

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України



**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ
ВІДСТАЛІСТЮ В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО-
РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛЬНОГО
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**



Навчально-методичний посібник

Київ 2016

*Рекомендовано Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки
НАПН України
(протокол №11 від 29 грудня 2016 р.)*

Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу / навчально-методичний посібник / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, А.В. Міненко та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 148 с.

У навчально-методичному посібнику висвітлюються особливості психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з помірною розумовою відсталістю у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі. Розкриваються актуальні питання організаційно-методичного забезпечення, реалізації інноваційних педагогічних технологій та рекомендації стосовно їх впровадження в практику, результати експериментальних досліджень, присвячених реалізації трудового, сенсорного виховання, розвитку мовленнєвої, ігрової, соціально-побутової діяльності, змісту та організації психолого-педагогічного супроводу школярів з помірною розумовою відсталістю. Авторами репрезентовано інноваційні адаптивні технології навчання дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Посібник адресовано фахівцям спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладів, науковцям, працівникам соціальної служби, викладачам та студентам вищих навчальних закладів; батькам дітей з особливими освітніми потребами, всім зацікавленим проблемами сучасної спеціальної педагогіки та психології.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОСТОРУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ (Чеботарьова О.В.)	6
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ (Гладченко І.В.)	9
1. Розроблення індивідуального освітнього маршруту	9
2. Алгоритм побудови індивідуального освітнього маршруту для дитини з помірною розумовою відсталістю	10
3. Особливості корекційно-розвиткової роботи з дітьми з помірною розумовою відсталістю	13
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ (Блеч Г.О.)	15
1. Особливості мовленнєвого розвитку у дітей з помірною розумовою відсталістю	17
2. Технологія розвитку мовлення у дітей з помірною розумовою відсталістю	22
СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ (Трикоз С.В.)	27
1. Особливості сенсорного розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю	27
2. Методичні рекомендації з сенсорного розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю	33
ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ (Чеботарьова О.В.)	48
1. Особливості розвитку трудової діяльності у дітей з помірною розумовою відсталістю	49
2. Методичні аспекти формування трудової діяльності у дітей з помірною розумовою відсталістю	55
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ (Міненко А.В.)	62
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ (Гладченко І.В.).	68
ГРА ЯК ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ У СТРУКТУРІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ (Гладченко І.В.).	73

АДАПТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ	78
<i>Ліщук Н.І., Заремба В.В., Морозова Н.В.</i> Застосування методики ТАН – Содерберг в центрах навчальної діяльності	78
<i>Чеботарьова О.В., Тищенко Л.А.</i> Використання альтернативних методів комунікації у процесі адаптивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями (з досвіду експериментальної діяльності)	90
<i>Волошина Н.П.</i> Адаптивні технології формування навчальної діяльності у дітей з помірною розумовою відсталістю (з досвіду роботи)	95
<i>Гава О.Л.</i> Мультисенсорний підхід до формування елементарних математичних уявлень у дітей з помірною розумовою відсталістю (на основі використання методики «Нумікон»)	98
<i>Мельниченко М.В.</i> Адаптивні технології формування статево-рольової поведінки у дітей з порушеннями розумового розвитку в сучасному соціокультурному середовищі	103
<i>Любименко І.О.</i> Деякі аспекти адаптації дітей з особливими потребами до умов шкільного навчання (з досвіду роботи)	108
ДОДАТКИ Орієнтовне тематичне планування з навчання грамоти, математики та ознайомлення з довкіллям в умовах індивідуального навчання учнів з помірною розумовою відсталістю (<i>Волошина Н.П.</i>)	112
ЛІТЕРАТУРА	140

ПЕРЕДМОВА

Важливим питанням сьогодення є забезпечення своєчасного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами впродовж усіх вікових етапів їхнього індивідуального розвитку. Вирішення цих практичних завдань в сфері спеціальної освіти потребує консолідації зусиль науковців, практичних працівників, батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку.

