, хоча деякі з них можуть перевершувати середні дані учнів масової школи.

Оцінюючи фізичний розвиток учнів 9–10-річного віку, Н.А. Козленко (1991) відзначає, що 45% дітей мають недостатній фізичний розвиток, середній гармонійний розвиток – 25%, розвиток нижче середнього – 23%, надмірно негармонійний – 7%. У 55% молодших школярів порушений акт ходьби й бігу, у 36% спостерігаються труднощі виконання ізольованих рухів пальців (застібання ґудзиків, зав'язування шнурків, бантів). В учнів 5–9-х класів рівень рухових можливостей підвищується, помітно згладжуються порушення рухів пальців, краще виконуються завдання за словесною інструкцією.

Під психомоторикою прийнято розуміти сукупність анатомо-фізіологічних і психологічних механізмів, які забезпечують здійснення простих і складних рухових реакцій і дій. При порушеннях інтелекту в дітей, особливо глибокого й важкого ступенів, дослідниками відмічена «розтягнутість» етапів розвитку психомоторики за часом. З віком моторна недостатність олігофренів згладжується [14].

У глибоко розумово відсталих дітей спостерігаються різноманітні ураження рухової сфери: повна нерухомість, ембріональні пози, різні стереотипи у вигляді розгойдування тіла й потрушування руками, гіперкінези (насильницькі рухи), порушення рівноваги, гіпотонія, судорожні припадки. Утворення рухових навичок і вимірювання кількісних характеристик рухових якостей (сила, швидкість, витривалість) неможливі. Корекційно-компенсаторна робота з ними малоефективна.

Загальна моторна характеристика дітей з важкою розумовою відсталістю характеризується порушенням постави, переважно сутулістю. Під час ходьби й бігу вони надмірно напружують мускулатуру тіла, надмірно розмахують руками, недостатньо координують рухи рук і ніг. Для них є важкими вправи, пов'язані зі збереженням рівноваги, з просторовим орієнтуванням. Недостатня координація рухів виявляється й у стрибках (неможливість одночасного відштовхування двома ногами під час стрибка з місця).

Діти з помірною розумовою відсталістю погано розуміють правила простих ігор, відчувають складнощі у швидкій зміні поз і дій, уникають виконання вправ на невеликій висоті (гімнастичній лавці). Усі завдання вимагають, як правило, окрім словесного пояснення, ще й показу.

Рівень розвитку фізичних якостей знаходиться в прямій залежності від інтелектуального дефекту: у розвитку витривалості діти з легкою розумовою відсталістю поступаються здоровим однолiткам на 11%, з помірною розумовою відсталістю – на 27%, з важкою – близько 40% [19].

Учні з особливостями інтелектуального розвитку відстають від норми за показниками сили, швидкості, витривалості, координації на 25–40 %, за частотою рухів на 30%, за часом зорово-моторної реакції на 40% [1]. Причиною такого відставання сьогодні вважається зниження сили й рухливості нервових процесів, що виражене при цій патології. Багатьма дослідниками (В.І. Лубовський, 2003; В.В. Лебединський, 2005; С.П. Миронова, 2008 та ін.) відзначається, що при розумовій відсталості наявна патологічна інертність нервових процесів поруч із недостатністю внутрішнього гальмування, надмірною іррадіацією збудження, нестійкістю слідів, у зв'язку з чим сповільнене вироблення умовних зв'язків і темпів розвитку рухових здібностей. Рухові порушення в розумово відсталих є складовою частиною провідного дефекту та визначаються тими самими механізмами, що й провідний дефект [4].

Основним порушенням рухової сфери розумово відсталих дітей є розлад координації рухів (О.А. Дмітрієв, 1989). І прості, і складні рухи викликають у дітей складнощі. Координаційні здібності регулюються тими біологічними та психічними функціями, які в дітей з порушеннями інтелекту мають дефектну основу (чим важче порушення, тим грубіше за помилку в координації).

І.Ю. Горська, Т.В. Синельнікова (1999) доводять, що більшість сенситивних періодів розвитку координаційних здібностей дітей з особливостями інтелектуального розвитку припадає на віковий діапазон 9–12 років. Вікові темпи приросту мають ту саму динаміку, що й в учнів у нормі, але з відставанням на 2–3 роки.

Процес фізичного виховання ускладнює те, що учень з особливостями інтелектуального розвитку бачить меншу кількість об'єктів, погано справляється із завданням, що містить у собі декілька підзавдань, погано осмислює свої сприйняття, погано інтерпретує значення. Відтворенню дії при розумовій відсталості заважає порушення точності, скутість, неадекватні рухи. Недостатнє осмислення заважає виділити головне, відкинути випадкове і неістотне. При розумовій

відсталості погано справляються з тими завданнями, які вимагають дотримання визначених правил.

Моторика осіб з легким ступенем розумової відсталості візуально не має рухової недостатності: грубих порушень постави, ходьби, бігу, стрибків. Під час виконання рухової дії деякі діти цієї категорії обмірковують завдання, можуть правильно повторити інструкцію, самостійно виправити помилки. Часто в них відсутнє прагнення довести до кінця розпочату дію, вони не передбачають остаточного результату. Їм необхідна допомога. Під час виконання повторних дій спостерігається високий ступінь осмислення й зосередженість уваги. Формування рухової навички в них наближується до нормальних закономірностей формування довільних рухів.

Дослідники, що займалися вивченням розвитку фізичних якостей розумово відсталих школярів (Р.А. Бєлов, 1971, 1974; А.М. Плешаков, 1975; Є.П. Бебриш, 1976; А.С. Самилічев, 1985; О.А. Дмітрієв, 1989; Є.С. Черник, 1992) вказують на низький рівень розвитку фізичних якостей у такої категорії дітей порівняно з учнями масових шкіл.

А.М. Плешаков (1975), зокрема, вказує на те, що одна з найслабкіших сторін рухової підготовленості дітей спеціальної школи – функція рівноваги. Значне відставання розумово відсталих школярів за рівнем фізичної підготовленості А.М. Плешаков пояснює тим, що сила, збудливість і рухливість нервових процесів у них значно знижені. До того ж, у процесі навчання нові умовно-рефлекторні зв’язки, особливо складні, пов’язані з точністю, координацією, швидкістю та силою в розумово відсталих дітей формуються значно повільніше, ніж в учнів масових шкіл, а сформувавшись, вони не завжди виявляються міцними.

На основі аналізу показників вікового розвитку рухового аналізатора доведено, що його дозрівання в дітей з особливостями інтелектуального розвитку відбувається до 15–16 років, тоді як у тих, хто нормально розвивається це відбувається до 13–14-річного віку [1].

Таким чином, не дивлячись на те, що розумова відсталість – явище незворотне, це не означає, що вона не піддається корекції. Поступовість і доступність дидактичного матеріалу під час занять фізичними вправами створюють передумови для оволодіння дітьми різноманітними руховими вміннями, ігровими діями, для розвитку фізичних якостей і здібностей,

необхідних у життєдіяльності дитини.

Методика адаптивної фізичної культури осіб з особливостями інтелектуального розвитку. Серед завдань фізичного виховання осіб з особливостями інтелектуального розвитку виділяють основні та специфічні. До основних належать освітні, виховні й оздоровчі завдання:

- зміцнення здоров'я та загартування організму;
- навчання основам техніки рухів, формування життєвих, але необхідних умінь і навичок;
- розвиток рухових якостей: сили, швидкості, гнучкості, витривалості, спритності;
- формування правильної постави;
- формування й виховання гігієнічних навичок під час виконання фізичних вправ;
- виховання досить стійкого інтересу до занять фізичною культурою;
- стимуляція позитивних емоцій і розвиток образного мислення.

До спеціальних завдань належать [18]:

1. Корекція основних рухів у ходьбі, бігу, плаванні, метанні, стрибках, лазінні, вправах з предметами тощо:
   - узгодженості рухів окремих ланок тіла (рук, ніг, тулуба, голови);
   - узгодженості виконання симетричних і асиметричних рухів;
   - узгодженості рухів і дихання;
   - компенсація втрачених або порушених рухових функцій.
2. Корекція й розвиток координаційних здібностей:
   - орієнтування у просторі;
   - диференціювання зусиль, часу та простору;
   - розслаблення;
   - швидкості реагування на умови, що змінюються;
   - статичної й динамічної рівноваги.
3. Корекція й розвиток фізичної підготовленості:
   - цілеспрямоване покращення фізичних якостей, що відстають у розвитку;
   - розвиток м'язової сили, елементарних форм швидкісних здібностей, спритності, витривалості, рухливості в суглобах;
4. Корекція та профілактика соматичних порушень:
   - формування й корекція постави;
   - профілактика й корекція плоскостопості;
   - зміцнення серцево-судинної та дихальної систем.

5. Корекція й розвиток психічних і сенсорно-перцептивних здібностей:

- розвиток зорово-предметного, зорово-просторового та слухового сприйняття;
- розвиток зорової та слухової пам'яті;
- розвиток зорової та слухової уваги;
- корекція й розвиток емоційно-вольової сфери.

6. Розвиток пізнавальної діяльності:

- формування уявлень про елементарні рухи, частини тіла, суглоби (назва, поняття, роль у русі), про вправи, їхню техніку та вплив на організм, вимоги до постави, дихання, харчування, режим дня, гігієну тіла й одягу, загартування, значення рухів у житті людини й самостійних занять;
- розширення й закріплення знань, заснованих на міжпредметних зв'язках, що є складовою частиною фізичних вправ (формування просторових уявлень, мовленнєвої та комунікативної діяльності, знайомство зі світом тварин тощо).

7. Виховання особистості дитини з особливостями інтелектуального розвитку.

Успішну корекційно-компенсаторну дію на дітей з особливостями інтелектуального розвитку надають фізичні вправи циклічного характеру [4]. Під дією активних рухів, що систематично повторюються, стимулюється діяльність відповідних відділів нервової системи, залучаються до роботи нервові механізми, які раніше не діяли, за рахунок умовно-рефлекторних зв'язків утворюються нові нервові шляхи.

Одним із важливих завдань адаптивного фізичного виховання (АФВ) при розумовій відсталості є нормалізація порушеного алгоритму вирішення рухового завдання, що виглядає так: мотивація, мета, орієнтовні основи дії, сенсорний аналіз, усвідомлення побудови дії, рухове уміння, рухова навичка.

У роботі з дітьми з особливостями інтелектуального розвитку ефективно використовувати наочно-предметне й наочно-образне мислення та зорову пам'ять: показ із поясненням та імітацію.

Методика АФК осіб з розумовою відсталістю складається з низки положень:

1. Демонструючи правильні рухи слід час від часу виконувати їх з учнями, поступово надаючи їм більше самостійності.

2. Рухи й пояснення повинні бути простими та зрозумілими.

3. Поступово вводити вправи, що вимагають від учня короткочасного зусилля, яке доступно його можливостям.

4. Поступово привчати до рухів за описом, словом.

5. Не фіксувати увагу на помилках.

6. Не доводити учня до стомлення.

7. Дотримуючись послідовного наслідування розвитку рухових умінь, постійно урізноманітнювати заняття.

Серед психологічних прийомів фізичного виховання осіб з особливостями інтелектуального розвитку слід виділити такі:

– під час проведення заняття враховувати настрій особи;

– прояв агресії сприймати як форму контакту;

– не критикувати того, кого навчають;

– не змушувати;

– створювати позитивну емоційну атмосферу радості й ентузіазму;

– уникати пильних поглядів в очі особи з особливостями інтелектуального розвитку.

Необхідно зазначити, що передозування фізичними вправами для учнів з особливостями інтелектуального розвитку супроводжується погіршенням психофізіологічного стану й відмовою від подальших занять. Тому для покращення функціонального стану організму необхідний оптимальний руховий режим і адекватна різноманітність засобів фізичного виховання, що стимулює розвиток інтересу до занять.

Серед засобів адаптивного фізичного виховання виділяють основні засоби, змістом яких є рухова активність людини з обмеженими можливостями (фізичні вправи, народні ігри, побутові та професійні дії) і допоміжні засоби – оздоровчі сили природи (сонце, повітря, вода, земля) та гігієнічні фактори (режим дня й харчування, дотримання правил особистої та громадської гігієни тощо). Найвищої ефективності фізичного виховання можна досягнути за умови комплексного використання перелічених засобів.

Фізичні вправи – ті рухові дії, які спрямовані на вирішення завдань фізичного виховання й підпорядковані його закономірностям.

Програмний матеріал з фізичної культури для учнів з особливостями інтелектуального розвитку включає такі розділи: ритміка й ритмічна

гімнастика, гімнастика, легка атлетика, лижна підготовка, спортивні й рухливі ігри, плавання. Кожний із цих розділів містить численні фізичні вправи, що дозволяють впливати на різні ланки опорно-рухового апарату, м'язові групи, коригувати недоліки фізичного розвитку, психіки й поведінки.

До оздоровчих сил природи належить використання води, повітряних і сонячних ванн із метою зміцнення здоров'я, профілактики простудних захворювань, загартування організму. Для дітей з особливостями інтелектуального розвитку – це купання, плавання, ходьба босоніж масажною доріжкою, травою, піском, прогулянки на лижах, рухливі й спортивні ігри на відкритих майданчиках.

Гігієнічні фактори включають правила й норми суспільної та особистісної гігієни, режим дня, співвідношення бадьорості й сну, навчання й відпочинку, харчування, одягу, взуття, спортивного інвентаря. Для дітей з особливостями інтелектуального розвитку важливі не тільки знання про вплив сил природи та гігієнічних факторів, але й залучення їх до всіх видів загартування, режиму рухової активності й особистісної гігієни, перетворюючи їх на звичку.

Реалізація оздоровчих завдань системи фізичного виховання можлива за умови, якщо заняття фізичними вправами стануть органічною частиною життєдіяльності людини.

Методика адаптивної фізичної культури осіб з особливостями інтелектуального розвитку складається з двох основних груп методів: загальнодидактичних і практичних.

Загальнодидактичні методи

1. Методи формування знань. Формування рухових дій містить дві складові: змістову та процесуальну (рухову). Змістова складова вимагає мислення, пам'яті, уяви й регулюється свідомістю. Це найбільш складне завдання для дітей з особливостями інтелектуального розвитку, тому що порушення пізнавальної діяльності та психічних процесів, що з нею пов'язані, складають основний дефект. Засвоєння будь-яких рухів можливо лише в тому випадку, якщо дитина відчуває своє тіло, розуміючи призначення й можливості його частин, тому як від цього розуміння залежить формування просторового сприйняття, диференціювання рухів

тощо. Формування цих уявлень повинне здійснюватися за такими напрямами [18]:

1. Закріплення знань про будову тіла та його частин:
   - голова – обличчя, потилиця, чоло, підборіддя, шия;
   - тулуб – спина, груди, живіт, бік;
   - руки – плече, лікоть, кисть, пальці;
   - ноги – стегно, коліно, стопа, п’ята, носок, пальці.

2. Знання про просторову орієнтацію в спортивному залі, на стадіоні, будинку: вхід, стіни, стеля, кути, доріжка, середина, центр, стартова лінія тощо.

3. Назви спортивного інвентаря й обладнання: м’ячі, кеглі, обручі, канат, гімнастична лавка, скакалка, гімнастична стінка, поперечина, мати тощо.

4. Знання про вихідні положення: стоячи (основна стійка, ноги нарізно), лежачи (на спині, на животі, на боці), сидячи (на підлозі, на лавці), положеннях рук, тулуба й ніг щодо власного тіла.

5. Знання понять, що позначають елементарні види рухів і вміння виконувати їх за словесною інструкцією: підняти(ся) – опустити(ся); зігнути(ся) – розігнути(ся); нахилити(ся) – випрямити(ся); повернути(ся), сісти (сидіти), встати (стояти), йти, бігти, перелазити, повзати, кидати (кинути, підкинути, перекинути, котити), підняти, ловити, спіймати.

6. Знання просторових орієнтирів:
   - направлення рухів тіла та його частин: уперед-назад, праворуч-ліворуч, униз-нагору;
   - побудови: у колону, шеренгу, у коло, в пари;
   - уявлення про рухи, що означають місце розташування (з прийменниками перед, за, через, з, на, між, близько, під): встати перед гімнастичною лавкою, вишукуватися за гімнастичною лавкою, перестрибнути через гімнастичну лавку, встати на гімнастичну лавку, зістрибнути з гімнастичної лавки, проповзти під гімнастичною лавкою.

7. Знання рухливих ігор: назви, правила, розуміння сюжету й рольових функцій, послідовності дій, лічилок, якщо вони є у грі.

8. Знання про гігієнічні вимоги до спортивної форми, одягу, взуття для занять у залі, на відкритих майданчиках, у басейні, лижних прогулянках.

Для формування знань під час роботи з дітьми, які мають особливості інтелектуального розвитку, використовуються методи слова, наочності й методи практичних вправ.

2. Метод слова містить:

- пояснення, опис, вказівку, судження, уточнення, зауваження, усне оцінювання, обговорення, пораду, прохання, бесіду, діалог тощо;
- сполучене мовлення – проговорення хором;
- невербальну інформацію у вигляді міміки, пластики, жестів, умовних знаків;
- зорово-наочну інформацію – ілюстрації схеми тіла людини, гігієнічні плакати, відеофільми тощо.

Практика показує, що використання словесних методів у процесі фізичного виховання учнів з особливостями інтелектуального розвитку залишає слабкі наслідки. Необхідна їх комбінація із практичною діяльністю. Формування знань і навчання рухам відбувається швидше, якщо інформація надходить одночасно з рецепторів зорового, слухового, рухового аналізаторів. Руховий образ стає яскравішим і швидше запам'ятовується [15].

3. Метод демонстрації. Розрізняють дві основні форми показу – демонстрацію поз і рухів (безпосередній показ або пряма наочність) і використання з цією метою ілюстративних матеріалів (опосередкована наочність).

Таким чином, методи слова й наочності, що супроводжують рух, дозволяють дітям, які мають особливості інтелектуального розвитку, оперувати образним матеріалом об'єктів, що сприймаються, відтворювати достатньо великий обсяг уявлень, закріплювати отримані знання.

Формування наочно-дієвого й наочно-образного мислення в дітей такої нозології становить основу навчання руховим діям.

Практичні методи

4. Методи навчання руховим діям

1. Послідовне засвоєння частин вправи, що зумовлено, по-перше, нездатністю засвоювати цілісні складно координаційні рухові дії в силу впливу основного дефекту, по-друге, багатоскладні за структурою фізичні вправи допускають вивчення окремих фаз руху з наступним їхнім об'єднанням, наприклад, плавання.

2. Навчання цілісній вправі, якщо вона не є складною за своєю структурою або не поділяється на частини.

3. Створення полегшених умов виконання вправи (полегшені снаряди для метання, біг за лідером, під ухил).

4. Використання підвідних та імітаційних вправ.

5. Ускладнення умов виконання вправи (підвищена опора, додатковий вантаж, біг по піску, воді, у гору).

6. Варіювання техніки фізичних вправ: вихідного положення, темпу, ритму, швидкості, напряму, траєкторії, амплітуди тощо.

7. Використання допомоги, страховки, супроводу для безпеки, подолання невпевненості, страху.

8. Створення позитивного емоційного фону (музичний супровід), що сприяє активізації всіх органів почуття, емоцій.

Методи розвитку фізичних якостей

Учні з особливостями інтелектуального розвитку відчувають дефіцит рухової активності, вони мають порівняно зі здоровими однолітками знижені показники м’язової сили, швидкості, витривалості, гнучкості й особливо координаційних здібностей [15].

Засобами розвитку м’язової сили є:

– вправи основної гімнастики: лазіння, повзання, підтягування, згинання-розгинання рук в упорі, піднімання ніг з положення лежачи й упору сидячи, переміщення гімнастичною лавкою лежачи за допомогою рук;

– коригуючі силові вправи для профілактики порушень постави, попередження сколіотичної установки хребта й корекції наявних порушень;

– легкоатлетичні вправи: стрибки та стрибкові вправи, зістрибування в глибину з висоти 30–40 см з наступним відштовхуванням нагору;

– вправи з подоланням зовнішнього середовища – біг по піску, пересування на лижах по глибокому снігу, угору;

– вправи з гантелями, набивними м’ячами, гумовим амортизатором, на тренажерах, з партнером.

Методи розвитку сили носять вибірковий і, в основному, щадний характер та залежать від віку, статі, стану збережених функцій і фізичних можливостей учнів. У фізичному вихованні дітей шкільного віку під час

вибору методів силової підготовки перевагу необхідно надавати методу повторних зусиль, що супроводжується збільшенням м'язової маси.

При важких формах розумової відсталості вправи з підняттям обтяжень, зіскоками, стрибками протипоказані.

Розвиток швидкості. Для дітей з особливостями інтелектуального розвитку швидкість необхідна в побутовий, навчальній, спортивній, трудовій діяльності. Швидкісні якості й реагуюча здатність залежать від стану центральної та периферійної нервової системи, від психічних функцій (відчуттів, сприйняття, уваги), від рівня координаційних здібностей (рівноваги, орієнтування в просторі тощо), від особливостей характеру й поведінки. У дітей з особливостями інтелектуального розвитку як мінімум один або декілька з перерахованих факторів мають дефектну основу й тому гальмують розвиток швидкісних здібностей.

Швидкість простої рухової реакції розвивається у вправах з реагуванням на раптово виникаючий сигнал. Швидкість складної рухової реакції розвивається переважно в рухливих і спортивних іграх. Швидкість одиночних рухів і темп рухів розвиваються за рахунок створення полегшених умов виконання вправ, виконання простих рухів із максимальною частотою, естафет, ігор та завдань, що включають елементи змагань.

Для комплексного розвитку рухових реакцій у поєднанні з іншими проявами швидкості найефективнішими є рухливі та спортивні ігри за спрощеними правилами й на менших, відносно стандартних, майданчиках.

Розвиток витривалості. Фактором, що обмежує, розвиток витривалості в цієї категорії дітей є не тільки знижений потенціал серцево-судинної та дихальної систем, але й знижена здатність до вольових зусиль.

Для розвитку витривалості використовуються такі методи: рівномірний, перемінний і повторний.

Засобами розвитку витривалості є вправи ритмічної та основної гімнастики, легкої атлетики, лижної підготовки, плавання, спортивних і рухливих ігор на уроках фізкультури, рекреаційних і спортивних заняттях, які повинні відповідати таким вимогам:

- бути простими за технікою виконання й доступними учням;

- їх можна виконувати тривалий час.

Для підтримки аеробної витривалості рекомендується навантаження з частотою серцевих скорочень 120–140 уд/хв., для підвищення аеробної витривалості – 140–165 уд/хв. Для дітей з важкою і навіть помірною розумовою відсталістю остання недоступна [18].

Підвищенню ефективності вправ із розвитку витривалості сприяє цілеспрямоване використання факторів зовнішнього середовища: температура повітря, відносна вологість, атмосферний тиск тощо.

Розвиток гнучкості. О.А. Дмітрієвим (2002) встановлено, що діти з легкою розумовою відсталістю відстають від здорових однолітків у розвитку гнучкості на 10–20%, з більш важкими формами – ще більше. Причинами є порушення нервової регуляції тонусу м'язів, міжм'язової координації, функціональний стан суглобів: суглобової поверхні, суглобових капсул, позасуглобових зв'язок, вроджена або набута тугорухомість.

Педагогічними завданнями розвитку гнучкості є:

- розвиток гнучкості тією мірою, у якій це необхідно для виконання рухів з повною амплітудою, без шкоди для нормального функціонування опорно-рухового апарату;
- мінімізація регресу рухливості в суглобах.

Найбільш продуктивним для розвитку пасивної гнучкості є вік 9–10 років, активної – 10–14 років. До 20 років амплітуда рухів помітно падає. Отже, молодший і середній шкільний вік – найбільш плідний для розвитку гнучкості.

Особливе значення для дітей з особливостями інтелектуального розвитку має рухливість рук, дрібних суглобів кистей і пальців. Рекомендованим вправам передують масаж або самомасаж.

У розвитку гнучкості розрізняють два етапи:

- етап збільшення амплітуди рухів до оптимальної величини;
- етап збереження рухливості в суглобах на досягнутому рівні.

Вправи на розтягування виконують повторним або комбінованим методом. Індивідуальним критерієм достатності вправ на гнучкість є зменшення амплітуди рухів. Оптимальна тривалість статичних вправ – 6–12 с.

Інтенсивність роботи визначається величиною амплітуди рухів, яка повинна поступово зростати під час виконання вправ. Темп виконання повторних рухів повинен бути повільним, особливо в першій серії.

Відпочинок між вправами та їх серіями може тривати від 10–20 с до кількох хвилин, його тривалість можна визначити за суб'єктивним відчуттям готовності до наступної вправи.

Розвиток координаційних здібностей. Координаційні здібності являють собою сукупність безлічі рухових координацій, що забезпечують продуктивну діяльність, тобто вміння доцільно будувати рух, керувати ним і, якщо буде потреба, швидко його перебудовувати. Вони визначаються як здібності швидко оволодівати складно координаційними руховими діями та перебудовувати власну діяльність залежно від ситуації, що склалася. До них відносять:

- здатність зберігати стійку рівновагу;
- здатність відчувати й засвоювати ритм;
- здатність довільно розслабляти м'язи;
- здатність узгоджувати рухи в руховій дії.

Методичні прийоми вдосконалення координаційних здібностей включають:

– виконання вправи з різних незвичних вихідних положень;

– зміну темпу, швидкості й амплітуди рухових дій;

– варіювання просторових меж виконання вправи.

Основна умова вдосконалення спритності – новизна вправ.

Основні методи – стандартно-повторної та варіативної вправи.

Координаційні здібності формуються в дошкільному, молодшому шкільному та підлітковому віці. У ці періоди легко формуються рухові вміння й навички, прогресує власне здатність набувати нові вміння та перебудовувати їх.

Методи виховання особистості

Основними факторами виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку є середовище, що виховує, виховуюча діяльність і осмислення дитиною себе в реальному житті. Ці фактори невідривно пов'язані між собою в кожному акті життя дитини.

В аспекті виховання особистості адаптивна фізична культура виступає соціокультурним феноменом, у якому сполучаються всі три

перелічені фактори виховання. Фізкультурна діяльність містить і виховуюче середовище, і виховуючу діяльність, і можливості особистісного розвитку й самореалізації.

Серед методів виховання особистості в АФК виділяють метод переконання (діалог, порада, рекомендація), особистого прикладу педагога, спеціальних тренінгів, позитивних видів оцінювання діяльності (заохочення, похвала, подяка тощо), спілкування в колективі, створення сприятливого психологічного клімату.

Методи організації взаємодії педагога й учнів

Залежно від важкості ураження дитини взаємодія педагога з дітьми, які займаються, здійснюється в різних формах [20]:

1. Індивідуальні заняття проводяться з дітьми-інвалідами з дитинства, з дітьми, які потребують надомного навчання внаслідок важких форм розумової відсталості.

2. Індивідуально-групові заняття проводяться з групою від 2–3 до 6–8 осіб, як правило, із приблизно однаковими вторинними порушеннями, наприклад, постави. Такі заняття типові для корекційних занять.

3. Малогрупові заняття – найпоширеніший вид організованих занять визначеної форми фізичного виховання в спеціальних дитячих садках, школах, інтернатах.

Методи психічного регулювання

Для всіх дітей з особливостями інтелектуального розвитку характерна певна недорозвиненість емоційно-вольової сфери, якостей особистості: бідність емоційних переживань, слабкість вольових зусиль, зниження критичності та самокритичності, самостійності. Здебільшого ці недоліки є вторинними відхиленнями в розвитку. Ці особливості психіки поширюються й на рухову діяльність.

Для оптимізації психічного стану існують різні прийоми психолого-педагогічної регуляції:

- доброзичливий стиль спілкування, довіра, відкритість педагога, увага до кожного учня;
- адекватність засобів, методів і методичних прийомів реальному станові й індивідуальним можливостям дітей;
- сугестивні методи (методи впливу), при яких діти з особливостями інтелектуального розвитку без обмірковування, пасивно,

без боротьби мотивів засвоюють ідеї та висловлювання педагога. Навіювання стосуються зняття страхів, тривоги, стресу, непевності, мобілізації емоційної активності;

- використання музики з метою зняття нервово-м'язового напруження, прискорення відновлювальних процесів, емоційного налаштування;
- театралізовані форми занять (казкотерапія, сюжетно-рольові ігри), пов'язані з переміщенням, відтворенням позитивних образів, спільної діяльності.

Природні види вправ, такі як ходьба, біг, стрибки, метання, вправи з м'ячем та ін. володіють величезними можливостями для корекції й розвитку координаційних здібностей, рівноваги, орієнтування в просторі, фізичної підготовленості, профілактики вторинних порушень, корекції сенсорних і психічних порушень осіб з особливостями інтелектуального розвитку.

У більшості дітей з особливостями інтелектуального розвитку відхилення у фізичному розвиткові відображаються на стійкості вертикальної пози, збереженні рівноваги, ходи, здатності порівнювати й регулювати свої рухи під час ходьби. Порушення в ходьбі індивідуальні та мають різні форми вираженості, але типовими є такі: голова опущена вниз, човгаюча хода, стопи розгорнені носком всередину (або назовні), ноги злегка зігнуті в кульшових суглобах, рухи рук і ніг неузгоджені, рухи неритмічні. У деяких дітей спостерігаються бокові розгойдування тулуба [1].

У дітей цієї нозологічної групи особливо популярні шикування й перешикування в шеренги та колони, які розвивають процеси гальмування нервової системи. При цьому рекомендується з найперших занять прагнути до суворого дотримання чіткої геометрії шикувань: інтервалів і дистанцій між учнями, яких навчають. Під час виконання вправ використовують образні порівняння та розв'язання легких математичних завдань, адекватних тому, хто виконує в цей момент фізичну вправу.

У процесі навчання ходьбі особлива увага приділяється формуванню правильної постави, постановці голови, плечей, рухам рук, розгинанню ніг у момент відштовхування. У молодших класах виконується ходьба по прямій зі зміною напряму, швидкості, перешагуванням через

предмети, з прискоренням.

У дітей з особливостями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку під час виконання бігу типовими помилками є: зайва напруга, раптові зупинки, сильний нахил тулуба або відхилення назад, закидання голови, розгойдування з одного боку в інший, неузгодженість і мала амплітуда рухів рук і ніг, дрібні неритмічні кроки, пересування на прямих або напівзігнутих ногах [4; 19].

Порушеннями в стрибках із місця поштовхом двома ногами є: відштовхування однією ногою, неузгодженість рухів рук і ніг під час відштовхування й у польоті, слабке фінальне зусилля, невміння приземлятися, низький присід перед відштовхуванням, відштовхування прямою ногою [4; 18].

Помилками в стрибках у довжину й висоту є слабкий поштовх, іноді зупинка перед поштовхом, низька траєкторія польоту, відсутність участі рук, що пояснюється низьким рівнем координаційних здібностей, сили розгиначів ніг, швидкісно-силових якостей. Крім того, дітям важко вирішувати одночасно два рухових завдання: рухи ногами та змах руками.

Запропоновані підготовчі вправи не включають класичних стрибків у довжину й висоту, але готують стопу й усі м’язи ніг. У заняттях із дітьми вони виконують самостійну функцію, розвиваючи різноманітні координаційні здібності, коригуючи недоліки руху та розвитку функцій, які підлягають зберіганню.

При розумовій відсталості за даними Б.В. Сермєєва (1976), О.А. Дмітрієва (1989) та ін. є значні труднощі в оволодінні ритмом рухів. Тому у процесі використання засобів АФВ необхідно достатню увагу приділяти заняттям ритмікою. Мета занять ритмікою:

- навчити слухати та правильно розуміти музику;
- навчити виконувати рух відповідно до музики;
- виховати комплекс музично-рухових якостей, що забезпечують базу для наступного фізичного виховання.

Поставлені цілі досягаються такими методами:

- точним і доступним формулюванням музично-рухового завдання на занятті;
- вихованням образного мислення;

- залученням учнів до спостереження й аналізу дій із застосуванням термінової інформації.

На заняттях із ритміки ефективним є застосування музики танцювального характеру: вальс, полька, мазурка, кадриль. Адаптовані до занять АФВ елементи народного танцю розвивають відчуття ритму, пластику, пропріоцепцію, здатність диференціації часу та простору, довільне керування мускулатурою, образне мислення.

При розумовій відсталості можна використовувати наполегливе повторення характерної ритмічної фігури, але слід уникати безперервно пульсуючих ритмів. Добре себе зарекомендувало виконання вправ під спів.

Вправи з лазіння (гімнастичною стінкою) і перелазіння (через перешкоду) мають прикладне значення, сприяють розвиткові сили, спритності, координації рухів, зміцненню зведення стопи, формуванню постави, умінню керувати власним тілом. Вони коригують недоліки психічної діяльності – страх, завищену самооцінку, боязнь висоти, неадекватність поведінки в складних ситуаціях. Вправи, які виконуються на висоті, повинні бути пояснені й показані з граничною точністю та вимагають гарантії безпеки і страхування [14]. Для подолання перешкод використовуються гімнастичні сходи, лавка, колода, канат, похилі сходи, поролонові куби, м'яка колода, дерев'яна драбина.

Розвиток пластичності осіб з особливостями інтелектуального розвитку є однієї з основних завдань АФВ при такій нозології. При розумовій відсталості О.А. Дмітрієв (2002), Є.С. Черник (1997) рекомендують таке співвідношення засобів розвитку гнучкості: 45% – активні динамічні фізичні вправи, 20% – статичні, 36–40% – пасивні. Чим нижче рівень інтелектуального розвитку, тим більшою повинна бути питома вага динамічних вправ.

З метою розвитку пластичності застосовують сполучення рухів різного спрямування:

- простих і складних;
- симетричних і асиметричних;
- силових і махових;
- динамічних і статичних;
- повільних і швидких;

- великої та малої амплітуди;
- контрастних і тих, що доповнюють один одного.

Засобами розвитку пластичності є: основні рухи народних танців; хвилі, пружні рухи руками; змахи (послідовне згинання й розгинання в суглобах із початковим поштовховим рухом); нахили вперед, назад, убік, прогнувшись. Наприклад, пластичність і гнучкість розвивають послідовними поворотами голови, потім у послідовності зверху донизу по черзі поворотами всіх частин корпусу.

Порушення рухів у метанні: напруженість, скованість тулуба, квапливість, неправильний замах, метання виконується на прямих ногах або прямими руками, несвоєчасний випуск снаряду, слабкість фінального зусилля, дискоординація рухів рук, ніг і тулуба.

Перед тим як приступити до навчання метанню, необхідно засвоїти з дітьми різнобічні предметні дії, які, як правило, починають з великих м'ячів, тому що їх краще тримати в руках, а потім переходять до менших.

Одним із найбільш виражених проявів ураження ЦНС є порушення нервової регуляції моторики дрібних рухів рук і пальців. Відхилення завжди виявляються в цілеспрямованих рухових актах, що вимагають точних координованих рухів, у тому числі й у метанні.

Універсальність вправ із м'ячем полягає в їх різноманітній дії не тільки на дрібну моторику, але й на весь спектр координаційних здібностей, окомір, м'язове відчуття, диференціювання зусиль і простору, без яких неможливе засвоєння письма, багатьох побутових, трудових, спортивних навичок.

В АФВ необхідно повною мірою враховувати значення предметної діяльності в розвиткові інтелекту. Тому слід максимально використовувати фізичні вправи з предметами: м'ячами, обручами, стрічками, іграшками.

Для активізації рухів кисті й пальців використовується різноманітний дрібний інвентар – м'ячі, різні за об'ємом, вагою, матеріалом, кольором; кульки – надувні, пластмасові, дерев'яні; прапорці, стрічки, гумові кільця, обручі, гімнастичні палиці, кубики, м'ячі-їжачки, геометричні фігури, вирізані з картону, ґудзики, іграшки тощо. Основний метод – ігровий, але є й самостійні вправи, які можна виконувати в будь-яких умовах: вдома, у дворі, на прогулянці, на заняттях з батьками, самостійно.

Характерною особливістю рухів дитини з особливостями інтелектуального розвитку є надмірне м'язове напруження як під час виконання фізичних вправ, так і залишковий підвищений тонус після його закінчення, особливо після метання, лазіння гімнастичною стінкою, вправ, які виконуються на висоті, нестійкій опорі після та під час вивчення складних рухів [4; 19].

Вправи для корекції розслаблення необхідно пропонувати дітям під час основної частини (у паузах відпочинку) та в заключній частині занять, у тому числі спеціальні фізичні вправи, які допомагають зняти напруження та скутість рухів, ініціюють легкість і невимушеність їх виконання.

У роботі з особами, що мають розумову відсталість, досвідчені викладачі включають до спортивних занять питання й завдання з інших, загальноосвітніх, предметів: математики, літератури, історії, відповідних до рівня здібностей учнів, що є досить ефективним.

Основи адаптивного фізичного виховання осіб з особливостями інтелектуального розвитку сформульовані в Програмі спортивної майстерності Спеціального олімпійського руху. Оскільки вона є єдиною загальною формою рекомендацій із кожного виду спорту в тих країнах, де розвиваються адаптивне фізичне виховання й адаптивний спорт, і успішно зарекомендувала себе протягом тривалого часу.

Спеціальна Олімпіада рекомендує тренеру для успішної роботи:

- навчати спортсменів незалежності й почуттю відповідальності;
- давати спортсменам можливість виступати без втручання тренера;
- заохочувати спортсменів до максимальної віддачі.

Аналіз поширеності супутніх дефектів розвитку серед дітей з особливостями інтелектуального розвитку різного віку вказує на те, що значна частина фізкультурних занять повинна містити вправи, які спрямовані на корекцію порушень опорно-рухового апарату.

У процесі корекції постави в молодших школярів з розумовою відсталістю необхідно керуватися спеціальними положеннями.

1. В основі формування постави лежить гармонійний розвиток сили м'язів спини, черевного преса, верхніх і нижніх кінцівок, уміння диференціювати м'язово-суглобові відчуття, положення окремих частин тіла в просторі, уміння напружувати й розслабляти м'язи в спокої та русі.

2. Необхідно використовувати всі види адаптивної фізичної культури і всі можливі форми фізкультурно-оздоровчих занять: ранкову гігієнічну гімнастику, фізкультпаузи, рухливі ігри, додаткові позашкільні й позакласні заняття, прогулянки на свіжому повітрі, плавання, гартування тощо.

3. З боку батьків необхідна повсякденна увага до постави дитини, створення умов для її формування: адекватні гігієнічні та фізіологічні вимоги до одягу, меблів, освітлення, поз під час сну, сидіння, стояння тощо.

4. Корекція постави, з одного боку, включає широку комплексну дію найрізноманітніших вправ на всі групи м'язів, з іншого – специфічна дія цілеспрямовано підібраних вправ для компенсації порушень певного типу постави.

Плоска стопа досить часто зустрічається в дітей з особливостями інтелектуального розвитку, тому для попередження розвитку плоскостопості важливо своєчасно виявити наявні порушення та вжити профілактичні заходи.

Плоска стопа характеризується опусканням подовжнього або поперечного зведення, яке викликає хворобливі відчуття під час ходьби та стояння, поганий настрій, швидку стомлюваність. Основною причиною плоскостопості є слабкість м'язів зв'язкового апарату, який підтримує зведення стопи. Розрізняють плоскостопість вроджену, рахітичну, паралітичну, травматичну та найпоширеніше – статичну [4; 18].

Корекційні вправи, які виконуються стоячи:

1. Стоячи на зовнішніх зведеннях стоп – піднятися на носки і повернутися в початкове положення.

2. Стоячи на зовнішніх зведеннях стопи – напівприсід.

3. Підкочування тенісного м'яча пальцями ніг від носка до п'яти, не піднімаючи її.

4. Поставити ліву (праву) ногу на носок – почергова зміна положення в швидкому темпі.

Корекційні вправи, які виконуються під час ходьби:

1. Ходьба на носках, на зовнішніх зведеннях стоп.
2. Ходьба по набивним м'ячам.
3. Ходьба на носках з високим підніманням стегна.

4. Ходьба на носках, збираючи пальцями ніг розсипані горіхи, ґудзики.

5. Ходьба по масажному килимку (по траві, гальці, гравію).

Методика корекційно-оздоровчих рухових дій (КОРД)

Методика використання КОРД у процесі навчання початкових класів спеціальних (корекційних) шкіл розроблена С.І. Вєнєвцевим та О.А. Дмітрієвим [1].

Сутність запропонованої методики – поєднання комплексу рухових дій («алфавіт рухів тіла») і спеціально розроблених або модифікованих рухливих ігор у процесі навчання дітей.

Перевагою методики, поза сумнівом, є:

– універсальність щодо місця й часу застосування (її можна використовувати як на заняттях у класі, так і в позаурочний час – на перерві, шкільному святі, дитячому ігровому майданчику за місцем проживання, в оздоровчих таборах тощо.);

– базування на ігровому методі – способі оволодіння знаннями, уміннями, навичками, які засновані на включенні в процес навчання компонентів ігрової діяльності. Цей метод можна використовувати разом з іншими методами проведення уроків.

«АЛФАВІТ РУХІВ ТІЛА»

«Алфавіт рухів» тіла складається з 33 рухових поз, що образно представляють літери абетки (рис. 1). Діти на слух або зорово сприймають назву літери і, використовуючи м’язове відчуття та м’язовий рух, зображають цю літеру. І навпаки, аналізуючи ту або іншу позу, називають зображену літеру. У цьому випадку поєднуються розумове уявлення літери та м’язові відчуття, завдяки чому зміцнюються умовні зв’язки в корі головного мозку й згодом літера легко відтворюється.