В умовах реформування спеціальної освіти помітну роль в організації державної та альтернативної допомоги таким дітям відіграють асоціації батьків, громадські об'єднання, які всіляко сприяють оптимізації соціального статусу дітей та дорослих з особливостями психофізичного розвитку, домагаються того, щоб вони займали рівноправне місце в суспільстві.

На порозі третього тисячоліття в Україні відбулися позитивні зміни щодо суспільного ставлення до осіб з проблемами в розвитку. Міжнародні тенденції, проголошення Всесвітньої декларації прав людини, Конвенція про права дитини, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, державна політика в системі освіти надали кожній дитині гарантовано право на розвиток, виховання і навчання відповідно до своїх можливостей.

Серед різних категорій дітей, які потребують психолого-педагогічного супроводу, особливе місце займають діти з помірною розумовою відсталістю, які до недавнього часу в українській системі навчання відносились до категорії дітей, які не здатні до навчання.

Експериментальні дослідження свідчать про те, що за умови корекційно-розвивального навчання та вчасного психолого-педагогічного супроводу такі діти здатні опанувати комунікативними вміннями, навичками соціальної поведінки і життєдіяльності, що, безумовно, є показником і результатом їх загального психічного розвитку, в тому числі і інтелектуального.

На жаль у певної частини фахівців, дитячих лікарів ще залишаються стійкі тенденції розглядати названу групу дітей як безперспективну, що прирікає таких дітей на ранню соціальну інвалідність, побічно формує негативні стереотипи в суспільстві щодо успішності навчання осіб з розумовою відсталістю. На цій основі виникають соціально-правові та морально-етичні порушення по відношенню до сімей, які виховують таких дітей.

Матеріали, представлені в даному посібнику, є підсумком координації наукового і практичного досвіду співробітників лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, експериментальних спеціальних навчальних закладів України.

Спільна робота зі створення Концепції освіти дітей з порушеннями розумового розвитку, Державного стандарту початкової загальної освіти дітей з особливими освітніми потребами, адаптованого програмного та корекційно-розвивального

забезпечення для навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (легкою та помірною розумовою відсталістю) сприятимуть забезпеченню соціальної адаптації та соціалізації таких дітей у самостійному житті на основі особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. Змістові компоненти, які представлено в посібнику науковцями та практиками, пройшли апробацію в низці спеціальних закладів м. Києва (експериментальні класи для дітей з синдромом Дауна), Сум, Миколаєва, Балти, Борислава.

У розділах посібника представлено організаційно-педагогічне забезпечення корекційно-розвивального простору, методичні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю, досвід розробки індивідуального освітнього маршруту, алгоритм корекційно-розвиткової роботи з означеною категорією дітей.

Авторами розкриваються основні напрями та технології розвитку мовлення, ігрової діяльності, сенсорного, трудового виховання, соціально-побутової адаптації, формування здоров'язбережувальних навичок, представлено адаптивні технології навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю.

В основу розробок покладено сучасне розуміння особливостей розвитку дітей з розумовою відсталістю, формування у них ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів, опанування способів діяльності, вироблення адекватної моделі соціальної поведінки, що забезпечується насамперед у процесі спеціального навчання та психолого-педагогічного супроводу.

Педагогами висвітлено педагогічні прийоми навчання дітей з порушеннями розумового розвитку (з помірною розумовою відсталістю) в ході індивідуальних та групових занять, апробованих в процесі дослідно-експериментальної роботи.

У додатках, які подано в кінці розділів, представлено орієнтовне тематичне планування з навчання грамоти, математики та ознайомлення з довкіллям в умовах індивідуального навчання дитини з помірною розумовою відсталістю в спеціальному закладі.