У відтворенні беруть участь не тільки м’язи, але й інші органи, зокрема органи чуття – зір і слух. Тобто рухові центри головного мозку сприяють розвиткові слухового й зорового центрів, тих центрів кори головного мозку, які забезпечують психічну діяльність. Таким чином, виробляються нові умовні рефлекси, що сприяє розвитку багатьох функцій головного мозку.

Після засвоєння дітьми рухів тіла, що зображають окремі літери, можна використовувати їх комплекси.

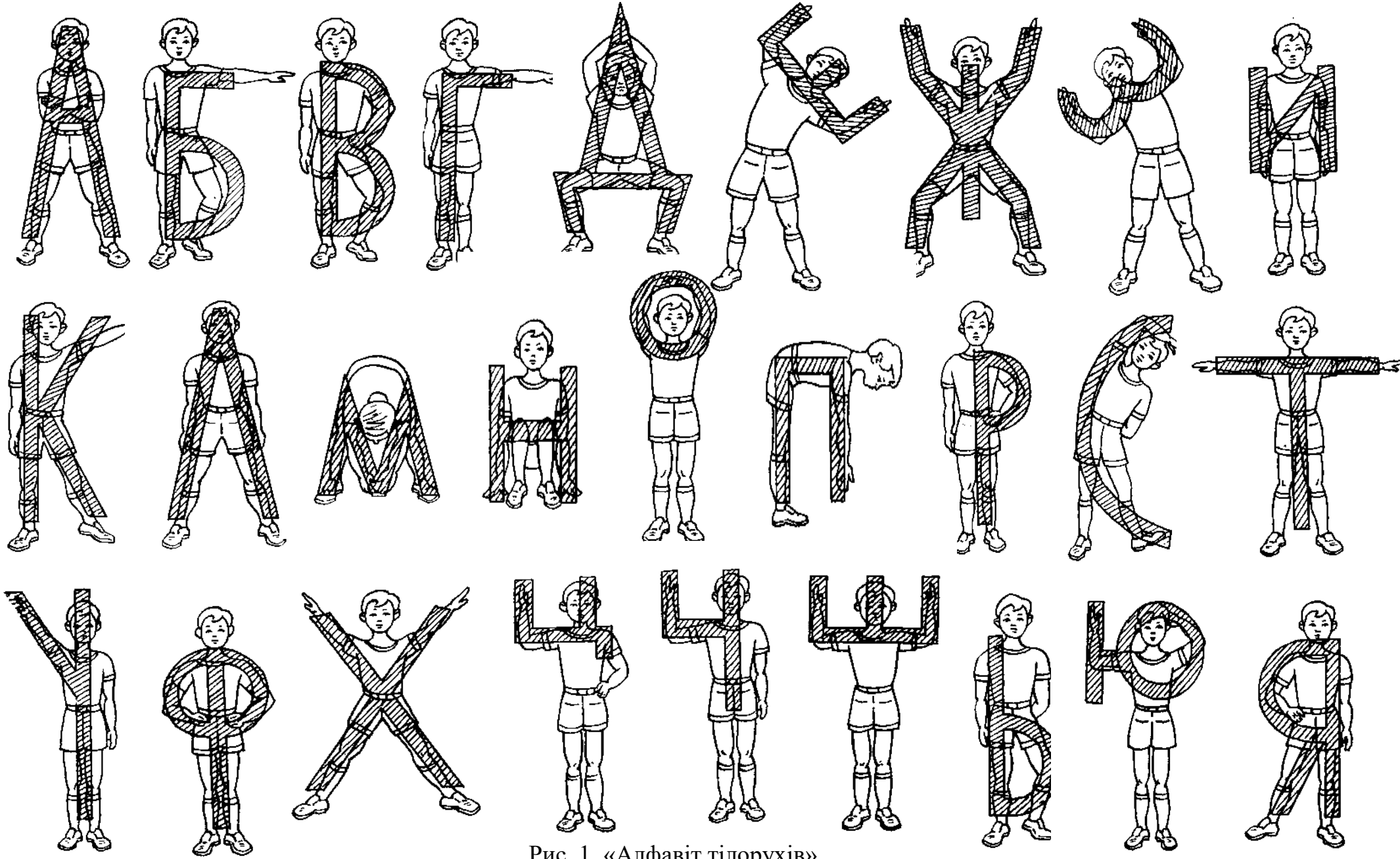


Рис. 1. «Алфавіт тілорухів»

Комплекси складені зі спеціально розроблених рухів тіла, відповідних певним літерам, у легко виконуваній послідовності. Це скорочує час на пояснення вправ, що виконуються, і тим самим збільшує кількість рухів за одиницю часу. Справжні комплекси можуть виконуватись учнями як на уроках фізичної культури, так і під час фізкультхвилинок на загальноосвітніх уроках. Крім того, комплекси можна використовувати на заняттях ЛФК і логопедії.

Важливим засобом адаптивного фізичного виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку є корекційно-розвиваючі рухливі ігри. Вони сприяють формуванню та вдосконаленню життєво необхідних рухів, усебічному фізичному розвиткові та зміцненню здоров'я дитини, вихованню позитивних моральних і вольових якостей.

Цілеспрямоване емоційне ігрове навантаження надає стимулюючу дію на організм розумово відсталої дитини й більше, ніж інші засоби, відповідає задоволенню її природної потреби в русі. Рухлива гра не тільки протидіє гіпокінезії, але й сприяє відновленню втраченого здоров'я, зміцненню всіх функцій організму, розвитку фізичних здібностей.

Особлива цінність рухливих ігор для даних дітей полягає в можливості одночасної дії на моторну та психічну сферу. Швидка зміна ігрових ситуацій висуває підвищені вимоги до рухливості нервових процесів, швидкості реакції та нестандартності дій.

Ігри вимушують мислити оптимально, реагувати на дії партнерів, пристосовуватися до оточення. Чим різноманітніше інформація поступає в мозок, тим інтенсивніше включаються психічні процеси. Саме тому за допомогою гри ву дитини з розумовою відсталістю розвивають сприйняття, мислення, увагу, уяву, пам'ять, моторику, мовлення, підвищуючи розумову активність, а отже, пізнавальну діяльність у цілому (Л.В. Шапкова, 2002).

Таким чином, під час підготовки до проведення рухливих ігор педагог повинен ураховувати такі моменти:

- зміст ігор (сюжет, правила, рухові дії, фізичне навантаження) повинен бути доступним і відповідати вікові, рівню інтелектуальних і рухових можливостей, емоційному стану й особистим інтересам дітей;
- рухливі ігри припускають варіанти ускладнення, але процес насичення моторними діями повинен здійснюватися поступово впродовж

оволодіння простими формами рухів;

- зміст ігор повинен передбачати комплексний характер дії: корекцію рухових порушень, фізичних якостей, координаційних здібностей, зміцнення й оздоровлення всього організму в цілому;
- у процесі гри необхідно стимулювати пізнавальну діяльність, активізувати психічні процеси, творчість і фантазію дитини.

Для дітей з особливостями інтелектуального розвитку доцільним є застосовування різноманітних корекційно-розвиваючих рухливих ігор.

Рухлива гра дозволяє ненав'язливо вирішувати безліч корекційно-розвивальних завдань, ініціюючи активність самих дітей. Поєднання в рухливій грі трьох компонентів – фізичної вправи, емоційного тренінгу та розумового навантаження – наближує дитину до природнього життя, засвоєння елементів соціальних навичок і взаємовідносин, розвитку особистості в цілому.

Особливу роль у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми відіграє адаптивне фізичне виховання. Воно, разом із завданнями зміцнення здоров'я, загартування, правильного фізичного розвитку дітей, спрямовано одночасно й на вирішення корекційних завдань шляхом подолання недоліків фізичного розвитку та порушень моторики розумово відсталих осіб, що сприяє компенсації інтелектуальних і психічних дефектів.

ЛІТЕРАТУРА

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. Веневцев С.И. Адаптивный спорт для лиц с нарушениями интеллекта : метод. пособие / С.И. Веневцев. – 2-е изд., доп. и испр. – М. : Советский спорт, 2004. – 96 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1983. – Т. 4 : Детская психология. – 432 с.
4. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А. Дмитриев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.
5. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура (Цель, содержание, место в системе знаний о человеке) / С.П. Евсеев // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 1. – С. 2–7.

6. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура : учеб. пособие для высш. и сред. проф. учебн. завед. / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова. – М. : Советский спорт, 2000. – 239 с.
7. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 342 с.
8. Касицына М.А. Коррекционная ритмика. Комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР / М.А. Касицына, И.Г. Бородина. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2005. – 216 с.
9. Козленко Н.А. Физическое воспитание в системе коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы / Н.А. Козленко // Дефектология. – 1991. – № 2. – С. 7–11.
10. Колишкін О.В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навч. посіб. / О.В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.
11. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / под общей ред. проф. Л.В. Шапковой. – М. : Советский спорт, 2002. – 212 с.
12. Лебединский В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М. : Академия, 2005. – 291 с.
13. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб. / С.П. Миронова. – Камянець-Подільський : КПНУ імені І. Огієнка, 2008. – 204 с.
14. Рубцова Н.О. Организация и методика физического воспитания инвалидов с нарушением интеллекта : учеб. пособие / Н.О. Рубцова. – М. : РГАФК-ИСМ, 1995. – 51 с.
15. Самыличев А.С. К методике и организации проведения общеразвивающих и корригирующих упражнений с учащимися вспомогательной школы / А.С. Самыличев, Р. И. Гуро-Фролов // Физическое воспитание детей с отклонениями в развитии. – Красноярск, 1991. – С. 17–21.
16. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В.М. Синьов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Ч. І. – 238 с.
17. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебн. В 2 т., Т. 1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / под общей ред. проф. С.П. Евсеева. – М. : Советский спорт, 2003. – 448 с.
18. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л.В. Шапковой. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.
19. Черник Е.С. Физическая культура во вспомогательной школе : учеб. пособ. / Е.С. Черник. – М. : Учебная литература, 1997. – 320 с.
20. 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.

ОКРЕМІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ГЕОГРАФІЇ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Т. Ю. Скиба

Особливості організації позакласної роботи з географії у спеціальній школі

Позакласна робота – це різноманітна освітня й виховна діяльність учителів, органів учнівського самоврядування, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи, що спрямована на навчання, виховання, розвиток і задоволення інтересів та запитів учнів.

Низка вчених (С.Г. Кобернік, Р.Р. Коваленко, П.О. Масляк, О.Я.Скуратович) вказують, що навчальна робота в школі за програмою, обмежена в часі й тому вона не в змозі задовольнити всі різноманітні інтереси та потреби учнів спеціальної школи. Учитель не завжди має змогу викласти весь обсяг цікавого пізнавального матеріалу про окремі явища чи об’єкти на уроках.

Географія як навчальний предмет має широкий простір для проведення позакласної роботи, оскільки її зміст тісно пов’язаний з навколишнім світом, господарською діяльністю людини. Вона дає великі можливості для всебічного розвитку розумово відсталих учнів із метою підготовки їх до самостійного життя та праці [2].

Позакласна робота в спеціальній школі організовується та проводиться в позаурочний час учителями географії та організаціями самоврядування за умови тактовного керівництва з боку педагогічного колективу. Вона будується на зацікавленості й ентузіазмі вчителів з урахуванням потреб учнів і спрямованості своїх інтересів. Тому в школі,

в основному, позакласна робота ведеться за авторськими програмами, які складає вчитель разом зі своїми учнями [4].

І.І. Баринова зазначає, що позакласна робота проводиться з тими учнями, які виявляють особливий інтерес до об'єктів і явищ природи. Цей пізнавальний інтерес зароджується на уроках географії. Він спочатку може бути нестійким, ситуативним і слабо проявлятися. Завдання вчителя – вчасно помітити, виявити й перетворити це захоплення в стійкий довготривалий інтерес до змісту навчального предмету, процесу пізнання природи [2].

Відповідно до цього позакласна робота з географії у спеціальній школі повинна бути цілеспрямована та планомірна, розпочинатися з побудови завдань на тому змісті й тих видах діяльності, якими цікавиться дитина. Під час позакласних занять мають використовуватися різноманітні стимули, що сприятимуть формуванню позитивних якостей особистості учнів спеціальної школи.

Педагоги в умовах організації позакласних робіт повинні ретельно продумувати зміст і форму занять, використовувати нові, ще не відомі учням факти з предмету географії, і методи, які б посилювали їх інтерес.

Ю.І. Валішин пропонує таку класифікацію методів позакласної роботи з географії:

1. Словесні (вербальні) методи – лекція, бесіда, доповідь, інтерв'ю. Цей метод найбільш ефективний на початковій стадії позакласної роботи.

2. Практичні методи використовуються вчителем як для групових, так і для індивідуальних занять. Сюди можна віднести заняття з формування вмінь і навичок використання різноманітних приладів та обладнання для проведення спостережень, роботу на місцевості з природоохоронної тематики.

3. Спостереження – один із найцікавіших для учнів видів позакласної роботи. Вони можуть бути метеорологічними, гідрологічними, геологічними тощо. Спостереження поділяються на постійні, тимчасові й одноразові.

4. Конструювання та моделювання. Цей метод використовується дуже часто, ураховуючи сучасний стан забезпечення школи приладами й обладнанням. До того ж, ним цікавляться діти, які мають здібності робити їх своїми руками.

5. Дослідницько-експериментальний метод – метод, який використовується в процесі вивчення процесів і явищ, які не можна спостерігати в природі протягом короткого часу. Наприклад: відкладання осадових порід у морях та океанах, ілюстрація дії прибійних хвиль, руйнування гірських порід під впливом різниці температур, утворення вітрових хвиль і течій тощо.

6. Екскурсійно-туристичний метод – це проведення екскурсій і туристських походів на природні, природоохоронні, антропогенні географічні об'єкти, у музеї, на виставки тощо. Це один із найцікавіших для учнів методів позакласної роботи, який підвищує мотивацію учнів у вивченні географії.

7. Вивчення різноманітних джерел географічних знань. Цей метод формує навички самостійної творчої діяльності учнів. Для того, щоб відвідати об'єкт або підготувати доповідь про певні географічні явища, процеси, території, учні, передусім вивчають додаткову географічну літературу, аналізують її, генералізують вивчений матеріал і тільки після цього доводять його до всього класу.

8. Картографічний метод. Без нього взагалі неможливе вивчення географії. У позакласній і позашкільній роботі цей метод використовується для поглибленого вивчення змісту карт, їх аналізу, зіставлення, вимірів на карті. Складання планів ділянок для спостережень, топографічних маршрутних карт, користування ними в походах є невід'ємною складовою позакласної та позашкільної роботи [5].

Позакласна робота з географії багато в чому визначається особливостями змісту програми з цього предмета. Географічний матеріал у силу свого змісту володіє значними можливостями для розвитку та корекції пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей: вони вчаться аналізувати, порівнювати досліджувані об'єкти та явища, розуміти причино-наслідкові залежності.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що робота із символічними посібниками, якими є план і фізична карта, учить абстрагуватися, розвиває уяву учнів корекційної школи. Систематична словникова робота на уроках географії розширює лексичний запас дітей зі зниженим інтелектом, дозволяє правильно вживати їм нові слова

у зв’язному мовленні. Пізнання світу передбачає вивчення системи взаємопов’язаних дисциплін, що забезпечують наступність змісту [2; 4; 5].

Курс географії має багато суміжних тем із природознавством, українською мовою та літературою, математикою, образотворчою діяльністю, історією та іншими предметами, а також передбачає опору на власний життєвий досвід розумово відсталої дитини.

Позакласні заняття пов’язані з діяльністю в певному колективі. Спільна робота, пізнання цінності власної праці та праці своїх товаришів виховує в учнів спеціальної школи такі якості, як дисциплінованість, товариство, взаємодопомога. Саме у процесі колективної діяльності, і головним чином у позаурочний час, школярі вступають у спілкування, у результаті якого формуються колективні зв’язки й відносини [4].

Придбані в колективі форми співпраці переходять в індивідуальні форми поведінки розумово відсталої дитини. Це, як указував Л.С. Виготський, – є принципом побудови вищих психологічних функцій і їх становлення. Тому значення позакласної роботи з географії зводиться не тільки до розширення кругозору школярів і поглиблення знань із предмета, підготовки їх до майбутньої професійної діяльності, але й відіграє велику роль у становленні таких особистісних якостей, як самостійність, цілеспрямованість, уміння організувати свою діяльність.

Найважливішими вимогами позакласної роботи в спеціальній школі є сучасність її змісту та форм, а також урахування вікових та індивідуальних особливостей, інтересів учнів і рівня їх інтелектуального розвитку.

Однією з вимог організації позакласної роботи з розумово відсталими дітьми є системність. Системність забезпечується плануванням позакласної роботи, наступністю форм змісту й методів її організації [5].

Наступна вимога до організації позакласної роботи – поєднання педагогічного керівництва із самостійністю та добровільністю учнів. Тому організовувати та проводити позакласні заходи слід таким чином, щоб вони задовольняли допитливість, ураховували інтерес учнів, вимагали прояву їх вольових якостей.

Проведення позакласної роботи в корекційних школах повинно враховувати вимогу безперервного розвитку позакласної роботи.

Наприклад, гурткова діяльність молодших школярів переростає у факультативні заняття або роботу клубів у старших класах [4].

І.І. Баринова підкреслює, що основними показниками ефективності позакласної роботи в спеціальній школі будуть:

– підвищення якості знань і вмінь учнів із предмету, що вивчається;

– інтелектуальний та емоційний настрій школярів: підвищення інтересу до занять у класі та в позакласний час, читання додаткової літератури, активна участь у суспільно-корисній роботі тощо;

– зростання самостійності розмово відсталих учнів під час урочної та домашньої роботи;

– підвищення якості знань з інших предметів [2].

Таким чином, підвищити якість навчання й виховання розумово відсталих учнів можна вміло, поєднуючи роботу на уроці з позакласною роботою.

Позакласне навчання учнів у спеціальній школі повинно мати корекційну спрямованість і надавати коригуючий вплив на особистість школярів. Позакласна робота з географії відрізняється різноманіттям методів і форм. Важливо, щоб будь-яка форма організації позакласної роботи найбільш повно розкривала розвиток пізнавальних здібностей учнів і вчитель ураховував психофізіологічні особливості розумово відсталих учнів.

Спеціальна школа готує своїх учнів до самостійного життя й діяльності в природному соціальному оточенні. Значить, позакласна робота має організовуватися так, щоб самостійне життя розумово відсталих учнів та їх поведінка в різноманітних життєвих ситуаціях відповідали існуючим у суспільстві соціальним нормам.

С.Г. Кобернік, Р.Р. Коваленко, П.О. Масляк, О.Я. Скуратович стверджують, що позакласна робота з географії відрізняється різноманіттям форм викладання:

– географічний гурток – це об’єднання учнів різного віку, зацікавлених у додатковому отриманні знань із географії. Дидактичними цілями роботи є розширення та поглиблення природничих знань, засвоєння елементарних умінь дослідницької діяльності, поглиблення пізнавального інтересу до вивчення природи, розвиток індивідуальних

здібностей і нахилів дітей, оволодіння практичними вміннями й навичками природоохоронної роботи;

– географічні вечори – поширена масова форма позакласної роботи. Вони можуть проводитися і як самостійні заходи, і як складова частина шкільної тижня географії. Особливе місце у змісті позакласної роботи приділяється знайомству школярів із життям і діяльністю видатних учених – географів, мандрівників. Саме ця тематика допомагає розширити кругозір школярів, професійно зорієнтувати їх, розвинути інтерес до географічної науки. Освітньо-виховне значення такого вечора багатоаспектне: це і професійна орієнтація, і знайомство з історією розвитку науки [4];

– географічні вікторини вважаються універсальною формою позакласної роботи, тому що вони включаються в проведення географічних вечорів, конференцій тощо, крім того, вікторина дозволяє охопити значну кількість учасників. Учитель у результаті проведення вікторин має можливість стежити за загальним розвитком школярів, їх начитаністю, допитливістю;

– географічні ігри дозволяють моделювати пошукову діяльність учнів, спрямовану на досягнення загальної значимої мети, отримання конкретних результатів. Метою проведення таких ігор є закріплення, поглиблення, узагальнення знань учнів, професійна орієнтація, виховання активної громадянської позиції;

– шкільний музей є однією з форм роботи з розвитку творчої самостійності та громадської активності учнів у процесі збору, дослідження, обробки, оформлення та пропаганди матеріалів – джерел з історії природи й суспільства, що мають виховну і науково-пізнавальну цінність;

– екскурсія – це така форма навчання, за якої учні сприймають і засвоюють знання шляхом виходу до місця розміщення об’єктів, які вивчаються (природи, заводів, історичних пам’яток), і безпосереднього ознайомлення з ними. Екскурсії виконують низку важливих функцій: реалізують принцип наочності, підносять науковість навчання, зв’язок із життям, сприяють політехнічному навчанню, сприяють профорієнтації учнів на робітничі та інші професії [4].

Низка вчених (С.Г. Кобернік, Р.Р. Коваленко, П.О. Масляк, О.Я. Скуратович) наголошують на тому, що використання всіх засобів, методів і форм позакласної роботи в їх єдності є запорукою ефективності навчального процесу в спеціальній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дик Н. Е. Географическая экспозиция школьного краеведческого музея : пособие для учителей / Н. Е. Дик, Ю. И. Валишин. – М. : Просвещение, 1979. – 105 с.
2. Внеурочная работа по географии / И.И. Баринова, Л.И. Елховская, В.В. Николина ; под ред. І.І. Бариновой. – М. : Просвещение, 1988. – 152 с.
3. Програми з географії для 6-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / В.О. Липа, Л.К. Одинченко. – К., 2009. – 38 с.
4. Прохорчик А.Ф. Организация внеклассной работы по географии. А.Ф. Проходчик. – Минск : Народна асвета, 1980. – 105 с.
5. Школьные музеи / Под ред. В.Н. Столетова и М.П. Кашина. – М. : Просвещение, 1977. – 87 с.

Використання дидактичних ігор на уроках географії (на прикладі вивчення курсу « Географія материків та океанів»)

Для досягнення максимального дидактичного ефекту у грі, вчителю необхідно створити ігрову ситуацію, спланувати гру, передбачити дидактичні, психологічні та виховні наслідки.

Навчання розумово відсталих дітей за моделлю дидактичної гри повинно відбуватись у декілька етапів:

1) підготовчого;

2) вступного;

3) основного;

4) заключного.

Підготовчий етап передує самій грі та складається з таких частин, як вибір гри, розробка плану (сценарію) і правил гри, виготовлення наочності, підготовка до гри, формування ігрових груп, консультації, створення емоційного настрою перед грою.

На етапі вибору гри учителю необхідно проаналізувати програму, тематичний план, підручник, методичну літературу. Розробивши (вибравши) гру, вчитель повинен чітко усвідомлювати, які результати його задовольнять. Від цього певною мірою залежить оформлення задуму, ігрові дії, їх послідовність, зміст і правила гри (Косенко Ю.М.).

Аналіз навчальних програм з курсу «Географія» для спеціальних шкіл, дозволяє зробити висновки про актуальність використання дидактичних ігор на уроках. З метою розвитку комунікативних умінь і навичок учнів спеціальних шкіл, можна застосовувати такі види ігор: географічне лото, географічне доміно, «Аукціон», географічні задачі, кросворди, ігри-завдання, ігри-подорожі тощо.

«Географічне лото». Спочатку вчитель, а потім учні беруть зі скриньки картки з написаними на них географічними поняттями, термінами, номенклатурою. Подумки вони дають їм визначення, не промовляючи вголос, і накривають картки фішками. Хто раніше накрив усі слова, той і виграв. Тому такі складні поняття, як «материк», «частина світу», «океан», «острів», «півострів», «пустеля», учні успішно засвоюють і довго пам'ятають.

«Географічне доміно», де на пластинках з одного боку написано назву одного з материків, а з другого – назву будь-якого географічного об'єкта. За правилами гри можуть стикуватися пластинки доміно одного материка. Таким чином, учні краще запам'ятовують назви географічних об'єктів і швидше зможуть відшукати їх на географічних картах.

«Аукціон». Основною вимогою гри є лаконічне промовляння визначень тих чи інших географічних понять, термінів, явищ. Ці та інші методи роботи на уроці спонукають до самостійності й активізують пізнавальну діяльність школярів [10].

Географічну задачу можна використовувати під час вивчення теми «Євразія». Одна з них полягає в тому, щоб назвати такі географічні терміни, з початкових літер яких можна було б скласти поняття «гора». Такими термінами виявилися: річка в Азії – Ганг; країна, шо розташована в південно-західній Азії, – Оман; права притока Дніпра – Рось і частина світу – Азія.

Далі учні відповідають на запитання вчителя, шо характеризують географічні назви. Треба знайти річку Ганг на карті, показати

її і розповісти легенди про неї: відшукати на карті країну Оман, дати їй характеристику за картою; показати річку Дніпро та її притоку Рось, розповісти, яке вона має значення в господарській діяльності людей; дати коротку характеристику частині світу Азії.

Великий інтерес викликають в учнів географічні задачі в малюнках. Наприклад, за малюнком треба визначити назви річок, міст і окремих понять.

Дидактичні ігри – чайнворди – використовують для закріплення вивченого матеріалу за певною темою. Так, вивчаючи внутрішні води Євразії у 8-му класі, учні складають своєрідний ланцюг залежних одне від одного понять (назв морів, річок, озер); «Карське – Егейське – Рона – Амур», кожне з яких потім пояснюють.

Більш складним видом дидактичних ігор вважаються кросворди.

Особливо підвищений інтерес в учнів викликали дидактичні ігри-завдання: вікторини, загадки, ребуси, словесні географічні ігри, які складаються з цікавих запитань, відкривають простір для роздумів, тренують мислення та слугують своєрідним засобом введення учнів у нову тему.

Під час вивчення теми «Африка» у 8-му класі вікторина може мати такий зміст:

1. Чому на півночі Африки – зима, а в цей час на півдні материка – літо?
2. Який материк за площею менший пустелі Сахара?
3. Яка річка двічі перетинає екватор?
4. В якому морі ловлять рибу жителі трьох частин світу?
5. Який материк розташований у чотирьох півкулях?
6. Чи завжди Африка була оточена з усіх боків водою, як нині?

Під час виконання учнями практичних робіт з тем: «Азія» або «Європа» доречним буде запропонувати дітям гру-подорож. Завдання конкурсів будуть складатися з практичних завдань передбачених програмою. Наприклад:

1. Нанесення на контурну карту кордонів Азії, гір, рік, морів, океанів, островів, півостровів, озер.

2. Характеристика однієї–двох річок (виток, гирло, напрямок течії, куди впадає, які притоки має).

3. Нанесення кордонів вивчених держав, надписування їх назв і столиць.

4. Виготовлення альбому про життя людей у країнах Азії.

Завдання учні будуть отримувати від піратів, які захопили їх корабель. Для більш зручного проведення гри, доречним буде поділити клас на команди.

Поділити клас на чотири групи допоможе така гра. На окремих папірцях пишуть географічні назви чотирьох материків (наприклад, Африки, Північної Америки, Австралії, Євразії). Потім папірці згортають у «трубочку», кладуть у пакет і перемішують. Кожний учень витягає з пакета «трубочку» з назвою. Після того, як усі папірці розібрані, у різних частинах кабінету вивішують чотири таблички з назвами вибраних материків. Тепер учні самостійно визначають, до якого материка належить географічна назва, і підходять до відповідної таблички. Звичайно, таким чином можна поділити клас і на п’ять, і на шість груп. Можна також для поділу на групи використати фактичний матеріал попереднього домашнього завдання чи назви інших географічних об’єктів річок, озер, гірських систем, островів, півостровів, заток тощо, чи елементи політичної карти світу.

Ігри важливо проводити систематично й цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних правил ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, розвитку мисленнєвої та комунікативної діяльності. Тому гра має ввійти в практику вчителя як один із найефективніших методів у розвитку географічних уявлень.

Під час планування та проведення уроків-ігор на географічну тему варто дотримуватися таких рекомендацій:

1. В основу сценарію гри має бути покладена реальна, життєва ситуація. При цьому слід ураховувати вік дітей, їхній життєвий досвід, знання, які будуть необхідні в процесі гри.

2. Після повідомлення учням ігрової ситуації складають сценарій гри. Для цього учням пропонують самостійно попрацювати з різними джерелами інформації, можливо, взяти інтерв’ю у спеціалістів. Потім колективно скласти сценарій гри, розподілити ролі між собою. Завдання вчителя при цьому – зацікавити учнів, коригувати їхню діяльність.

3. Важливо створити в класі відповідну обстановку, імітуючи реальність (залу суду чи приміщення телестудії, конференц-зали).

4. Намагатися постійно підтримувати інтерес учасників. Для цього треба мати в запасі не передбачені сценарієм завдання.

5. Життєва ситуація, покладена в основу гри, має передбачати вихід із гри в реальне життя. Мета цього етапу полягає в оцінці життєвої ситуації, у спрямованості на практичні дії. (Чому так відбулося в житті? Що можна змінити у грі, щоб цього не сталося в житті?).

6. Закінчення гри не є кінцевим результатом ігрової діяльності. Наступним важливим етапом є аналіз дій кожного учасника гри: ставлення до результатів гри, з'ясування, яких знань і вмінь виявилося недостатньо для розв'язання поставлених завдань.

Таким чином, програма з географії в спеціальній школі передбачає використання значної кількості ігор під час уроків і практичних занять (табл. 1). Усі дидактичні ігри направленні на полегшення засвоєння розумово відсталими учнями програмового матеріалу з географії, розвитку їх пізнавальних можливостей, мотивації до навчання та зацікавленість предметом у цілому.

Таблиця 1

Відповідність ігор до теми уроку

Тема уроку	Назва гри
1. Поверхня Європи	Згадай, Ланцюжок слів, Я знаю...
2. Клімат Європи	Відтворення
3. Рослинний і тваринний світ Європи	Забутий предмет, Доторкнись до..., Я знаю... , Птах – Звір – Риба, Чарівна скринька, Весела історія
4. Річки Європи	Закінчи слово, Згадай, Цікавий
5. Озера й моря Європи	Згадай, Якби...
6. Населення Європи	Загальне речення
7. Держави Європи	Кроки, Святкова листівка, Згадай, Слово-казка, Чарівна скринька, Веселі картинки
8. Повторення	Малюнкове письмо, Правда – не правда, Веселі картинки

* Добірка дидактичних ігор до теми: «Європа» (курс «Географія світу» 8 клас)

1. Кроки.

У ведучого м’яч. Діти шикуються в одну довгу лінію на певній відстані від дорослого, і кожний задумує слово на тему: «Держави Європи», наприклад Білорусія. Ведучий кидає м’яч одному з гравців, гравець ловить м’яч і по складах вимовляє своє слово, роблячи на кожен склад один крок. Завдання гравця – якнайшвидше (останнім) дістатися до ведучого, тобто придумати найдовші (найкоротші) слова. Діти мають перелічити всі держави Європи (Франція, Німеччина, Ватикан, Монако, Росія, Туреччина, Казахстан, Чехія, Словаччина, Молдова, Естонія, Латвія, Литва, Україна, Білорусія).

2. Закінчи слово.

Учитель кидає дитині м’яч і вимовляє перший склад слова (першу літеру), а учень, упіймавши м’яч, повинен закінчити слово й кинути м’яч учителю. Наприклад, склад «ду»–Дунай, «Дні»–Дніпро. Таким чином називаються всі великі річки Європи. Потім ведучим може бути хтось з учнів. Гра використовується до теми: « Річки Європи».

3. Святкова листівка.

До свята ввічливі люди надсилають одне одному листівки із привітаннями. При цьому вони завжди звертають увагу на малюнок листівки та слова вітання. Учитель роздає зображення певної країни Європи (карта). Учень повинен з’ясувати, що це за країна й підписати конверт на певну адресу (кожному роздаються конверти де треба вписати назву країну та своє ім’я та прізвище).

4. Згадай.

Дітям пропонується розглянути карту (полотно), на якій накладено 5 предметів (це можуть бути річки, країни, гори, моря). Слід заздалегідь попередити їх про те, що про ці предмети будуть поставлені запитання (де знаходяться?). Діти мають відповісти на будь-які запитання, що стосуються наданих їм предметів. І потім розмістити ці предмети у відповідні місця на карті.

5. Забутий предмет.

Учитель кладе перед дитиною на стіл малюнки із зображенням тварин, які мешкають у Європі (Тема: «Рослинний та тваринний світ Європи») й у розбивку називає їх, «забувши» згадати про один із них.

Дитина повинна сказати, що саме забули» назвати. Назви тварин: лосі, олені, білки, ведмеді, вовки, лисиці, рисі, кози, осли, зайці.

6. Відтворення.

Учням називають напрямок Європи та пропонують схарактеризувати його клімат. Наприклад, північний схід Європи – клімат холодний, багаторічна мерзлота, сувора зима, сильні вітри. Напрямки Європи: південь Європи, захід Європи, схід Європи. Тема: «Клімат Європи».

7. Ланцюжок слів

Учням пропонується тема: «Гори Європи», за якою вони мають підбирати слова. Учитель та учні по черзі називають назви гір Європи. Учитель промовляє першу назву гори (Монблан), дитина повторює перше слово та від себе додає ще одну назву. Далі повторюються вже два попередні слова й додається ще одне. Той, хто не зуміє повторити всі слова або переплутає їх порядок, програє.

8. Малюнкове письмо

Колись люди не знали літер. Заміть літер і слів вони малювали малюнки. Спробуйте, подібно до стародавніх людей, «написати» за допомогою малюнків короткого листа вашому другові: У Європі є високі гори. В Європі мешкають зайці та лисиці. Передайте свого листа другові й перевірте, чи зможе він його прочитати. Гра використовується на повторення, тому речення можна будувати по всій темі «Європа».

9. Доторкнися до...

Дитині пропонується якомога швидше знайти й доторкнутися до всіх культур, які зростають у Європі (пшениця, кукурудза, соняшник, цукрові буряки) макети, малюнки або натуральні об’єкти розкладаються по всій класній кімнаті. Хто помилився-вибуває з гри.

10. Я знаю...

Зі словами: «Я знаю п’ять назв гір Європи ...» (назв міст, тварин і тощо), дитина підкидає м’яч і до кожного кидка додає слово. Гру можна використовувати як до конкретної теми, так і на повторення.

11. Загальне речення.

Гра навчить будувати логічно завершене речення, познайомить із простими та складними реченнями. Учитель пропонує всім разом скласти цікаве красиве речення. Умова: він починає речення, промовляючи 2 перші слова, а діти додають по одному слову так, щоб

вийшло логічно завершене речення. Якщо хтось із гравців відчув, що речення склалося, закінчилося, він каже: «Стій!» Завдання вчителя – правильно розпочати речення. Наприклад, у Європі мешкають... і діти перелічують народи (хорвати, українці). Мають зовнішній вигляд (світла шкіра, м'яке волосся). Ця гра використовується під час вивчення теми: «Населення Європи».

12. Якби ...

Гра навчить уміння будувати логічно завершене речення, перевтілюватися, ставши на точку зору іншого. Учитель пропонує дітям закінчити речення, яке він почав. Воно будується за такою схемою: Якби я був озером Онезьким, то я б знаходився в Росії.... Ця гра використовується під час вивчення теми: «Озера та моря Європи», де діти відчувають себе морем чи озером і трохи розповідають про нього.

13. Птах – Звір – Риба

Учитель у випадковому порядку пропонує дитині запитання. Дитина у відповідь повинна згадати представника того чи іншого виду, який мешкає в Європі. Повторюватися не можна. Використовується до теми: «Рослинний і тваринний світ Європи».

Приклад: птах – горобець, риба – сом, звір – олень, комаха – метелик тощо.

14. Цікавий

Діти створюють коло. Той, хто водить, називає річку, про яку буде йтися. Потім він звертається до кожного та ставить короткі запитання: «де?» (знаходиться), «Куди?» (впадає) тощо. Завдання гравців – одразу ж відповідати. Переможцем стає учасник, який назвав останнє слово. Можна називати назву країни, де знаходиться річка, а діти відгадуватимуть саму річку. Використовується до теми: «Річки Європи».

15. Я думаю…

Закінчити речення, аргументуючи свої думки:

Я люблю …, тому що ...

Я думаю, що …

Я вважаю, що …

На мою думку, …

16. Слово–казка.

Гра допоможе в розвиткові образного мислення, творчої уяви, збагатить словниковий запас. Учитель пише на дошці слово, за допомогою

якого потрібно створити географічну казочку. Слово пишеться вертикально та «розшифровується», наприклад: Р – річки, О – озера, С – соняшники, І – ікра, Я – ячмінь На основі цих придуманих слів діти мають скласти розповідь про Росію. Таким чином, можна складати розповідь про будь-яку державу Європи.

17. Правда – не правда.

Гра сприяє розширенню словникового запасу, формуванню вміння аналізувати інформацію, розвиткові уважності й довільності. Учитель промовляє речення. Якщо твердження правдиве (таке буває), діти плещуть у долоні, якщо ні – тупотять ногами. В Україні є гори. В Росії немає моря. Найвища гора Європи – Монблан. Уральські гори розташовані у Франції. Європа – це острів.

18. Чарівна скринька

Гра розвиває вміння використовувати замісники. Приготуйте скриньку з кольоровими геометричними фігурами й запропонуйте дитині скласти разом з вами розповідь про певну країну Європи. Той, хто починає, витягує зі скриньки перший предмет. Тепер слід придумати, ким він буде в розповіді (людина, тварина, предмет тощо). Наприклад, червоне коло може стати яблуком. Далі витягує фігурку другий гравець і придумує своє речення, продовжуючи розповідь. І так далі. Бажано, щоб фігурок було не більше 5–6. Використовується до теми: «Країни Європи» або «Тваринний та рослинний світ Європи».

19. Веселі картинки

Для організації гри необхідна підбірка листівок, ілюстрацій або малюнків (не менше 10 штук) як предметного, так і сюжетного змісту. Картинки викладаються одна за одною (по одній) хаотично, але при цьому зміст кожної наступної картинки намагаються пов’язати з попередньою, щоб вийшло оповідання про країну Європи або про Європу в цілому. Після того як твір буде закінчено, картинки збирають і перемішують. Завдання дітей – послідовно та якомога точніше поновити вже існуючий твір у повному обсязі за цими картинками. На малюнках мають бути зображенні гори, ріки, звірі, рослинні культури, зображення міст (але обов’язково відомі дітям). Гру використовують під час вивчення теми: «Країни Європи» або на повторення теми: «Європа».

20. Весела історія

Вигадайте історію про ... – тварину, яка мешкає в західній Європі, що вона їсть, де саме живе, з ким мешкає. Гру використовують до теми: «Рослинний та тваринний світ Європи».

21. Опиши

Скласти опис рослини, тварини, птаха, явища природи, щоб було зрозуміло, про кого або про що йдеться. Наприклад: це польова квітка. Вона скромна. Віночок білих пелюсток оточує жовту серединку. Але ця скромна квітка – прикраса польового букета, вона милує око формою та ніжною красою *(ромашка)*.

22. Відновляли.

Складання й запис зв'язного тексту з деформованих речень.

Усе в лісі співає.
До, пішли, лісу, ми, навесні.
Легкий, віяв, вітерець.
У, заспівали, лісі, всі, дерева.
Кожне, свою, дерево, пісню, співало.

23. Я відчуваю …

Висловлення власних почуттів, думок (2–3 речення).

Ти зустрів свого найкращого друга, з яким не бачився дуже довго. Розкажи, що ти відчуваєш.

Отже, використовуючи мовленнєві ігри на уроках географії, учитель сприяє формуванню комунікативній компетенції в дітей з розумовою відсталістю, також використання ігор впливає на низку чинників:

– долається мовний негативізм;

– школярі долучаються до актуальної, мовної діяльності;

– розвивається культура мовного спілкування;

– виховується толерантність у спілкуванні: учні уникають категоричності висловлювань, критично ставляться до своїх слів, прагнуть грамотно й культурно спілкуватися, встановлювати контакти з товаришами, педагогом; висловлювати особисті думки й адекватно сприймати відгуки.

Таким чином, використовуючи мовленнєві ігри на уроках географії дорослий учить дитину з вадами інтелектуального розвитку таким навичкам:

1) установлювати й підтримувати контакт з іншими людьми в найрізноманітніших ситуаціях: під час знайомства, бесіди, спільного заняття, у дружніх відносинах;

2) спостерігати за іншим у спілкуванні й намагатися зрозуміти його; звернути увагу на розмаїтість рис, особливостей різних людей (порівнюючи себе з іншими, дитина отримує уявлення про свою індивідуальність, свої комунікабельні можливості);

3) розуміти, з ким та як слід спілкуватися:

а) з ким краще веселитися, грати;

б) обговорювати певні питання;

в) виконувати певну роботу;

г) дружити.