Отже, посібник адресовано педагогам, психологам, фахівцям спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями розумового розвитку, інклюзивних класів, центрів психолого-педагогічної реабілітації та корекції, соціально-реабілітаційних центрів, методистам, викладачам та студентам вищих навчальних закладів, батькам дітей з особливими потребами, усім, хто цікавиться проблемами психолого-педагогічного супроводу та навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОСТОРУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Чеботарьова О.В.

На порозі третього тисячоліття в Україні відбулися позитивні зміни щодо суспільного ставлення до осіб з особливими потребами. Програма сучасної стратегії спеціальної освіти і державної допомоги приділяє значну увагу ранньому виявленню, комплексному супроводу та пошуку нових організаційних форм і змісту педагогічної роботи з дітьми, які мають особливі потреби. Саме до такої категорії належать діти з помірною розумовою відсталістю. Актуальність проблеми зумовлена зростанням чисельності дітей окресленої категорії, які розпочинають навчання у спеціальних та загальноосвітніх дошкільних та шкільних навчальних закладах і посиленням уваги до їхнього розвитку та інтеграції в суспільне життя.

Практична і соціальна спрямованість навчання, як ключова позиція концепції освіти дітей з порушеннями розумового розвитку, зумовила пріоритет вирішення завдань їх соціальної адаптації, серед яких важливим компонентом виступає формування соціальних умінь та навичок (І. Бех, В. Бондар, Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, І. Гладченко, І. Дмитрієва, Н. Макаруч, О. Маллер, В. Мачихіна, Г. Мерсіянова, А. Міненко, С. Миронова, С. Мирський, Н. Павлова, Б. Пінський, В. Синьов, М. Супрун, І. Татянчикова, Л. Тищенко, С. Трикоз, Л. Ханзерук, О. Хохліна, О. Чеботарьова, Д. Шульженко, S. Vochner, F. Campbell, C. Корр та ін.).

Оволодіння соціально-адаптаційними навичками є запорукою успішної подальшої соціалізації дитини, у процесі якої вона навчається основам соціальної поведінки, комунікативним навичкам, навичкам самообслуговування та самостійної праці.

У корекційно-розвивальному просторі навчального закладу, де навчаються діти з інтелектуальними порушеннями, навчально-виховний процес спрямовано на формування у дитини образу Я, Я-свідомості; навчання способам взаємодії з ровесниками та дорослими; розвиток різних форм спілкування; формування соціальних уявлень; розвиток елементарних навичок планування та контролю (Л. Вавіна, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, Г. Дульнєв, Л. Занков, Д. Ісаєв, М. Супрун, Г. Сухарева, І. Татянчикова, О. Хохліна, Г. Цикото, Л. Шипіцина та ін.).

Аналіз результатів сучасних наукових досліджень дає змогу дійти висновку, що значне порушення інтелектуального, комунікативного сенсомоторного, особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня стає основною причиною їхньої соціальної дезадаптації, дезорієнтації у навколишньому середовищі, залежності від допомоги дорослого. Дослідники підкреслюють важливість раннього періоду дитинства як сензитивного щодо формування у дітей соціальних компетенцій, а також забезпечення ефективної допомоги кожній дитині у розвитку її індивідуальних здібностей та її особистості з урахуванням специфіки формування пізнавальної

діяльності.

Тому організація та функціонування корекційно-розвивального простору для дітей означеної категорії набуває особливого значення в контексті соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, формування їхньої життєвої компетентності. Особливого значення набуває підвищення виховного ресурсу батьків, які є вирішальною складовою процесу ранньої взаємодії з дитиною. Водночас забезпечення і збереження балансу професійного співробітництва усіх учасників навчально-виховного процесу уможлиблює успішний перебіг соціальної адаптації дитини з порушеннями розумового розвитку та створює максимально сприятливі умови для її розвитку.

Результати аналізу теоретичного підґрунтя і практичного досвіду дали змогу засвідчити наявність значних труднощів, що супроводжують процес навчання дітей з помірною розумовою відсталістю, обумовлені як відсутністю навчально-методичного забезпечення, так і неврахуванням корисного потенціалу дітей з помірною розумовою відсталістю (здатністю до наслідування, добре розвиненої механічної, зорової пам'яті).