4) вибирати залежно від особливостей співрозмовника найкращі форми спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корнєєв В.П. Дидактичні ягри як засіб розвитку пізнавальних інтересів учнів / В.П. Корнєєв // Географія та основи економіки в школі. – 1996. – № 2 . – С.17.
2. Пруцакова О.Л. Екологічні ігри на уроках географії / О.Л. Пруцакова // Географія та основи економіки в школі. – 1998. – № 4. – С.19–20.
3. Родич О. Гра як активна форма навчання на уроках географії / О. Родич // Географія та основи економіки в школі. – 2010. – № 4. – С.8.
4. Саюк В.І. Класифікація ігор та ігрові форми навчання на уроках географії / В.І. Саюк // Географія та основи економіки в школі. – 2000. – № 4. – С. 24–27.

Методичні рекомендації щодо використання окремих методів навчання природознавству в спеціальній школі

Особливості використання інноваційних технологій на уроках природознавства

Вивчення природознавства в загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей передбачає ознайомлення учнів з доступними

для них елементами неживої природи, будовою та життям рослин і тварин, а також організмом людини. Основними структурними компонентами змісту природознавства є знання (уявлення й поняття) про навколишнє середовище, про живу та неживу природу, про зв'язки й залежності в живій і неживій природі, уміння виявляти причино-наслідкові залежності та робити висновки.

Метою навчального предмета «Природознавство» в загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей є формування в учнів знань про природу шляхом спостережень окремих об'єктів неживої та живої природи, уявлень та елементарних понять про конкретні об'єкти неживої та живої природи, усвідомлення в учнів належності людини до природи та суспільства; створення передумов для бережливого ставлення до навколишнього середовища. Навчання учнів з природознавства проводиться не лише в класі, а й на вулиці, у лісі, парку, біля водойм, на полі, в саду, зоопарку, фермі, музеї тощо.

Ефективність засвоєння учнями природничого матеріалу досягається за допомогою різних методів: розповіді, пояснення, бесіди, спостережень, дослідів, ілюстрації, демонстрування натуральних об'єктів, колекцій, муляжів, дослідів, вправ, навчальної праці, лабораторні та практичні роботи, а також інноваційних методів навчання.

Використання інноваційних технологій на уроках природознавства в спеціальній школі приносить більше результатів у засвоєнні навчального матеріалу, ніж стандартний урок. Діти з більшим зацікавленням ставляться до нової теми. Використання нестандартних методик на уроці дає змогу розвинути в розумово відсталих учнів зв'язне мовлення, логічне мислення, навчити їх встановлювати причино-наслідкові зв'язки, працювати в колективі та з колективом.

Метод «Ажурна пилка». Пропонуємо розглянути використання методу «ажурної пилки» на прикладі уроку природознавства з курсу «Рослини» (7 клас) «Листок. Будова листка. Жилкування. Простий і складний листки».

На етапі подачі нового матеріалу доцільне використання методу «ажурної пилки». Учитель розділяє учнів класу на 2 групи. Наповнюваність класу спеціальної школи 10–12 дітей, серед яких I та II відділень. Необхідно враховувати розумові здібності всіх учнів. Групи

повинні бути сформовані так, щоб у них була рівна кількість учнів І та ІІ відділень.

Коли групи сформовані, учитель допомагає в кожній обрати лідерів, які будуть доповідати результати опрацьованого матеріалу іншій групі, тобто будуть експертами з даного питання. Краще обирати дітей І відділення, з більш – менш добре сформованою мовою. Слід звернути увагу на те, що в групі повинні працювати всі учні. Так, діти з дизграфією та дизартрією можуть займатися пошуком малюнків, їх систематизацією, узагальненням, складанням схем які потрібні для більш повного розуміння теми. Одна група буде працювати над темою – «Жилкування», інша – «Простий і складний листки».

Складаючи завдання для «домашніх» груп не можна забувати про особливості розвитку дітей спеціальної школи. Завдання повинні бути доступними й невеликі за обсягом.

Під час опрацювання матеріалу дітьми вчитель повинен слідкувати, щоб учні в «домашніх» групах правильно виділяли головне та розуміли даний матеріал. Головним завданням вчителя є направляти роботу учнів у правильне русло.

Діти отримують однакові завдання й повинні виконувати їх разом. Метод «ажурної пилки» допомагає виховувати дружні стосунки між розумово відсталими дітьми та спонукає їх до співпраці та взаємодопомоги. Завдання не може бути виконане доти, доки всі діти його не виконають. Таким чином, учні І відділення, які вже справились із завданням повинні допомагати учням ІІ відділення. За цим повинен слідкувати вчитель, за потребою допомагати їм.

Після закінчення роботи в «домашніх» групах лідери команд стають експертами з даного питання. Учитель формує нові групи, так звані «експертні» групи. Лідери «домашніх» груп повинні донести іншим учням опрацьований матеріал за визначений учителем час, а ті, у свою чергу, записати його.

Метод «ажурної пилки» дає змогу в спеціальній школі за менший проміжок часу опрацювати більшу кількість матеріалу, вчить дітей виділяти головне. Все це сприяє розвитку мислення, уміння слухати один одного, висловлювати власні думки.

На етапі закріплення та перевірки засвоєних знань доречно використовувати ті самі завдання, що давалися «домашнім» групам, але питання необхідно задавати протилежній групі.

На етапі повідомлення змісту домашнього завдання акцент слід зробити на тому, щоб учні які працювали над темою «Жилкування», вдома більш ретельно опрацювали матеріал «Простий і складний листки» і навпаки.

Мінусом методу «ажурної пилки» є те, що учні, які були експертами з питання у своїй «домашній» групі, не були ознайомлені з темою «експертної» групи. Їм необхідно самостійно опрацювати дану тему.

Метод «роботи в парах». «Роботу в парах» можна використовувати під час повідомлення нового матеріалу і закріплення пройденого матеріалу. Пропонуємо розглянути використання методу «роботи в парах» на прикладі уроку природознавства з курсу «Рослини» (7 клас) «Листок. Будова листка. Жилкування. Простий і складний листки».

Під час ознайомлення з новим матеріалом учні спеціальної школи працюють у парі. Вони самостійно виділяють головне з теми «Листок. Будова листка. Жилкування. Простий і складний листки», при цьому кожній парі дається окреме завдання, яке розбивається навпіл. Кожен учень опрацьовує свою половину а потім розповідає головне своєму партнерові. Таким чином у них формується повне уявлення з даного питання.

Необхідно прослідкувати щоб учні уважно слухали один одного, не перебивали та правильно виділяли головне.

Після того, як матеріал у парах опрацьований повністю, кожна пара виступає перед класом, розповідаючи все нове, що вони дізналися на уроці зі своєї теми.

Використання методу «роботи в парах» під час закріплення пройденого матеріалу можна організувати таким чином, щоб учні самостійно перевірили рівень засвоєння знань свого партнера. Один учень задає питання складені вчителем, а інший відповідає на них. Якщо якесь питання викликає труднощі, то необхідно разом знайти відповідь.

Метод «незакінченого речення». Пропонуємо розглянути використання методу «незакінченого речення» на прикладі уроку

природознавства з курсу «Рослини» (7 клас) «Листок. Будова листка. Жилкування. Простий і складний листки».

Використовувати метод «незакінченого речення» доцільно під час актуалізації опорних знань і закріплення пройденого матеріалу. Цей інноваційний метод дає змогу вчителеві з'ясувати на якому рівні знання учнів спеціальної школи з вивченого матеріалу в початкових класах та наскільки повно вони засвоїли новий матеріал на уроці.

Нами було розроблено низки незакінчених речень для перевірки знань розумово відсталих учнів уроку природознавства з теми «Листок. Будова листка. Жилкування. Простий і складний листки».

Під час використання даного методу необхідно враховувати особливості інтелектуального розвитку дітей. Для дітей I відділення необхідно підготувати більш складні речення, для продовження яких необхідно згадати все що розповідав учитель на уроці. Учням II відділення пропонуються більш легкі речення.

Учитель повинен слідкувати за тим, щоб учні самостійно продовжували речення. Якщо завдання викликає труднощі, необхідно допомогти дитині самостійно знайти правильну відповідь, а в жодному разі не власноруч сформулювати її.

Незакінчені речення повинні бути складені для кожної дитини, бажано декілька.

Метод «розігрування ситуацій за ролями». Його використання доцільно не на всіх уроках. Цей метод є досить специфічним, не дивлячись на те, що викликає зацікавленість учнів спеціальної школи. «Розігрування ситуацій за ролями» можна використати в темі «Значення листя в житті рослини: утворення в листках поживних речовин (крохмалю)», коли один учень може бути деревом, інший – листочком, ще один – людиною тощо.

Отже, застосування перелічених інноваційних методів навчання в спеціальній школі є досить ефективним. Воно сприятиме всебічному розвиткові особистості розумово відсталого учня, допомагатиме розвинути мовлення, підвищити рівень пізнавальних процесів, навчити працювати в колективі.

Метод «ажурної пилки» вчить учнів співпраці один з одним. У розумово відсталих учнів формуються комунікативні вміння.

Застосування методу «Ажурна пилка» дозволяє опрацьовувати новий матеріал в окремих групах, і дає змогу учням передати набуті знання іншим учасникам навчального процесу. Тобто завдяки цьому методові виконується одна з головних умови результативного навчання – «навчаючи-навчаюсь». Розумово відсталі учні показують більш високі результати засвоєння знань, формування вмінь.

Метод «роботи в парах» розвиває в учнів навички спілкування один з одним, виховує повагу до однокласників, допомагає учням спеціальної школи встановити причино-наслідкові зв'язки, розвиває активне мовлення дітей.

У спеціальний школі метод «незакінченого речення» допомагає розвинути зв'язне мовлення дітей з вадами інтелекту, уміння чітко висловлювати власні думки. На основі вивченого матеріалу на уроці, розумово відсталі учні роблять висновки, встановлюють причино-наслідкові зв'язки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С.Г. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002. – №5/6.
2. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К, 2000. – 368 с.
3. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К., 2002. – С.136 -140.
4. Саган О. Інтерактивні методи навчання як засіб формування навчальних умінь молодших школярів / О. Саган // Початкова школа. – 2002. –№ 3. – С. 2-4.

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТІЙНИХ СИСТЕМ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Ю. М. Косенко

Вивчення історії в системі навчання й виховання розумово відсталих школярів відіграє значну роль, впливаючи на розвиток і корекцію психічних процесів, формування та розширення світогляду, виховання патріотичних почуттів, соціально-нормативної поведінки, моральних якостей тощо.

Формування понять про минуле в розумово відсталих учнів відбувається, переважно, на уроках історії. Під уроком ми розуміємо основну одиницю освітнього процесу, чітко обмежену часовими рамками (45 хвилин), планом роботи та складом учнів (класом). Проблема класифікації уроків актуальна й на сучасному етапі, тому що жодна з типологій уроків, створених у XX столітті, не стала у вітчизняній дефектології загальноприйнятою.

Більшість науковців і методистів, за основу типології беруть ланки процесу навчання й відповідну їм дидактичну мету уроку. На думку О. І. Пометун і Г. О. Фреймана, дидактична мета є найважливішою складовою, пусковим моментом процесу навчання, тому класифікація за цією ознакою – найбільш близька до реального уроку [8].

В. В. Коркунов зазначає, що у спеціальній школі існують такі типи уроків, як: 1) повідомлення нових знань; 2) формування й закріплення знань і вмінь; 3) узагальнення та систематизації знань; 4) перевірки та оцінки знань, умінь і навичок; 5) комбіновані [4].

У роботі М. М. Перової виділяється шість типів занять: 1) засвоєння нових знань; 2) корекції та закріплення нового матеріалу; 3) вироблення

практичних умінь; 4) повторення, узагальнення й систематизації знань; 5) перевірки, оцінки й корекції знань; 6) комбінований [10].

Дещо інших поглядів на класифікацію уроків у спеціальній школі дотримується І. Г. Єременко, виділяючи дев'ять типів: 1) пропедевтичні; 2) формування нових знань і прийомів діяльності; 3) удосконалення знань і вмінь; 4) систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок; 5) уроки корекції; 6) практичні; 7) контрольні; 8) комбіновані; 9) уроки-екскурсії. Але вже через рік у роботі «Основи спеціальної дидактики» вчений вказує, що комбінованого уроку не потрібно виділяти, бо його ознаки притаманні майже всім типам, і виокремлює такі типи уроків: 1) пропедевтичні; 2) формування нових знань, умінь і навичок; 3) додаткової корекції знань і вмінь; 4) систематизації та узагальнення знань і вироблення узагальнюючих способів дій; 5) застосування знань, умінь і навичок; 6) перевірки якості засвоєння знань і вмінь [1].

Схожі погляди знаходимо в С. П. Миронової, яка, крім вказаних шести типів, виділяла комбіновані уроки як окремий тип занять.

На нашу думку, в умовах спеціальної школи на визначення типу уроку впливає зміст матеріалу, його обсяг, дидактичні можливості та функції методів навчання, пізнавальні можливості учнів. Відповідно до цих критеріїв, ми виділяємо такі уроки історії в спеціальній школі:

1) урок засвоєння нового навчального матеріалу, метою якого є оволодіння учнями новим матеріалом і новими способами діяльності;

2) урок формування й удосконалення вмінь і навичок, який націлений на повторення та закріплення раніше засвоєних знань із застосуванням уже сформованих умінь і навичок, формування нових умінь і навичок, контроль за вивченням нового навчального матеріалу й удосконаленням знань, умінь і навичок;

3) урок закріплення та застосування знань, умінь і навичок, що передбачає наявність в учнів певної кількості попередньо засвоєних знань, умінь і навичок, які шляхом послідовного розв'язання учнями навчальних завдань ведуть до досягнення дидактичної мети;

4) урок узагальнення й систематизації знань, що використовуються для вирішення таких основних дидактичних завдань, як перевірку та встановлення рівня оволодіння учнями основами теоретичних знань

і способами пізнавальної діяльності, повторення та більш глибоке осмислення навчального матеріалу;

5) урок контролю й корекції знань, умінь і навичок, призначений для контролю за рівнем засвоєння учнями теоретичного матеріалу, сформованістю вмінь і навичок і їх корекції;

6) комбінований урок, спрямований на розв'язання декількох дидактичних завдань: пояснення нового матеріалу, його закріплення, повторення раніше вивченого, контроль і корекцію знань, умінь і навичок учнів.

Усі уроки, незалежно від типу й особливостей їх організації, складаються з декількох логічно зумовлених частин (етапів): загальнокорекційного (підготовчого), основного та заключного, які, у свою чергу, поділяються на дрібніші структурні компоненти. Поєднання цих компонентів, зумовлених дидактичною метою та реалізованих в конкретному типі заняття, вважається нами структурою уроку.

На думку В. О. Онищука, кожний тип уроку має власну макро- і мікроструктуру. До макроструктури автор відносив постійні, чітко встановлені для кожного типу уроку елементи, які в середині відповідного типу практично не змінюються, а під мікроструктурою розумів методи, прийоми та засоби, за допомогою яких розв'язуються окремі дидактичні завдання на кожному етапі уроку. Мікроструктура є найбільш мобільною, динамічною частиною кожного уроку.

Проаналізувавши дослідження О.І. Бородіної, Н.Г. Дайрі, І.Г. Єременка, Л.В. Петрової, О.І. Пометун, Б.П. Пузанова, Н.М. Редькіної, Л.С. Сєковець, М.Т. Студенікіна, Г.О. Фреймана, можемо виділити основні структурні компоненти уроків історії в спеціальному закладі [1; 8; 10; 11; 13]:

1) організаційна підготовка учнів до уроку, яка складається із зовнішньої (підготовки робочого місця, вітання, перевірки відсутніх) і внутрішньої сторони (підготовки учнів до уроку);

2) нервово-психічна підготовка, направлена на активізацію нервово-психічних процесів і швидку адаптацію школярів до розумової праці.

Перераховані компоненти є складовою частиною загальнокорекційного етапу, метою якого є сприяння створенню

оптимальної збудженості ЦНС в учнів, переключення їх на інший вид діяльності, адаптації до нових умов.

До основної частини уроку історії у спеціальній школі належать:

3) спеціальна пропедевтика, метою якої є підготовка учнів до кращого сприйняття нового навчального матеріалу. Необхідність його зумовлена тим, що розумово відсталі школярі, унаслідок порушення пам'яті, процесів відтворення й актуалізації засвоєних знань, майже позбавлені опори на вже набуті знання під час засвоєння нових, тому що між ними в більшості випадків не виникає необхідних зв'язків;

4) мотивація навчальної діяльності, спрямована на фокусування уваги учнів на темі й розвиток у них інтересу до проблеми. По суті, мотивація – це своєрідна психологічна пауза, яка готує дітей до сприйняття нової теми;

5) повідомлення теми та очікуваних навчальних результатів – це елемент уроку, мета якого – забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти в результаті уроку й чого від них чекає вчитель;

6) вивчення нового матеріалу – один з основних компонентів (на уроках засвоєння нових знань і комбінованих уроках), спрямований на оволодіння учнями нових знань і вмінь, на реалізацію закладеного в них виховного та корекційно-розвивального потенціалу;

7) закріплення вивченого матеріалу, метою якого є вторинне сприйняття й подальше усвідомлення вивченого матеріалу, допомога учням у міцному засвоєнні фактів, дат, імен, історичних понять і зв'язок нового матеріалу з раніше вивченим;

8) систематизація й узагальнення нових знань і вмінь, метою цього компоненту є застосування нових знань і вмінь в інших навчальних ситуаціях, формування власних висновків і ставлення до історичних подій;

9) перевірка знань і вмінь – елемент, який у логічній послідовності замикає процес вивчення нової теми (за умови тематичного оцінювання знань) або представлений на початку заняття (комбінований урок).

Як бачимо, основна частина уроку спрямована на поетапне оволодіння розумово відсталими учнями понятійним апаратом і пов'язаними з ними знаннями й уміннями: спочатку в елементарному

вигляді з метою формування конкретних понять і загального розуміння основ знань, потім у процесі багаторазового поетапного повернення до окремих частин вивченого відбувається розширення й поглиблення обсягу понять, їх корекція. На нашу думку, далеко не кожний із перелічених структурних компонентів уроку історії має самостійне, смислоутворююче значення. До них можна віднести компоненти № 6, 7, 8, 9, які здатні спрямувати урок у певному напрямі: засвоєння нового матеріалу, його закріплення й застосування, систематизація й узагальнення знань, контроль, корекція й оцінка якості засвоєних знань і вмінь. Структурні елементи № 6, 7, 8, 9, які фактично є інструментами реалізації дидактичної мети, не можуть усі одночасно входити до структури одного типу уроку.

На нашу думку, застосування дидактичних ігор на етапах № 2, 6, 7, 8, 9 сприятиме ефективному усвідомленню історичних знань і формуванню важливих умінь і навичок, розвиватиме інтерес до вивчення минулого.

Кожен урок потребує організованого завершення, цим і пояснюється наявність заключної частини у структурі уроку. І.Г. Єременко наголошував на важливості переходу розумово відсталих дітей до відпочинку на перерві, зазначаючи, що ці зусилля не менші, ніж переключення їх зі стану відпочинку до навчальної праці. Ця частина уроку вміщує такі елементи:

10) підведення підсумків уроку, метою якого є співвідношення реальних результатів з очікуваними, формулювання висновків, аналіз навчальної діяльності учнів, оцінювання;

11) інструктаж із домашнього завдання – частина уроку, спрямована на пояснення завдань домашньої роботи (обсяг, способи й етапи виконання);

12) приведення до порядку робочих місць, знарядь, письмового приладдя тощо; створення установки на відпочинок.

Отже, переважна більшість учених схильна вважати, що основою типології повинні бути ланки процесу навчання та дидактична мета заняття. Відповідно до них, виділяються уроки засвоєння нового матеріалу, уроки формування й удосконалення вмінь і навичок, уроки закріплення та застосування знань, умінь і навичок, уроки узагальнення

й систематизації знань, уроки контролю та корекції знань, умінь і навичок, комбіновані уроки.

Кожний урок складається з логічно пов'язаних етапів: загальнокорекційного, основного й заключного, які, у свою чергу, мають макро- і мікроструктуру. Макроструктура уроку постійна й у середині кожного типу практично не змінюється, а мікроструктура – це ті механізми (методи, прийоми, засоби), за допомогою яких виконуються дидактичні завдання конкретного етапу уроку.

Вивчення історії передбачає засвоєння розумово відсталими учнями базових знань. Оволодіння основами науки означає засвоєння системи її понять. На думку О.О. Вагіна, І.В. Гіттіс, Г.В. Дружкової, С.О. Єжової, В.Г. Карцова, І.М. Лебедєвої, Л.Г. Мельника, Н.В. Сперанської, усвідомлення понять є одним із найважливіших завдань шкільного курсу історії. Поняття – це найвищий рівень узагальнення, характерний для словесно-логічного мислення. У понятті відображається сутність явищ і процесів [2; 3; 7].

Учені відмічали проблемність формування історичних понять у дітей із розумовою відсталістю. Низький рівень пізнавальної активності й розумової працездатності, недорозвинення емоційно-особистісної та мотиваційно-вольової сфер учнів спеціальної школи, призводить до однобічного, вибіркового й нетривалого засвоєння понять.