Урахування стану розвитку пізнавальної діяльності дітей сприятиме ефективній реалізації корекційно-абілітаційного процесу у навчальному закладі, розвитку особистості дитини на основі врахування її психофізичних особливостей та пізнавальних можливостей.

Порушення психофізичного розвитку, труднощі, які відчувають діти в повсякденному житті, гіперопіка з боку дорослих – все це знижує мотивацію до оволодіння соціально-адаптаційними навичками. Несформованість мотивації до навчально-пізнавальної, трудової, самообслуговуючої діяльності може стати причиною бездіяльного способу життя, чинником, що гальмує подальше оволодіння трудовими та професійними навичками.

Разом з тим, численними науковими дослідженнями доведено, що діти з помірною розумовою відсталістю, зазвичай, здатні до навчально-практичної діяльності за умови адаптації змісту навчального матеріалу відповідно індивідуальним можливостям дітей, ретельної побудови завдань, постійного психолого-педагогічного супроводу в умовах оточуючого корекційно-розвивального середовища, незмінних вимог, які до них висуваються. Завдяки навчанню шляхом багаторазового показу способу виконання вдається підготувати дитину до праці. У дорослому віці вони здатні до простої практичної роботи під наглядом та керівництвом педагога (Г. Дульнев, І. Єременко, Х. Замский, Н. Морозова, В. Петрова, Б. Пінський, Н. Стадненко, К. Турчинська, Ж. Шиф, О. Хохліна та ін.).

Отже, модель корекційно-розвивального простору навчального закладу (*Рис. 1*) повинна передбачати:

- **Організаційно-педагогічне забезпечення**, що спрямовано на реалізацію організаційних та педагогічних умов навчання школярів (організації мультидисциплінарної команди фахівців, залучення до освітньо-корекційного процесу батьків учня та їхня просвіта, створення корекційно-розвивального освітнього середовища);

- **Методичні основи реалізації психолого-педагогічного супроводу** (психолого-педагогічної діагностики, побудови та реалізації індивідуального освітнього маршруту, моніторингу позитивної динаміки психофізичного розвитку дитини у процесі корекційно-розвивального навчання);

- **Використання інноваційних адаптивних технологій навчання** (технологій розвитку пізнавальної, комунікативної, сенсомоторної діяльності; використання варіативних корекційно-розвивальних технологій відповідно психофізичного розвитку дитини, допоміжних та альтернативних засобів навчання), спрямованих на формування життєвої компетентності учнів.



Рис. 1. Компоненти забезпечення корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня

Забезпечення усіх складових корекційно-розвивального простору у спеціальному та загальноосвітньому закладі сприятиме:

- психофізичному розвитку учня;
- підвищенню рівня актуального розвитку соціально-адаптаційних, комунікативних умінь;
- формуванню життєвої компетентності учнів, що передбачає використання набутих знань та вмінь як у середовищі навчального закладу так і поза ним;
- зникненню тривоги, усуненню бар'єрів спілкування, зниженню рівня конфліктності, виправлення інших недоліків.

Таким чином, успішна організація навчання дітей з помірною розумовою відсталістю в умовах освітнього корекційно-розвивального простору забезпечується на основі урахування психофізичних особливостей учнів, гнучкої адаптації змісту навчання до їх можливостей, а також забезпеченням методичних основ психолого-педагогічного супроводу. Важливим є використання різноманітних методів, прийомів, видів індивідуальної роботи з учнем, спеціальної організації навчання, що забезпечить сприятливий ґрунт для очікуваного позитивного результату.

—
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВІДУ ДІТЕЙ З
ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ
—

Гладченко І.В.

Основною метою діяльності спеціального загальноосвітнього закладу є створення оптимальних умов для становлення особистості кожної дитини відповідно до особливостей її психічного та фізичного розвитку, індивідуальних можливостей та здібностей. Успішно навчати дітей з різними інтелектуальними можливостями, створювати для них психологічно комфортне середовище можливо в умовах комплексної корекційної допомоги.

Психолого-педагогічний супровід дітей з помірною розумовою відсталістю в спеціальному закладі спрямований на вирішення проблем розвитку та навчання дітей в умовах освітньої установи та підвищення їхніх адаптаційних можливостей, що сприятиме в подальшому успішній інтеграції в суспільство.

Основні принципи супроводу:

- пріоритет інтересів супроводжуваного - «на боці дитини»;
- безперервність супроводу;
- комплексний підхід супроводу – злагоджена робота «команди» фахівців.

В якості суб'єкта супроводу можуть бути задіяними:

- група дітей, що об'єднуються та організуються у клас;
- конкретна дитина, котра потребує розроблення індивідуального освітнього маршруту.

Система супроводу сприяє просуванню учнів від мінімального, найнижчого елементарного рівня взаємодії з довкіллям (соціальна адаптація) через більш активний рівень функціонування (соціальна інтеграція) до інтенсивної компетентнісної взаємодії дитини з соціумом (соціалізація).

1. Розроблення індивідуального освітнього маршруту

При розробленні індивідуального освітнього маршруту необхідно здійснити максимальне врахування типологічних (обумовлені структурою дефекту, віком тощо), а також індивідуальних можливостей та потреб дитини-учня як в умовах класно-урочної системи, так й індивідуально в позаурочний час та вдома. Розроблення передбачає моделювання освітнього простору в рамках існуючих стандартів для дітей з помірним ступенем розумової відсталості і з урахуванням індивідуальних особливостей кожної конкретної дитини. Безумовно, якісним результатом освіти дітей даної категорії можна вважати їхнє просування за обома напрямками – «академічному» та формування життєвої

компетенції. Отже сучасність детермінує зорієнтованість психолого-педагогічного супроводу на формування і розвиток у дітей певних знань та життєво необхідних навичок соціально-адаптивної взаємодії.

Саме тому у відповідності до вищезазначеного індивідуальний освітній маршрут поєднує предметно-орієнтований та соціально-орієнтований напрями навчання. А провідну роль відіграють не навчальні дисципліни, а предмети, що сприяють формуванню та розвитку життєво необхідних навичок.

Комплексний аналіз предметних галузей навчального плану та вимог існуючих програм для дітей з помірною розумовою відсталістю, дозволяє згрупувати навчальні дисципліни наступним чином:

До соціально-орієнтованого напрямку належать предмети, метою яких є наступне:

- прищеплення навичок самообслуговування;
- формування здоров'язберезувальних навичок, основ здорового способу життя;
- прищеплення навичок соціального пристосування.
- розвиток сприймання та мовлення;
- формування моторних навичок.

Відповідно до предметно-орієнтованого напрямку належать наступні предмети:

- читання, письмо та розвиток мовлення;
- математика;
- малювання, праця, музично-естетична та предметно-практична діяльність.

Власне процес навчання будується таким чином, щоб усі дисципліни навчального плану були взаємопов'язані, взаємодоповнювані та підпорядковані єдиним завданням та меті. Це забезпечує гнучкість освітнього процесу, дозволяє адаптувати його до рівня розвитку кожної дитини, а не підганяє дитину під певний єдиний стандарт. Характер діяльності набуває предметно-орієнтованого, практичного спрямування.

З метою реалізації комплексного підходу при роботі з учнями з помірною розумовою відсталістю слід підключати вузьких спеціалістів установи: педагога-психолога, вчителя-логопеда, дефектолога, соціального педагога, вчителів фізичної культури, музики, інструктора ЛФК, медсестру. Загальна стратегія роботи та узгодженість дій «команди» фахівців спеціального освітнього закладу, їхня організаційна та методична діяльність конкретизує загальні завдання психолого-педагогічного супроводу та є одним із гарантів успішної соціалізації особистості дитини.