С.О. Єжова вважала історичні поняття стрижнем системи наукових знань, засвоєння яких означає усвідомлення учнями найбільш важливих специфічних ознак історичних фактів, оволодіння історичними подіями та явищами в найбільш суттєвих зв'язках і відношеннях.

У роботах К.О. Баханова, О.О. Вагіна, Л.Г. Мельника, О.І. Пометун і Г.О. Фреймана, історичне поняття визначається, як усвідомлене, систематизоване знання про зв'язки, відношення, суттєві ознаки історичних явищ і процесів. Поняття є однією з форм відображення світу у свідомості людини, за допомогою якої засвоюється сутність явищ, процесів, узагальнюються їх суттєві сторони та ознаки. У довідникових джерелах під терміном поняття розуміється одна з форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності [7; 8; 15].

Дослідження В.Я. Василевської, Г.М. Дульнєва, Х.С. Замського, В.М. Синьова, Н.М. Стадненко та інших показали, що вербально-логічне

мислення, яке потребує оперування поняттями, у розумово відсталих учнів виявляється найбільш недорозвиненим, негативно впливаючи на здатність узагальнювати й конкретизовувати навчальний матеріал.

За даними В.І. Бондаря і В.М. Синьова, оволодіння поняттями передбачає опанування не лише системою суттєвих ознак певного історичного явища, але й створення конкретного образу на основі узагальненого відображення історичного процесу, у ході якого здійснюється перехід від простих до більш складних знань шляхом накопичення кількісних змін, які поступово приводять до якісних [15].

Проблему формування понять на початковому етапі навчання історії розглядали методисти І.В. Гіттіс та В.Г. Карцов, які вказували на необхідність не тільки накопичення фактів та образів, але і їх первинного узагальнення й систематизації.

Деякі аспекти формування історичних понять в учнів з вадами інтелекту відображені в роботах Ж.І. Шиф (засобами модифікованого повторення вивченого матеріалу), О.Г. Зоріної (шляхом використання сюжетних картин), А. І. Капустіна (використовуючи прийом порівняння), Н. Б. Лур'є (через зв'язне, послідовне викладення матеріалу з опорою на ілюстративний матеріал), В.А. Лапшина та Б.П. Пузанова (спираючись на практичний, наочно-почуттєвий досвід учнів), Л.В. Нікітіної та І.М. Бгажнокової (через введення пропедевтичного курсу історії в 6 класі), І.І. Фінкільштейна (шляхом максимальної конкретизації матеріалу) та ін.

Отже, процес формування історичних понять розглядається вченими як розвиток мислення, як шлях від неповних, безсистемних знань до більш об'ємних і глибоких. Важливість цієї проблеми підкреслюється дослідженнями багатьох учених, як у загальній педагогіці та психології, так і у спеціальній. Аналіз досліджень дає підстави стверджувати, що формування історичних понять у розумово відсталих дітей здійснюється з великими труднощами навіть у старших класах, через недостатність операцій узагальнення й абстрагування та зупиняється на рівні «дифузних комплексів», коли не виділяються істотні ознаки, відсутня чітка ієрархія головних і другорядних ознак, а можливість використання певних понять обмежена вузьким колом завчених ситуацій.

Для кращого розуміння сутності та процесу формування історичних понять необхідно розглянути питання їх класифікації. Поняття в методиці навчання історії класифікуються за декількома критеріями:

1) за ступенем узагальненості: конкретно-історичні, тобто ті, що відбивають суттєві ознаки явищ, притаманних для конкретної історичної епохи (князь, боярин, гетьман, козацтво, кріпацтво, Гетьманщина); загальноісторичні – поняття, що відбивають явища та процеси протягом декількох історичних епох (імперія, республіка, феодалізм, середньовіччя, народні повстання); соціологічні – відбивають суттєві ознаки явищ і процесів, характерних для всього людства та є філософськими за своїм змістом (суспільство, людство, економіка, культура, знаряддя праці, суспільний лад, політична система);

2) за характером змісту (відображення сфери суспільного життя в понятті): політичні або політично-правові (політична роздробленість, ідеологія, партія, територіальна громада, закон); суспільні (селянські повинності, вотчина); економічні (ринкові відносини, приватна власність, господарство, продуктивність праці); культурні (православна віра, література, архітектура, мистецтво) тощо.

3) за діалектичним співвідношенням одиничного, особливого та загального в історії. Виділяють три види понять – поняття про події (одиничні, неповторні факти); поняття про явища (аналогічні, багато разів повторювані факти); поняття про процеси (ланцюжки фактів, взаємопов’язаних у часі причинами й наслідками).

Таким чином, головними ознаками класифікації історичних понять виступають: ступінь узагальнення, змістове наповнення та специфіка фактів.

Через недорозвинення вербально-логічного мислення в учнів спеціальної школи виникають великі труднощі в засвоєнні понятійного апарату, зокрема під час роботи з термінами, які відображають суспільні, майнові, соціальні відносини, а також із суспільствознавчими поняттями, що передбачають більш високий рівень вербалізації та узагальненості історичного процесу. У роботі В.А. Лапшина і Б.П. Пузанова відмічається засвоєння розумово відсталими учнями лише 20% понять суспільствознавчого характеру, 45% понять, що відображають суспільні відносини і 60% понять, які характеризують соціально-майнові відносини.

Тому автори запропонували основним критерієм класифікації історичних понять у роботі з цією категорією дітей – рівень їх засвоєння, виокремивши чотири групи:

1) поняття, які відображають конкретні історичні об'єкти та мають опору на наочно-почуттєвий досвід дитини (пам'ятники матеріальної культури, які можна спостерігати натурально або через образну наочність);

2) поняття, що відображають майнові та соціальні відношення людей (феодал, селянин, поміщик, кріпак, капіталіст, робітник) і пов'язані з ними різні форми експлуатації (панщина, продрозкладка, продподаток);

3) поняття, які характеризують тип влади, політичний лад, систему суспільних відносин (царизм, самодержавство, директорія, демократія);

4) поняття суспільствознавчого характеру (стани, класи, держава, право) [5].

Як бачимо, групування понять за ступенем узагальненості та класифікація В. А. Лапшина і Б. П. Пузанова мають багато спільного, виділяючи конкретно-історичні, загальноісторичні, які відображають майнові, політичні, соціально-економічні відношення людей протягом певного історичного періоду та соціологічні, що відбивають процеси характерні для всього людства.

Формування понять відбувається в усіх класах у процесі вивчення історії (знайомство з деякими вже починається в молодших класах на уроках читання й розвитку мовлення), починаючи з конкретно-історичних, з поступовим збільшенням кількості понять, що вміщують більш вищий рівень узагальнення. Засвоєння складних понять триває протягом усього періоду навчання, зокрема в молодших класах учні усвідомлюють лише деякі, неістотні риси складних понять, з часом знайомлячись із більш суттєвими їх ознаками.

Г.В. Дружкова, С.О. Єжова та І.М. Лебедєва вважали процес засвоєння понять ефективним та усвідомленим за умови вміння учнів оперувати засвоєними ознаками понять, знаходити вже відомі їх риси на іншому конкретному матеріалі за умови активної самостійної пізнавальної діяльності протягом тривалого часу й періодичного повторення.

На думку В.П. Єгорової, ієрархія понять у таких системах повинна залежати від вимог програми, змісту навчального матеріалу, від характеру понять і ступеня їх узагальнення.

Актуальною у формуванні історичних понять є проблема врахування змістового наповнення й обсягу поняття, можливість надати визначення шляхом розкриття сутності даного явища чи процесу.

Під змістом розуміють сукупність істотних ознак предмета (явища), яке входить до цього поняття. Обсягом поняття називається сукупність предметів, які охоплюють поняття. Зміст і обсяг поняття взаємопов'язані. Визначенням називається логічна операція, з допомогою якої розкривається зміст поняття, тобто робиться перелік ознак. Визначення поняття виконує два важливих завдання:

1) виділення й відмежування предмета від усіх інших;

2) розкриття його сутності.

Визначення наукових понять, які є узагальненням фактів і явищ певної епохи або закономірностей та зв'язків історичного процесу в цілому, здійснюються через зазначення роду та видових відмінностей.

Для розумово відсталих дітей властивий низький рівень визначення родових і видових понятійних ознак, розвитку процесів аналізу та синтезу, відтворення й узагальнення. Своєрідність розвитку розумових операцій негативно впливає на засвоєння нових знань і формування історичних понять.

За даними В.І. Бондаря та В.М. Синьова, діти із розумовою відсталістю, у процесі вивчення історичного матеріалу недостатньо диференціюють загальні та відмінні риси понять, які відрізняють родові поняття від інших. Ці поняття не повною мірою конкретизуються учнями під час розкриття їх сутності вони, як правило, оперують найбільш загальними, спільними їх ознаками [15].

На думку С.О. Терно, у процесі формування історичних понять у дітей з низьким рівнем розвитку необхідно вдаватися до визначень-описів, визначень-перелічувань, визначень-прикладів, стислого пояснення. Визначення-описи – це опис явищ, які узагальнюються в понятті; визначення-перелічення передбачає перерахування відомих учням понять, які становлять нове поняття; визначення-приклади – це наведення прикладу з доступного учням життєвого досвіду для

роз’яснення поняття; стисле пояснення – це тлумачення терміну, яким позначається відповідне поняття із зазначенням історичних ознак [14].

Автори програми «Початковий курс історії України» підкреслювали взаємозалежність між засвоєннями історичних понять і вміннями учнів узагальнювати історичний матеріал, виділяти суттєві, загальні властивості явищ і фактів, пізнавати найістотніше, найважливіше, яке нерідко приховане в змісті оповідань [12].

Програма ставить завдання перед учителем історії будувати навчальний процес так, щоб, вивчаючи навчальний матеріал, розумово відсталі школярі постійно узагальнювали вивчений матеріал на уроці не лише шляхом порівняння спостережень із набутими знаннями, а й шляхом творчої їх переробки. Зазначається, що недостатня увага до конкретизації матеріалу знижує рівень засвоєння учнями історичних понять і уявлень про окремі події чи явища.

Ф.Л. Левітас і О.О. Салата підкреслювали, що поняття в шкільних курсах історії можуть бути засвоєні лише за умови знання учнями конкретних історичних фактів [6].

Наявна невідповідність між узагальнюючим характером навчального матеріалу, з одного боку, і недостатнім розвитком в учнів процесів узагальнення й абстрагування, з іншого, призводять до проблеми черговості введення понять у зміст навчання, тобто, що повинно засвоюватися спочатку – одиничні поняття чи загальні, та пошуку ефективних методів формування понять.

Загальні поняття, які вміщують високий рівень абстракції, є складними і, по суті, невідомими для розумово відсталих учнів. Л. С. Виготський наголошував на нездатності абсолютно нового зацікавити учнів, збудити інтерес до цього предмету чи явища. Вихід учений вбачав у конкретизації та постановці предметів і явищ у особистісні стосунки з учнем.

За даними Д.Н. Богоявленського та Н.О. Менчинської, у свідомості учнів існує розрив між конкретним і абстрактним. Основним засобом заповнення цього розриву є збагачення чуттєвого досвіду розумово відсталого учня. Чим абстрактніше первісне узагальнення, тим більше конкретизації потребує його повноцінне засвоєння. Сама конкретизація здійснюється підведенням під поняття одиничних фактів або під час

розкриття учнями загальних положень на конкретному матеріалі. Справжнє засвоєння абстрактних знань відбувається в міру його збагачення конкретно-чуттєвим змістом.

На переконання Н.В. Лакози, на початкових етапах формування понять варто застосовувати індуктивний метод засвоєння знань, який функціонує у логіці від конкретного до загального.

Така логіка передачі та сприймання навчальної інформації забезпечуватиме перехід від одиничного до загального в пізнавальному процесі розумово відсталих учнів і буде продуктивною саме на емпіричному рівні пізнання (вивчення одиничних предметів і явищ).

Формування історичних понять за індуктивною логікою опрацювання окремих подій і явищ, сприятиме засвоєнню учнями конкретних даних не ізольовано, а у всебічних зв'язках (причинно-наслідкових, логічних, хронологічних, географічних), що повинно позитивно відображатися на усвідомленні розумово відсталими учнями історичних понять.

Дидактичні завдання з формування понять за індуктивним методом, необхідно пов'язувати з узагальненням суттєвих ознак і відношень, а також з їх аналізом і порівнянням.

Узагальнення в найбільш елементарній формі передбачає об'єднання подібних предметів за випадковими, загальними для них ознаками, внаслідок яких виникають емпіричні поняття.

До вищого рівня належать узагальнення, у яких відбувається об'єднання предметів, що мають багато подібних ознак як основних (суттєвих), так і випадкових. У результаті такого узагальнення виникають наукові теоретичні поняття.

Узагальнення дає змогу розглядати предмет чи явище не ізольовано, а як представника певного класу. Різноманітні взаємозв'язки та взаємовідносини загального й одиничного виявляються за допомогою узагальнень. Вони розкривають зміст речей, закономірність їх розвитку, що сприяє виявленню необхідних зв'язків між одиничними явищами в середині цілого.

Формування понятійного узагальнення передбачає перехід не тільки від конкретного й одиничного до абстрактного та загального, а й зворотний перехід – від загального та абстрактного до одиничного

й конкретного, тобто аналіз. Аналіз як метод навчання ефективний на емпіричному етапі пізнання і передбачає виділення з цілого, його поділ на елементи та знаходження вихідної структурної одиниці.

Оскільки не можливо сформувати всі поняття одразу, то необхідно визначитися, який період у формуванні історичних понять є найсприятливішим для розумово відсталих учнів і які поняття у цей час необхідно формувати.

У роботах В.І. Бондаря, В.М. Синьова, О.Г. Зоріної, А.І. Капустіна, В.А. Лапшина, Н.Б. Лур'є, Б.П. Пузанова, І.І. Фінкільштейна, Ж.І. Шиф відмічаються труднощі усвідомлення історичних знань учнями спеціальних шкіл. Історичний матеріал містить багато складних понять, які важко засвоїти учням, навіть у старших класах. Великі проблеми виникають у дітей зі сприйманням та усвідомленням історичних подій і явищ, особливо надто віддалених від сучасності. За даними Л.В. Петрової, з цієї причини, інтерес до вивчення історії в розумово відсталих старшокласників зменшується [11].

Формування історичних понять – складний довготривалий процес, у ході якого здійснюється перехід від простих до більш складних знань шляхом накопичення кількісних змін, які поступово приводять до якісних. В. М. Синьов підкреслював можливість включення у зміст матеріалів з історії деяких найважливіших загальних науково-історичних понять з показом їх походження, певною мірою адаптуючи відповідні формулювання до можливостей їх осмислення розумово відсталими старшокласниками.

У процесі формування понять слід усвідомлювати різницю між теоретичними й емпіричними поняттями, які мають суттєву різницю за характером утворення. Теоретичні поняття виникають на основі аналізу ролі та функції певного відношення речей у середині розчленованої системи. Емпіричні поняття створюються під час порівняння предметів і уявлень про них, що дозволяє зафіксувати в них загальні властивості. Друга відмінність теоретичних понять полягає в тому, що вони відображають внутрішні відношення та зв'язки. Під час відтворення предмета у формі теоретичного поняття мислення виходить за межі чуттєвих уявлень, у той час як емпіричні поняття відображають лише

зовнішні властивості предметів і тому повністю спираються на наочні уявлення (рис. 1).

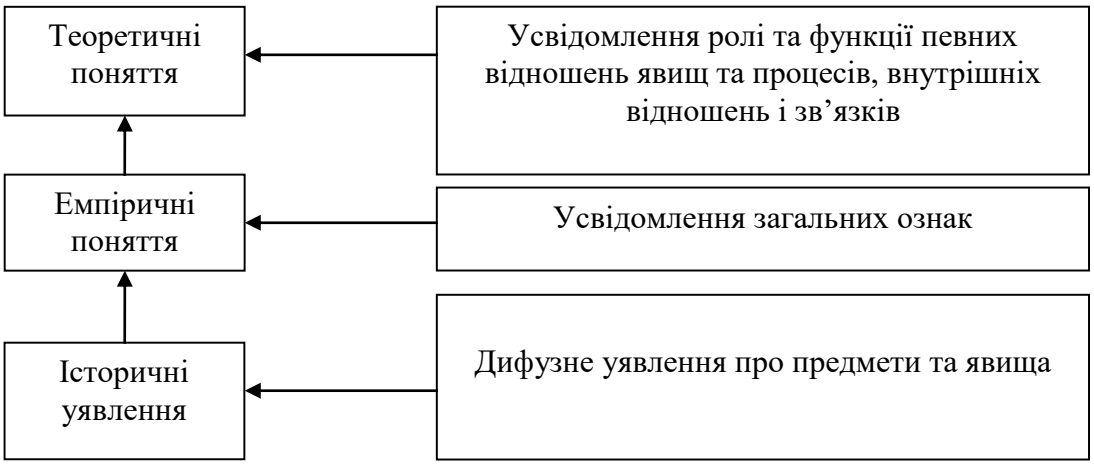


Рис. 1. Рівні засвоєння понять

На думку С.О. Терно у сучасній школі, як правило, засвоюються емпіричні поняття [14].

Отже, переробка чуттєвих даних у свідомості призводить до утворення уявлень і понять. Емпіричні поняття виникають у процесі порівняння й виявляють загальні властивості предмета чи явища, а теоретичні поняття за своїм змістом є засобом переходу від сутності до конкретних явищ, а за формою – вичленування одиничного із загального.

На нашу думку, ключовим класом у спеціальній школі, де закладається основа більшості історичних понять є 7 клас. Починаючи з цього класу діти приступають до систематичного вивчення історії України, як окремого навчального предмету. На цей момент вони вже мають певний багаж суспільно-історичних уявлень, накопичених у пропедевтичний період, а також у результаті педагогічно не організованого сприймання інформації з різних джерел. Протягом декількох років, з 2-го по 6-й клас, учні збільшували, уточнювали, розширювали й корегували початкові суспільно-історичні уявлення. У процесі формування понятійного апарату семикласники знаходяться в його центрі, маючи дифузні, несистематичні уявлення про історичні події та явища й певний досвід у встановленні спільних ознак, переважно,

не на історичному матеріалі. Школярам у цьому віці доступні прості мисленнєві та мнемічні операції й вміння (коротко та розгорнуто відповідати на запитання, формулювати їх, складати простий план тощо). Саме в цей період діти вперше знайомляться з процесом формування емпіричних понять, починаючи з визначення й об'єднання їх істотних ознак на конкретному матеріалові.

Шкільний курс з історії ставить за мету ознайомлення розумово відсталих учнів з історичним минулим України, прилучення їх до загальнолюдських цінностей, досягнень національної культури, ідеалів гуманізму та демократії, орієнтацію на активну участь у розбудові Української держави, збереження та розвиток національних традицій і звичаїв. Для цього вчителю необхідно сформувати в учнів низку понять, пов'язаних взаємозалежними фактами, тобто розкрити не ізольовані, а взаємопов'язані поняття, які утворюють цілі системи.

Серед низки існуючих класифікацій історичних понять, у нашому дослідженні логічним буде використання понять за ступенем узагальнення. Ця класифікація створена на основі поділу понять на конкретні й абстрактні, де абстрактні поняття поділені на дві підгрупи залежно від ступеня загальності: менш (загальноісторичні) та більш загальні (соціологічні).

Отже, історичні поняття, які містяться у курсі «Оповідання з історії України» для 7 класу спеціальної школи будуть розподілятися нами на:

1) конкретно-історичні (узагальнюють факти певного періоду історії окремої країни: «капище», «віче», «данина», «полюддя» та ін.);

2) загальноісторичні (узагальнюють факти та явища, притаманні певній епосі або декільком епохам: «феодалізм», «усобиці», «ремесло», «правитель» та ін.);

3) соціологічні (узагальнюють зв'язки й закономірності історичного процесу вцілому: «держава», «суспільний лад», «культура», «релігія», «клас» тощо).

Формування загальноісторичних і, особливо, соціологічних понять (які є наскрізними у курсі історії з 7-го по 9-й класи), вимагають тривалого часу і спеціальних форм роботи.

У роботі О. О. Вагіна підкреслюється значення загальноісторичних понять, які автор вважає головними й ведучими у шкільному курсі історії,

а за даними Б. П. Пузанова поняття з великим ступенем узагальнення, які відображають характерні риси певної історичної епохи найскладніше засвоюються розумово відсталими учнями.

Таким чином, при створенні системи історичних понять, необхідно будувати її за принципом від одиничного до загального, де на верху «понятійної піраміди» знаходитимуться поняття з найвищим ступенем узагальнення. Підведення під більш загальне поняття ми уявляємо через багаторазове виконання дидактичних завдань із конкретним історичним матеріалом із поступовим його узагальненням.