2. Алгоритм побудови індивідуального освітнього маршруту для дитини з помірною розумовою відсталістю

Етапи розроблення індивідуального освітнього маршруту не відрізняються від стандартних етапів корекційної роботи, та включають в себе наступні кроки:

1. Обстеження.
2. Побудова індивідуального освітнього маршруту.
3. Реалізація індивідуального освітнього маршруту.

4. Моніторинг.

Крок 1. Обстеження

Вивчення індивідуальних особливостей дитини – це найважливіше завдання, оскільки воно становить практичну основу для розроблення індивідуального освітнього маршруту, підбору оптимального варіанту індивідуального супроводу, планування термінів корекційної роботи.

При вступі до школи і щорічно у вересні, протягом двох тижнів, дитина перебуває під наглядом вчителя-дефектолога. Комплексне обстеження включає в себе діагностику соціально-орієнтованих та предметно-орієнтованих навичок.

Діагностика рівня розвитку «академічних» (навчальних) навичок виступає в якості початкового етапу в системі корекційно-педагогічного впливу, слугуючи по суті його відправною точкою. Протягом перших двох тижнів педагог-дефектолог визначає актуальний рівень виконання діяльності учнів у межах навчальних дисциплін.

Методика педагогічного обстеження спрямована на виявлення:

- актуального рівня розвитку дитини,
- зони її найближчого розвитку,
- нижче зони найближчого розвитку.

Спираючись на передбачувані вимоги до результатів засвоєння програмного матеріалу, відповідного року навчання, складається індивідуальний навчальний профіль у вигляді моніторингових таблиць.

У разі необхідності до обстеження підключаються вузькі спеціалісти. Фахівці дають оцінку потенційного рівня розвитку дитини. Результати діагностики виявляють достовірний стартовий рівень розвитку дитини та надають можливість намітити план комплексної корекційної роботи.

Крок 2. Побудова індивідуального освітнього маршруту

Дані отримані під час комплексного обстеження:

- Діаграма рівня розвитку соціально-орієнтованих навичок.
- Моніторинг сформованості предметно-орієнтованих навичок на початок року.
- Резюме (характеристика).
- Висновки вузьких фахівців подаються на розгляд шкільної ПМПК.

В свою чергу ПМПК, за наявності відповідних даних, здійснює наступні заходи:

I. Визначає варіант індивідуального освітнього маршруту.

Дитині можуть бути запропоновані два варіанти індивідуального маршруту. Визначення варіанту, за яким буде здійснюватися процес навчання конкретного учня, залежить від рівня сформованості найбільш значущих для його адаптації соціально-орієнтованих навичок:

1 варіант: При досить добре сформованих соціально-орієнтованих навичках пріоритет у роботі віддається формуванню та розвитку предметно-орієнтованих навичок (читання, письмо, розвиток мовлення, математика).

2 варіант: При недостатньо розвинених соціально-орієнтованих навичках акцент в роботі буде спрямований на формування і розвиток життєво важливих навичок

(самообслуговування, здоров'язбережувальна компетентність, соціальна пристосованість, трудові навички).

II. Рекомендує груповий або індивідуальний навчальний план.

III. Координує діяльність вузьких фахівців, видає їх рекомендації.

Координація діяльності вузьких фахівців медико-психолого-педагогічної корекції учнів здійснюється у спільній роботі психіатра, психолога, логопеда. Використовуючи діагностичні методики, вузькі фахівці всебічно обстежують дитину та надають свої рекомендації вчителю, батькам; беруть участь у виконанні програми комплексного супроводу дитини.

Форма та міра участі фахівця визначається у кожному окремому випадку, виходячи з особливостей порушень психофізичного розвитку та особистості дитини. Узгодженість фахівців у підборі, реалізації диференційованих та індивідуальних програм психологічної та соціально-педагогічної допомоги забезпечує умови максимальної адаптації до навчальної, трудової, ігрової та соціальної діяльності.

IV. Визначає термін повторної психолого-медико-педагогічної консультації.

З метою більш ефективного психолого-педагогічного супроводу учнів, можливості своєчасного внесення змін і доповнень до індивідуального освітнього маршруту та визначення форми, міри участі фахівців в його реалізації обов'язковим є визначення дат проведення повторних засідань ПМПК.

Крок 3. Реалізація індивідуального освітнього маршруту

Індивідуальний освітній маршрут складається на дитину щорічно та містить реальні, конкретні цілі, завдання та матеріал, що знаходиться у межах найближчого розвитку дитини.

На підставі рішення ПМПК та рекомендацій вузьких фахівців педагог складає освітньо-корекційну (робочу) програму. Її структуру складають:

- Пояснювальна записка.
- Індивідуальна програма навчання і виховання.
- Вимоги до передбачуваного результату навчання.
- Тематичне планування.

Ефективність освітньо-корекційної (робочої) програми залежить від наступних характеристик:

- наявність індивідуальної складової;
- врахування індивідуальних можливостей та особливостей дитини;
- врахування індивідуального темпу розвитку дитини;
- здатність програми адаптуватися та коригуватися у разі потреби.

Завдання навчання учнів з помірною розумовою відсталістю зводиться не до формування знань, умінь, навичок, а за допомогою знань, умінь і навичок до розвитку можливостей учнів.

Крок 4. Моніторинг.

Для оцінювання діяльності дитини, котра займається за індивідуальною освітньою програмою, за основу приймається, насамперед, просування у формуванні життєвої

компетенції. Результати навчання залежать від особливостей психофізичного розвитку та можливостей учнів, складності структури їх дефекту, особливостей емоційно-вольової сфери, характеру перебігу захворювання, можливостей сім'ї учня повноцінно брати участь у корекційному процесі.

Розвиток соціально-орієнтованих і предметно-орієнтованих навичок дитини в динаміці оцінюється за тими ж методиками, що і на первинному етапі діагностики.

Матеріали індивідуального супроводу дитини оформлюються в індивідуальному «Щоденнику розвитку та корекції порушень». Саме він є робочим документом, що відображає динаміку розвитку дитини протягом усього навчання.

Критеріями оцінки результативності роботи системи психолого-педагогічного супроводу є сформовані у дітей життєво необхідні компетенції.

Включення до практики роботи освітніх установ індивідуальних освітніх маршрутів для учнів, котрі відчують певні труднощі в освоєнні навчальних програм, дозволяє:

- забезпечити виконання вимог державного стандарту спеціальної освіти;
- гарантувати доступність навчання дітям з вираженими інтелектуальними порушеннями та поєднаною патологією;
- організувати освітній процес в умовах реалізації декількох програм;
- організувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних можливостей учнів.

3. Особливості корекційно-розвиткової роботи з дітьми з помірною розумовою відсталістю

На підставі даних психолого-педагогічної діагностики (рівень розвитку різних психічних функцій, індивідуальні особливості, стан здоров'я тощо) педагогічний колектив навчального закладу визначає напрями роботи з надання різнобічної допомоги «особливим» дітям та їхнім батькам, зокрема:

- освітньо-корекційний напрям;
- медико-психолого-педагогічна діагностика та корекція;
- лікувально-оздоровчий напрям;
- соціально-трудова реабілітація;
- соціальний захист.

Зазначені напрями являють собою комплексну систему впливу на дітей та їхніх батьків і демонструють цілісність процесу інтеграції та соціалізації.