За аналогічним принципом необхідно планувати й решту уроків історії. Чим абстрактніше поняття, тим більшої конкретизації потребує його повноцінне засвоєння. Досвід, вироблений учнями, сприятиме скороченню розриву між абстрактним і конкретним, усвідомленню історичних понять у різноманітних взаємозв'язках, що позитивно впливатиме на формування понятійних систем.

Для створення системи понять з історії в 7 класі, нами були проаналізовані програма й тексти підручника «Оповідання з історії України» [12]. Основними розділами курсу є «Україна в далекому минулому» і «Київська Русь». Розділ «Україна в далекому минулому» вивчається 11 годин і складається з теми «Від найдавніших часів до встановлення державності». Розділ «Київська Русь» вивчається 24 години та складається з тем «Виникнення давньоруської Київської держави» (8 годин), «Розквіт давньоруської Київської держави» (9 годин), «Ослаблення Київської держави» (4 годин), «Падіння Київської держави» (3 години). На вивчення інших тем і розділів виділяється набагато менше часу («Галицько-Волинська держава» – 4 години, «Україна у складі Литовської держави» – 3 години, «Подорож у козацькі часи» – 4 години та ін.), а їх зміст відрізняється лише конкретно-історичними поняттями.

Аналіз текстів підручника дає підстави стверджувати, що на початковому рівні вивчення історії розумово відсталі семикласники знайомляться з історичними поняттями різного рівня узагальнення. Звичайно, конкретно-історичні поняття кількісно переважають решту. Зокрема, конкретно-історичні поняття у вищезазначених розділах становлять 84% , загальноісторичні – 11%, соціологічні – 5% (табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення історичних понять

з/п	Поняття за рівнем узагальнення	Кількісний показник	Показник у %
1	Конкретно-історичні поняття	257	84
2	Загальноісторичні поняття	35	11
3	Соціологічні поняття	14	5
4	Всього	306	100

До системоутворюючих понять у спеціальній школі, на нашу думку, відносяться такі поняття, як «держава», яке розглядається у 48% оповіданнях, а у 12% використовуються однопорядкові поняття «Вітчизна», «Батьківщина», «країна». Також до опорних понять, ми відносимо, поняття «культура» (12%), «політика» (12%). Такі поняття, як «соціальна нерівність», «клас», «влада» не часто зустрічаються в текстах, але є родовими по відношенню до видових понять, наприклад: влада князя, влада боярина, влада митрополита, влада переможця тощо.

Вищезазначені поняття формуються в розумово відсталих учнів протягом усіх років вивчення історії. Наприклад особливості існування державності на українських землях учні вивчають у 7–9 класах, розглядаючи її виникнення у східних слов'ян, розквіт і ослаблення в часи Київської Русі й Галицько-Волинського князівства, занепад у добу Великого князівства Литовського та Речі Посполитої, відродження в епоху Гетьманщини, втрату автономії у складі Російської та Австро-Угорської імперії, боротьбу за державність у 20 роки XIX століття, утворення радянської держави у складі СРСР і проголошення України незалежною державою.

Поняття «держава» тісно пов'язане з іншими соціологічними поняттями («культура», «політика», «релігія», «соціальна нерівність», «влада»), які також формуються протягом тривалого часу.

Велике значення в засвоєнні розумово відсталими учнями специфічних ознак історичних фактів відіграють загальноісторичні поняття. На нашу думку, важливими в 7 класі є поняття: «майнове

розшарування», «великі землевласники», «феодал», «підневільна праця», «плем'я», «східні слов'яни», «родоплемінний поділ держави», «територіальний поділ держави», «Київська держава», «християнство», «культурне піднесення», «економічний розвиток», «міжусобна боротьба», «політична роздробленість», які узагальнюють факти та явища української історії IX–XII століть і сприяють відображенню у свідомості школярів історичних подій і явищ у найбільш суттєвих зв'язках.

Формування загальноісторичних і соціологічних понять базується на засвоєнні розумово відсталими учнями конкретно-історичних понять. Ці поняття відображають зовнішні ознаки конкретних предметів, фактів і явищ характерних для певного періоду в історії окремої країни. Вони порівняно прості й, на думку В.А. Лапшина і Б.П. Пузанова, Л.В. Петрової, повинні розкриватись у межах одного уроку з подальшим закріпленням і корекцією.

Таким чином, на вершині «понятійної піраміди» знаходяться соціологічні поняття, які формуються на матеріалі всього курсу історії спеціальної школи. Загальноісторичні поняття, які мають менший рівень узагальнення, усвідомлюються розумово відсталими учнями протягом одного-двох розділів. Конкретно-історичні поняття вивчаються та закріплюються протягом одного-декількох уроків (рис. 2).

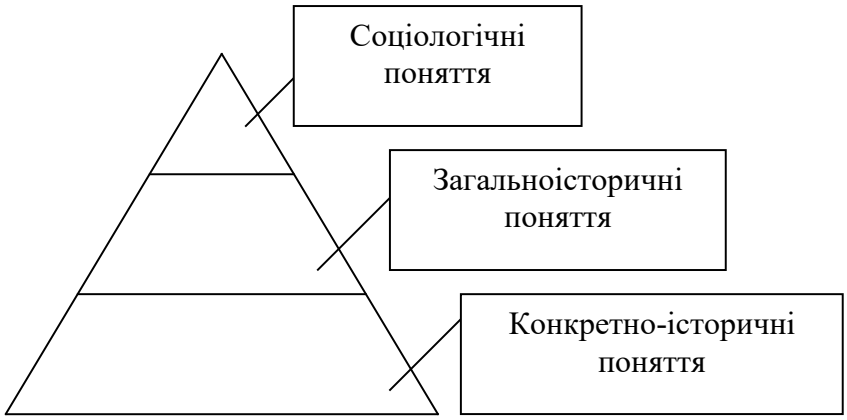


Рис. 2. «Понятійна піраміда» курсу історії

Як бачимо, у центрі «понятійної піраміди» знаходяться загальноісторичні поняття. Вони формуються тривалий час і, на наше переконання, саме вони є ключовими й базовими для подальшого

формування соціологічних понять. Незнання окремого конкретно-історичного поняття суттєво не вплине на рівень усвідомлення історичних знань, але плутанина в загальноісторичних поняттях матиме негативний вплив на формування соціологічних понять, що в цілому, підкреслить низький рівень засвоєння розумово відсталими учнями основ історичної науки.

Поняття різного рівня узагальнення пов'язані між собою й можуть бути присутніми в різних понятійних системах. Наприклад, низка конкретно-історичних понять, які вивчаються в 7 класі, «князь», «віче», «боярин», «селянин», «ремісник», «війна», «кордон», «дружина», «військовий похід», «Великий князь Київський», «урядник», «данина», «купець», «фортеця», «волость», «місто», «село», «удільний князь», «воєвода», «вотчина» та інші сприяють різною мірою засвоєнню таких загальноісторичних понять, як «майнове розшарування», «землеволодіння», «феодал», «знать», «грошова система», «підневільна праця», «родоплемінний устрій», «територіальний поділ», «економічний розвиток» тощо. Відповідно, вищезазначені поняття входять до системи історичних понять, які формують соціологічне поняття «держава». Але вони сприяють формуванню й інших соціологічних понять, таких як «культура» (матеріальна й духовна), «політика», «соціальна нерівність», «влада» тощо.

Як бачимо, курс історії в 7 класі містить декілька систем історичних понять, які доповнюють одна одну й тісно взаємопов'язані між собою. Низка конкретно-історичних і загальноісторичних понять входять до різних понятійних систем і впливають на формування в розумово відсталих учнів понять більш вищого рівня узагальнення.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що оволодіння основами історії залежить від рівня засвоєння понятійного апарату цієї науки. Опанування поняттями призводить до усвідомлення розумово відсталими школярами історичних фактів і явищ у найбільш суттєвих зв'язках.

Кожне поняття являє собою єдність двох складових: змісту й обсягу, які визначаються через зазначення роду та видових відмінностей. Розумово відсталі учні недостатньо виокремлюють загальні й відмінні ознаки понять, які відрізняють родові поняття від інших, тому під час

роботи з дітьми цієї нозології вчені рекомендують вдаватися до визначень історичних понять у вигляді описів, перелічувань, стислого пояснення, прикладів.

У програмі з історії в спеціальній школі підкреслюється необхідність постійної конкретизації й узагальнення навчального матеріалу, який необхідно здійснювати шляхом підведення під поняття одиничних фактів або розкриття учнями загальних положень на конкретному матеріалі.

На початку формування історичних понять, індуктивна логіка викладу матеріалу сприяє переходу від конкретного до загального в пізнавальному процесі розумово відсталих учнів, яка тісно переплітається з аналізом і порівнянням.

За характером утворення поняття поділяються на теоретичні й емпіричні. У школах переважно формуються емпіричні поняття, які відображають зовнішні властивості предметів і спираються на наочні уявлення.

Дані психолого-педагогічних досліджень свідчать, що розумово відсталі учні повинні усвідомлювати найважливіші загальні наукові поняття. Зміст підручників з історії містить низку теоретичних понять із високим рівнем узагальнення. Хоч ці поняття й адаптовані до пізнавальних можливостей школярів, але вони формуються з труднощами та протягом тривалого часу.

Важливе місце у процесі усвідомлення історичних понять займає 7 клас, учні якого починають систематично знайомитися з подіями минулого нашої країни, мають певні уявлення про історичні факти, сформовані у пропедевтичний період і досвід у визначенні загальних ознак на матеріалах інших навчальних курсів.

Залежно від ступеня узагальнення поняття курсу історії в спеціальній школі поділяються на конкретно-історичні, загальноісторичні й соціологічні. Ці поняття не є розрізненими, вони взаємопов’язані, розширюючи та поглиблюючи одне одного й утворюють системи. В основі системи розміщені конкретні поняття, засвоєння яких впливає на усвідомлення загальноісторичних понять, які у свою чергу, впливають на формування понять найвищого рівня узагальнення – соціологічних.

Соціологічні поняття перебувають на вершині понятійної ієрархії, тобто є системоутворюючими й формуються протягом усіх років вивчення історії.

В окремо взятому класі ведучими є загальноісторичні поняття, які розглядаються під час вивчення одного або декількох розділів і узагальнюють факти та явища певної епохи. У 7 класі спеціальної школи на матеріалах епохи Середньовіччя формуються такі загальноісторичні поняття, як «майнове розшарування», «землеволодіння», «феодал», «знать», «грошова система», «підневільна праця», «родоплемінний устрій», «територіальний поділ», «економічний розвиток», «культурне піднесення» тощо.

Таким чином, формування загальних науково-історичних понять у розумово відсталих учнів це складний і довготривалий процес, який відбувається через поступове усвідомлення й кількісне накопичення конкретних понять. Цей процес приводить до якісних змін – засвоєння загальноісторичних і соціологічних понять.

Труднощі усвідомлення понять різних рівнів узагальнення зумовлюють використання в роботі з розумово відсталими школярами ігрових методів навчання, у яких, спираючись на сформовані навички та набутий життєвий досвід, узагальнюються одиничні факти, поділяються більш загальні поняття на дрібніші частини, порівнюються елементи цілого, виділяються істотні ознаки певних понять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.
2. Зорина О. Г. Использование сюжетной картины в процессе формирования исторических понятий в старших классах вспомогательной школы / О. Г. Зорина // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 38–44.
3. Капустин А. И. Исследование уровня сформированности исторических понятий у учащихся II–V классов вспомогательной школы / А. И. Капустин // Дефектология. – 1989. – № 4. – С. 33–37.
4. Коркунов В. В. Урок во вспомогательной школе / В. В. Коркунов // Воспитание и обучение детей вспомогательной школы. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 169 с.
5. 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.
6. Левітас Ф. Л. Методика викладання історії : практикум для вчителя / Ф.Л. Левітас, О. О. Салата. – Харків : Основа, 2007. – 112 с.
7. Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі / Л. Г. Мельник. – К. : Вища школа, 1974. – 224 с.
8. Методика навчання історії в школі / [авт. тексту : О. І. Пометун, Г.О. Фрейман]. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
9. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие / [С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др.]. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
10. Перова М. Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе / М. Н. Перова. – М. : Просвещение, 1989. – 336 с.
11. Петрова Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида / Л. В. Петрова. – М. : Владос, 2003. – 208 с.
12. 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.
13. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе / М. Т. Студеникин. – М. : Владос, 2003. – 240 с.
14. Терно С. О. Як підвищити ефективність навчання? : (науково-технологічні засади формування історичних понять) / С. О. Терно // Історія в школах України. – 2003. – № 5. – С. 21–26.
15. Формування історичних понять в учнів шостих – восьмих класів допоміжної школи : (методичний лист) / [підгот.: В. М. Синьовим, В. І. Бондарем]. – К., 1973. – 52 с.

ПІСЛЯМОВА

Сучасні стрімкі зміни в системі спеціальної освіти зумовлені процесами глобалізації, що відбуваються у світі. Більшість країн успішно здійснюють перебудову власної системи допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю відповідно до ратифікованих міжнародних нормативних документів (декларацій, конвенцій тощо), запозичуючи при цьому кращий досвід. Але для досягнення кінцевої мети зазначених у запозичених моделях стратегій і технологій допомоги, слід ґрунтовно вивчити методологічні засади їх організації та управління. *Докт. пед. наук, професор кафедри корекційної та інклюзивної освіти Т.М. Дегтяренко* визначає сучасні парадигми управління системою корекційно-реабілітаційною допомоги та підкреслює, що наявність у структурі корекційно-реабілітаційної допомоги в Україні психолого-медико-педагогічних консультацій, спонукає до розгляду їх місця та ролі в сучасній системі корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, зокрема з надання освітніх послуг. Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив запропонувати сучасну модель організації та управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги на рівні регіону, що зумовлює суттєві зміни в сучасній практиці здійснення психолого-медико-педагогічного супроводу осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю. Матеріали, наведені в монографії, можна застосувати під час вивчення дисципліни: «Організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю».

Особливості роботи корекційного педагога реабілітаційного центру висвітлено в матеріалі, представленому до монографії *канд. пед. наук, доцентом Л.О. Прядко*. Автор з’ясовує спільні та відмінні ознаки

педагогічної діяльності корекційного педагога реабілітаційного центру та корекційного педагога спеціального дошкільного закладу, спеціального будинку-інтернату та корекційного педагога спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату. Проведене порівняння дозволило дійти висновку, що для того, щоб реалізувати окреслені функції діяльності, корекційний педагог реабілітаційного центру повинен володіти специфічними засобами й формами впливу на розумово відсталу дитину, що сприятиме підвищенню його соціально-реабілітаційної діяльності та успішного проходження виробничої практики студентів у реабілітаційному центрі. Представлені автором матеріали можуть бути використані студентами під час вивчення навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності «Корекційна освіта», «Моделі та технології корекційно-реабілітаційної роботи».

Дослідження, присвячені деструктивним феноменам, що детерміновані професійною діяльністю, в останній час стають більш популярними. В основному вони носять емпіричний характер. Однак, не дивлячись на значну кількість емпіричних досліджень, у сьогоденні залишається актуальною та недостатньо вивченою проблема впливу педагогічної діяльності на формування особистості педагогічних працівників навчальних закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти, аспірант Інституту корекційної педагогіки та психології М.В. Кісліцина* у своїй публікації акцентує увагу на визначенні професійних деструкцій педагогічних працівників спеціальних навчальних закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Вона не тільки підкреслює актуальність дослідження деструктивних феноменів, детермінованих професійною діяльністю, а й доводить, що в цієї категорії педагогічних працівників дані феномени негативно впливають на психологічне благополуччя, фізичне здоров’я та ефективність діяльності спеціалістів, які задіяні у сфері корекційної освіти. Автором підкреслено, що взаємодія між особистістю та професією може здійснюватися за двома основними напрямами. Перший напрям полягає в активному впливі самої людини на професію: зміні способів виконання діяльності, модернізації знарядь праці тощо. З іншого боку, професія може впливати на особистість, змінюючи та розвиваючи її. Цей взаємовплив може мати як позитивний, так і негативний характер. Автор

пропонує засоби діагностики професійного вигорання педагогічних працівників спеціальних навчальних закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку.

У наш час продовжується становлення державно-суспільної системи соціальних інститутів реабілітаційного спрямування. Сім'я осіб з особливостями інтелектуального розвитку, є однією з ланок системи соціальних інститутів корекційно-компенсаторної спрямованості. Це підтверджують державні нормативно-правові документи щодо психологічної підтримки й супроводу сім'ї, у якій виховується дитина з особливостями інтелектуального розвитку. Таким чином, перед державою постає питання вдосконалення напряму щодо здійснення дієвої психологічної допомоги (психологічна адаптація сімей осіб з особливостями інтелектуального розвитку, забезпечення стійкості психоемоційного стану дитини й батьків, активізація ролі батьків, набуття ними компетентності в зазначеній галузі) родинам дітей з особливостями інтелектуального розвитку. У матеріалах *викладача кафедри корекційної та інклюзивної освіти, аспіранта Інституту спеціальної педагогіки НАПН України А.В. Чобанян* показані шляхи вирішення цього питання, зокрема визначено основні положення психокорекційної роботи з батьками дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Автором підкреслюється значущість ролі сім'ї у якості необхідного середовища особистісного розвитку дитини, засвоєння особою позитивних зразків статево-рольової поведінки, забезпечення особливого клімату психологічної захищеності як передумови інтеграції осіб з особливостями інтелектуального розвитку в соціум. Матеріали, наведені в колективній монографії, можна використовувати під час вивчення таких навчальних дисциплін: «Психолого-педагогічні технології роботи з батьками дітей з особливостями інтелектуального розвитку»; «Психокорекція дітей з особливостями інтелектуального розвитку».

Поняття «здоров'я» та «норма», «хвороба» та «патологія» найчастіше використовуються в медичних науках, у психологічних і педагогічних науках для виділення позитивного застосовується поняття «особистість», для виділення негативного – поняття «дефект». *Викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти, аспірант Інституту корекційної педагогіки та психології Т.В. Золотарьова* у своїй публікації

визначає трактування названих понять і простежує горизонтальні зв'язки в системах «особистість» і «дефект» у людей із психофізичними порушеннями. Матеріал, поданий автором у цьому розділі колективної монографії, можна застосовувати під час вивчення всіх навчальних дисциплін на першому – п'ятому курсах студентами спеціальності «Корекційна освіта».

Порушення зору – це категорія психофізичних порушень, які виявляються в обмеженому або відсутньому зоровому сприйманні, що впливає на весь процес формування й розвитку особистості. Багато слабозорих дітей за бажанням батьків теж навчаються в масових навчальних закладах, у яких важко створити всі умови для успішного навчання дітей цієї категорії. Педагоги мають певні труднощі в навчанні й вихованні цієї категорії дітей, що ускладнюються незнанням характеру та структури зорового дефекту, особливостей психофізичного розвитку тощо. Тому дошкільники та школярі не завжди отримують своєчасну допомогу, якої вони потребують. Це призводить до невстигання чи до порушень в емоційно-вольовій сфері й поведінці. У матеріалі включеному до монографії *викладачем кафедри корекційної та інклюзивної освіти Н.О. Косарєвою* визначаються особливості організації навчання дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання. Автор підкреслює, що різнобічне знання структури зорових дефектів, порушень функцій зору, характеру вторинних відхилень у фізичному та психічному розвитку дозволить педагогам загальноосвітніх закладів знайти ефективні методи навчання й виховання дітей із зоровою депривацією.

Музичне мистецтво має невичерпний потенціал можливостей впливу на духовний світ дитини, формування її морально-етичної поведінки, становлення особистості в цілому. Воно сприяє розвиткові емоційно-чуттєвого пізнання, що є одним з основних видів пізнавальної діяльності людини та включає систему взаємодій із предметами, процесами, явищами об'єктивної дійсності та їх чуттєво-образним віддзеркаленням у мозкові. Для дитини з проблемами в розвитку музичне мистецтво забезпечує можливість художнього засвоєння дійсності через сприймання та діяльність. Воно проходить шлях від сприймання прекрасного й появи естетичного почуття, що відбувається через накопичення естетичних вражень, засвоєння різних звуків, рухів, ритмів, форм, властивостей

предметів і явищ, до зародження спочатку вибіркового, а далі оцінювального ставлення до оточуючої дійсності. *Канд. пед. наук, доцент, докторант Інституту корекційної педагогіки та психології Ю.А. Картава* визначає теоретичні аспекти музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором та підкреслює, що почуття прекрасного формується в дитини з проблемами не лише за допомогою споглядання, а й в активній музичній діяльності: співі, русі під музику, грі на музичних інструментах тощо. У процесі їх опанування створюються можливості для художнього розвитку, формування основ музичної культури, передумов розвитку творчої активності й музичних здібностей, корекції відхилень у пізнавальній, емоційно-вольовій, особистісній сферах такої дитини тощо.

Стійкі порушення пізнавальної діяльності в розумово відсталих дітей, унаслідок органічних уражень головного мозку, негативно впливають на розвиток мовлення в дошкільному та шкільному віці. У свою чергу, недорозвиток мовлення, властивий розумовій відсталості, позначається на пізнавальному розвиткові: сприйманні оточуючої дійсності, засвоєнні знань, формуванні вмінь та навичок, необхідних для життя та практичної діяльності. *Кан. пед. наук, доцент О.В. Боряк* у публікації значну увагу приділяє питанням логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема, її методиці. Матеріали розділу призначені для вивчення під час опанування студентами навчальних дисциплін «Логопедія», «Логопедія з практикумом», «Спецсемінар з логопедії».

Мовлення в розумово відсталих школярів формується переважно на уроках читання, рідної мови, занять з розвитку мовлення. Безумовно, інші навчальні дисципліни, певною мірою, теж сприяють розвиткові мовлення даної категорії дітей, однак цей розвиток носить ситуативний характер, відповідає діям учня в конкретній життєвій чи навчальній ситуації. *Н.В. Любчич, викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти,* доводить, що уроки читання відіграють першочергову роль у подоланні мовленнєвих порушень розумово відсталої дитини. Учитель читання спеціальної школи має, передусім, у своїй роботі дбати про добір текстів, які він використовує для розвитку мовлення на уроках. У кожному конкретному випадку слід ураховувати не лише тематику

уроку, але й вікові здібності учнів, структуру їх порушення. Кожен підібраний наступний художній твір має, вбираючи досвід попереднього, акумулювати всі знання учнів, і виводити їх на дещо інший ступінь розвитку, зокрема, мовленнєвого. Корекційний педагог, учитель читання у спеціальній (допоміжній) школі має сприяти розвиткові зв'язного мовлення учнів з особливими потребами, допомагати розвивати їх як мовні, так і комунікативні здібності, розвивати словниковий запас учнів.

Створення оптимальних умов для життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з оточуючим світом, успішного лікування, корекції та наступної психолого-педагогічної та фізичної реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей належить до першочергових державних завдань. Одним із перших нормативних документів, у якому йдеться про покращення галузі фізичної культури та спорту для осіб з обмеженими можливостями, – затверджена Указом Президента України Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації». У проекті зазначено важливість науково-методичного та інформаційного забезпечення фізкультурно-спортивної та реабілітаційної діяльності осіб з обмеженими можливостями.

Фізична культура є одним з основних шляхів корекції порушень фізичного розвитку, рухової підготовленості, психомоторики, вольових якостей осіб з обмеженими можливостями, виховання рухової грамотності та залучення їх до трудової діяльності, самообслуговування, соціальної адаптації. У матеріалі, представленому в монографії *канд. пед. наук, доцентом О.В. Колишкіним* підкреслено, що останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури як самостійного наукового напряму, основною метою якої є формування життєво та професійно важливих умінь і навичок, розвиток і вдосконалення фізичних та психологічних якостей осіб з обмеженими можливостями. Застосування у практичній роботі результатів дослідження дозволить за допомогою раціонально організованої рухової активності як природного стимулу життєдіяльності, використовуючи функції, які збереглися, залишкове здоров'я, природні фізичні ресурси та духовні сили осіб з обмеженими можливостями, максимально наблизити психофізичні можливості та особливості їхнього організму до оточуючого середовища.

Географія як навчальний предмет має широкий простір для проведення позакласної роботи, оскільки її зміст тісно пов'язаний із навколишнім світом, із господарською діяльністю людини. Вона дає великі можливості для всебічного розвитку розумово відсталих учнів з метою підготовки їх до самостійного життя та праці. Утім навчальна робота в школі за програмою, обмежена в часі й тому вона не в змозі задовольнити всі різноманітні інтереси та потреби учнів спеціальної школи. Учитель не завжди має змогу викласти весь обсяг цікавого пізнавального матеріалу про окремі явища чи об'єкти на уроках. Тому в матеріалі, які представила у монографії *викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти Т.Ю. Скиба*, розкриваються окремі питання методики викладання географії в спеціальній школі, зокрема під час позакласної роботи. Застосування матеріалу дослідження дозволять учителям географії проводити позаурочне опанування матеріалу предмету в спеціальній школі з урахуванням потреб учнів і спрямованості своїх інтересів.

Вивчення історії в системі навчання й виховання розумово відсталих школярів відіграє значну роль, впливаючи на розвиток і корекцію психічних процесів, формування та розширення світогляду, виховання патріотичних почуттів, соціально-нормативної поведінки, моральних якостей тощо. Формування понять про минуле в розумово відсталих учнів відбувається, переважно, на уроках історії. *Канд. пед. наук, ст. викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти Ю.М. Косенко* розкриває питання формування понятійних систем у розумово відсталих школярів на уроках історії. Наведений матеріал можна застосовувати під час вивчення матеріалу зі спеціальних методик географії, природознавства, соціально-побутового орієнтування, української мови та літератури.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина-людина»

(Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – С. 276–282)

Інструкція

Вам пропонується 22 твердження про почуття та переживання, пов'язані з роботою. Будь ласка, прочитайте уважно кожне твердження й вирішіть, чи почуваєте Ви себе таким чином стосовно Вашої роботи. Якщо у Вас не було такого почуття, у бланку для відповідей позначте позицію 0 – «ніколи». Якщо у Вас було таке почуття, вкажіть, як часто Ви його відчували. Для цього навпроти питання поставте бал, що відповідає частоті виникнення того чи іншого почуття.

0	1	2	3	4	5	6
ніколи	дуже рідко	рідко	іноді	часто	дуже часто	завжди

Варіант для вчителів та викладачів

1. Я відчуваю себе емоційно виснаженим.
2. Наприкінці робочого дня я відчуваю себе, як вичавлений лимон.
3. Я відчуваю себе втомленим, коли прокидаюсь уранці й мушу йти на роботу.
4. Я добре розумію, що відчувають мої учні та колеги, та використовую це в інтересах справи.
5. Я спілкуюся з моїми учнями цілком формально, без зайвих емоцій, і намагаюся звести спілкування з ними до мінімуму.
6. Я відчуваю себе енергійним та емоційно піднесеним. *****
7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях.
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.
9. Я можу позитивно впливати на продуктивність роботи моїх учнів і колег.
10. Останнім часом я став більш черствим (нечутливим) у ставленні до тих, з ким працюю.

11. Як правило, оточуючі мене люди багато вимагають від мене та маніпулюють мною. Вони скоріше втомлюють, ніж радують мене.

12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю в їх здійснення.

13. У мене все більше життєвих розчарувань.

14. Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до багатьох речей, які радували мене раніше.

15. Іноді мені дійсно байдуже те, що відбувається з деякими з моїх учнів і колег.

16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього й усіх.

17. Я можу легко створити атмосферу доброзичливості та співпраці в ході спілкування з моїми учнями та колегами.

18. Я легко спілкуюся з людьми незалежно від їх статусу й характеру.

19. Я багато встигаю зробити.

20. Я відчуваю себе на межі можливостей.

21. Я багато чого ще зможу досягти у своєму житті.

22. Іноді учні та колеги перекладають на мене тягар своїх проблем і обов'язків.

БЛАНК ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ

Номер твердження	Бали						
	0	1	2	3	4	5	6
1.							
22.							

Примітка: * Відмічено «інвертоване» питання, яке підраховують у зворотному порядку

Обробка та інтерпретація результатів

Відповідно до «ключа» підраховуються суми балів за трьома субшкалами:

«КЛЮЧ»

Субшкала	Номер твердження	Сума балів (максимальна)
Емоційне виснаження	1,2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	54
Деперсоналізація	5, 10, 11, 15, 22	30
Редукція особистих досягнень	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19,21	48

Рівень «професійного вигорання» визначається за таблицею рівнів «вигорання».

ТАБЛИЦЯ РІВНІВ «ВИГОРАННЯ»

Субшкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційне виснаження	0-16	17-26	27 і більше
Деперсоналізація	0-6	7-12	13 і більше
Редукція особистих	39 і більше	38-32	31 -0

Інтерпретація даних. Згідно з моделлю синдрому «вигорання» американських дослідників К. Маслач і С. Джексон, «вигорання» тлумачиться як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень.

Емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням.

Деперсоналізація проявляється в деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, в інших випадках – зростання негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів: пацієнтів, клієнтів, підлеглих тощо.

Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності й можливостей, або в нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов’язків щодо інших.

Додаток Б

Методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка

(Райгородский Д.Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – С. 161–169)

Інструкція

На кожне із запропонованих нижче суджень дайте відповідь «так» чи «ні». Візьміть до уваги: якщо у формулюваннях опитувальника згадуються партнери, то йдеться про суб'єктів Вашої професійної діяльності – пацієнтів, клієнтів, споживачів, замовників, учнів, студентів та інших осіб, з якими Ви щоденно працюєте.

Текст опитувальника

1. Організаційні помилки на роботі постійно змушують нервуватися, напружуватися, хвилюватися.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.
3. Я помилився у виборі професії чи профілю діяльності (займаю не своє місце).
4. Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).
5. Теплота у взаємодії з партнерами дуже залежить від мого настрою.
6. Від мене як від професіонала мало залежить добробут партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути на самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.
8. Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).
9. Мені здається, що емоційно я не можу дати колегам того, що потребує професійний обов'язок.
10. Моя робота притупляє емоції.
11. Я відверто втомився від людських проблем, з якими доводиться мати справу на роботі.
12. Трапляється, я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов'язані з роботою.

13. Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження.
14. Робота з людьми приносить мені все менше задоволення.
15. Я б змінив місце роботи, якби з’явилася така можливість.
16. Мене часто засмучує те, що я не можу на потрібному рівні надати професійну підтримку, послугу, допомогу.
17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою на ділові контакти.
18. Мене дуже засмучує ситуація, коли щось не йде на лад у стосунках із діловим партнером.
19. Я так стомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якомога менше.
20. Через брак часу, втому та напруження часто приділяю партнеру менше уваги, ніж потрібно.
21. Іноді звичні ситуації спілкування на роботі дратують мене.
22. Я спокійно сприймаю обґрунтовані претензії партнерів.
23. Спілкування з партнерами спонукає мене уникати людей.
24. При згадці про деяких партнерів і колег у мене псується настрій.
25. Конфлікти та суперечки з колегами віднімають багато сил та емоцій.
26. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.
27. Обставини на роботі мені здаються дуже складними й важкими.
28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов’язані з роботою: щось має трапитися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все як потрібно, чи не скоротять мене тощо.
29. Якщо партнер мені неприємний, то я намагаюсь обмежити час спілкування з ним, менше приділяти йому уваги.
30. У спілкуванні на роботі я дотримуюся принципу «не роби людям добра – не отримаєш зла».
31. Я з радістю розповідаю домашнім про свою роботу.
32. Трапляються дні, коли мій емоційний стан погано відображається на результатах роботи (менше працюю, знижується якість, виникають конфлікти).
33. Іноді я відчуваю, що потрібно поспівчувати партнерові, але невзмозі цього зробити.
34. Я дуже хвилююся за свою роботу.

35.Партнерам по роботі віддаю більше уваги та турботи, ніж отримую від них вдячності.
36.При одній згадці про роботу мені стає погано: починає колоти в області серця, підвищується тиск, виникає головний біль.
37.У мене добрі (в цілому задовільні) стосунки з безпосереднім керівником.
38.Я часто радію, коли бачу, що моя робота приносить користь людям.
39.Останнім часом мене переслідують невдачі на роботі.
40.Деякі аспекти (факти) моєї роботи викликають розчарування, нудьгу та зневіру.
41.Трапляються дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж звичайно.
42.Я переймаюся проблемами ділових партнерів (суб'єктів діяльності) менше, ніж зазвичай.
43.Втома від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротати час спілкування з друзями та знайомими.
44.Зазвичай я виявляю зацікавленість особистістю партнера більше, ніж того вимагає справа.
45.Зазвичай я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, в доброму настрої.
46.Іноді я ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без душі.
47.У справах зустрічаються настільки неприємні люди, що всупереч волі бажаєш їм чогось недоброго.
48.Після спілкування з неприємними партнерами в мене буває погіршення фізичного та психічного стану.
49.На роботі я постійно відчуваю психічне та фізичне перевантаження.
50.Успіхи в роботі надихають мене.
51.Ситуація на роботі, у якій я опинився, здається безвихідною (майже безвихідною).
52.Я втратив спокій через роботу.
53.Упродовж останнього року траплялися скарги на мене з боку партнерів.
54.Мені вдається зберегти нерви тільки через те, що багато з того, що відбувається з партнерами, я не беру близько до серця.

55. Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.
56. Я часто працюю через силу.
57. Раніше я був більш співчутливим та уважним до партнерів, ніж тепер.
58. У роботі з людьми керуюся принципом: не псуй нерви, бережи здоров'я.
59. Іноді я йду на роботу з важким відчуттям: як все набридло, нікого б не бачити й не чути.
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю, що занедужав.
61. Контингент партнерів, з якими я працюю, дуже важкий.
62. Іноді мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я витрачаю.
63. Якщо б мені поталанило з роботою, я був би набагато щасливішим.
64. Я у відчаї від того, що на роботі в мене серйозні проблеми.
65. Іноді я поводжуся зі своїми партнерами так, як би не хотів, щоб вони вчиняли зі мною.
66. Я засуджую партнерів, що розраховують на особливу поблажливість та увагу.
67. Зазвичай після робочого дня у мене не вистачає сил займатися домашніми справами.
68. Часто я підганяю час: швидше б закінчився робочий день.
69. Стан, прохання, потреби партнерів зазвичай мене щиро хвилюють.
70. Працюючи з людьми, я завжди ніби ставлю екран, що захищає мене від чужих страждань та негативних емоцій.
71. Робота з людьми (з партнерами) дуже розчарувала мене.
72. Щоб відновити сили, я часто вживаю ліки.
73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно й легко.
74. Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю, через певні обставини.
75. Моя кар'єра склалася вдало.
76. Я дуже нервую з приводу того, що пов'язано з роботою.
77. Деяких зі своїх постійних партнерів я не хотів би бачити й чути.
78. Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), нехтуючи власними інтересами.
79. Моя втома на роботі зазвичай мало або взагалі не відображається на спілкуванні з домашніми та друзями.

80. За можливості, я віддаю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.
81. Мене часто підводять нерви в спілкуванні з людьми на роботі.
82. До всього (майже до всього), що відбувається на роботі, я втратив зацікавленість, живе почуття.
83. Робота з людьми погано вплинула на мене як на фахівця – зробила знервованим, злим, притупила емоції.
84. Робота з людьми вочевидь підриває моє здоров'я.

БЛАНК ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ

№ з/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Відповідь + або -												
№ з/п	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Відповідь + або -												
№ з/п	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
Відповідь + або -												
№ з/п	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
Відповідь + або -												
№ з/п	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
Відповідь + або -												
№ з/п	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
Відповідь + або -												
№ з/п	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
Відповідь + або -												

Обробка та інтерпретація результатів

Кожен варіант відповіді попередньо оцінений компетентними

суддями тим чи іншим числом балів – зазначається в «ключі» поруч із номером судження в дужках. Це зроблено тому, що ознаки, які включені в симптом, мають різне значення для визначення його складності. Максимальну оцінку – 10 балів – отримала від суддів та ознака, яка є найбільш показовою для симптому.

Відповідно до «ключа» здійснюють такі підрахунки:

1) визначають суму балів окремо для кожного з 12 симптомів «вигорання»;

2) підраховують суму показників симптомів для кожної з 3 фаз формування «вигорання»;

3) знаходять підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» – сума показників за всіма 12 симптомами;

У «ключі» поряд із номерами суджень у дужках вказаний бал, встановлений експертами, який показує «вагу» цієї ознаки симптому.

«КЛЮЧ»

Фаза «Напруження»

1. Переживання психотравмуючих обставин:
   +1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)
2. Незадоволеність собою:
   -2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3)
3. «Загнаність у кут»
   +3(10), +15(5), +27(2), +39(2),+51(5), +63(1), -75(5)
4. Тривога і депресія:
   +4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)

Фаза «Резистенція»

5. Неадекватне вибіркове емоційне реагування:
   +5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)
6. Емоційно-моральна дезорієнтація:
   +6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)
7. Розширення сфери економії емоцій:
   +7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)
8. Редукція професійних обов’язків:
   +8(5). +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)

Фаза «Виснаження»

9. Емоційний дефіцит:
   +9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2)
10. Емоційне відчуження:
   +10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)
11. Особистісне відчуження (деперсоналізація):
   +11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +71(2), +83(10)
12. Психосоматичні та психовегетативні порушення:
   +12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)

Інтерпретація результатів

Запропонована методика дає детальну картину синдрому «емоційного вигорання».

Насамперед необхідно *звернути увагу на окремі симптоми.* Показник вираженості кожного симптому знаходиться в межах від 0 до 30 балів:

0–9 балів – симптом не сформований;

10–15 балів – симптом на стадії формування;

16 і більше балів – симптом сформований.

Симптоми з показниками 20 і більше балів є домінуючими у фазі або у всьому синдромі «емоційного вигорання».

Методика дає можливість побачити провідні симптоми «вигорання». Суттєвим є те, до якої фази формування «емоційного вигорання» належать домінуючі симптоми та в якій фазі їх найбільша кількість.

Наступний крок в інтерпретації результатів – *осмислення показників фаз розвитку «вигорання»: «напруження», «резистенція» та «виснаження».*

У кожній з них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак зіставлення балів, отриманих для фаз, не є правомірним, тому що не свідчить про їхню відносну роль або внесок у синдром. Справа в тому, що вимірювані в них явища істотно різні – реакція на зовнішні та внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками можна твердити тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка фаза сформувалася більшою або меншою мірою:

– 36 і менше балів – фаза не сформована;

– 37– 60 балів – фаза на стадії формування;

– 61 і більше балів – фаза сформована.

Ураховуючи якісні та кількісні показники, які підраховані для різних фаз формування синдрому «вигорання», можна дати досить змістовну характеристику особистості, а також, що не менш важливо, визначити індивідуальні заходи профілактики та психокорекції. Для якісної інтерпретації даних можна використовувати такі питання:

– які симптоми домінують;

– якими сформованими й домінуючими симптомами супроводжується «виснаження»;

– чи зумовлене «виснаження» (якщо воно виявлене) факторами професійної діяльності, що ввійшли до симптоматики «вигорання» або суб'єктивними факторами;

– який симптом (які симптоми) найбільше обтяжують емоційний стан особистості;

– у яких напрямках треба впливати на виробничу атмосферу, щоб знизити нервову напругу; які ознаки й аспекти поведінки самої особистості підлягають корекції, щоб емоційне «вигорання» не робило збитків їй, професійній діяльності та партнерам.

ПРИМІТКИ

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

АФВ – адаптивне фізичне виховання;

ДЦП – дитячий церебральний параліч;

ЗПР – затримка психічного розвитку;

ЗУН – знання, уміння, навички;

КОРД – корекційно-оздоровчі рухові дії;

МОН – міністерство освіти і науки;

НАН – національна академія наук;

ОІР – особливості інтелектуального розвитку;

ПМПК – психолого-медико-педагогічна консультація;

ПФП – психофізичні порушення;

РВ – розумова відсталість;

РВД – розумово відсталі діти;

РВУ – розумово відсталі учні;

СПО – соціально-побутове орієнтування;

ЦНС – центральна нервова система

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

БОРЯК Оксана Володимирівна
ДЕГТЯРЕНКО Тетяна Миколаївна
ЗОЛОТАРЬОВА Тетяна Вікторівна
КАРТАВА Юлія Анатоліївна
КІСЛІЦИНА Марина Вікторівна
КОЛИШКІН Олександр Володимирович
КОСАРЄВА Наталія Олексіївна
КОСЕНКО Юрій Миколайович
ЛЮБЧИЧ Наталія Вікторівна
СКИБА Тетяна Юріївна
ПРЯДКО Любов Олексіївна
ЧОБАНЯН Анна Варужанівна

Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності

Монографія

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора Т. М. Дегтяренко
кандидата педагогічних наук, доцента Ю. А. Картавої

Відповідальний за випуск *Л. В. Пшенична*
Комп'ютерна верстка *О. О. Дегтяренко*

Здано на виробництво 23.03.2015.
Формат 60х84/16. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 22,08.
Ум. фарб.-відб. 14,6. Обл.-вид. арк. 11,87.
Тираж 300 пр. Вид. №25.

Видавець і виготовлювач:
ВВП «Мрія». 40000, Суми, Кузнечна, 2.
Тел.: 22-13-23, 67-92-15

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2765 від 15.02.2007.