Первинна реабілітація та подальша соціалізація носять інтегральний характер, адже сама методологія передбачає вплив на особистість дитини в цілому та включає в себе п'ять взаємопов'язаних блоків, об'єднаних єдиною метою: «Для дитини, разом з дитиною, враховуючи можливості дитини»:

- розвиток навичок соціального орієнтування;
- розвиток навичок здорового способу життя;

- розвиток навичок самообслуговування;
- розвиток позитивної комунікації;
- навчання побутовій ручній праці;
- навчання грамоті та елементарним математичним операціям (рахунку).

Діти з помірним ступенем порушень інтелектуального розвитку та з комплексними порушеннями потребують індивідуальної роботи, супроводу та спеціального ставлення і догляду за наступних причин:

- нестабільність емоційного стану дітей, його залежність від погоди, атмосферного тиску, фізичного самопочуття, кількості людей, присутності «чужих» у класі, групі, а також від емоційного стану самих педагогів;
- часті афективні спалахи: несподівані напади істерики, гніву, буйства;
- індивідуальний підхід до кожної дитини;
- нетрадиційний підхід до організації навчання: навчальний клас є «домашньою вітальнею», в якій знаходяться всі елементи побуту (м'які крісла, ігровий куточок, їдальня, навчальний клас з дошкою, куточок відпочинку та психологічного розвантаження, куточок з інвентарем тощо).

Основна увага під час виховної та корекційно-розвиткової роботи приділяється організації повсякденного життя дітей та досягненню максимально можливих позитивних результатів у процесі їх соціально-побутової адаптації.

З цією метою корекційним педагогам можливо слід відійти від звичної поурочної системи та запровадити навчальні заняття. Вони будуються за індивідуальним планом, залежно від особливостей розвитку і наявних навичок у дитини. Суттєва відмінність занять – атмосфера довіри й взаємопорозуміння між педагогом та учнем. Тільки у такий спосіб дитина може відчувати впевненість і захищеність, що є обов'язковою умовою для сприйняття і розуміння матеріалу заняття. На основі емоційного контакту з учнем накопичується досвід «проживання», переживання подій, який згодом створює ефект тривалої позитивної взаємодії між дитиною і педагогом.

До структури заняття слід включати усі педагогічні моменти – від догляду за дитиною до навчання загальноосвітнім предметам та корекції наявних порушень у розвитку. Саме заняття носить комбінований характер: педагоги, відчуваючи, що увага дітей виснажується, гнучко «перемикають» їх на інший вид діяльності (з урахуванням індивідуальних особливостей). Так, заняття з математики може поєднуватися з прослуховуванням музики або малюванням тощо. На заняттях, що спрямовані на формування навичок соціальної адаптації, спільно програватимуться ситуації вітання, прощання, сніданку, загальної гри, комунікації тощо. При цьому педагоги створюють атмосферу активної взаємодії між учнями. Набуті дітьми навички спілкування та соціально-трудова адаптації закріплюються на практиці. Спочатку діти виконують певні завдання за підтримки дорослого, а потім намагаються це робити самостійно.

Значне місце в системі розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю займають індивідуальні заняття. Їх тривалість залежить від можливостей і здатності дитини до діяльності. Такі заняття проводяться за спільно розробленою педагогом, психологом і

психіатром індивідуальною програмою.

Всі заняття – колективні (групові, класні) та індивідуальні – проходять в ігровій формі. При моделюванні гри задіюються улюблені дітьми образи і персонажі (тварини, казкові герої, ляльки, машини тощо). Навчальне та розвивальне навантаження почергово змінюється з відпочинком, релаксацією.

Групи «особливих» дітей, зазвичай комплектуються не за віковим принципом, а в залежності від року навчання, з урахуванням психологічних особливостей, рівня розвитку та сформованості умінь дітей.

Отже, саме тому провідною ідеєю навчання і виховання «особливих» дітей – є розвиток особистості в цілому, на основі корекції й тренування окремих функцій дитини, формування соціально-адаптаційних навичок взаємодії.



РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ



Блеч Г.О.

Одним з основних завдань сучасного навчального закладу є реалізація потенційних можливостей кожної дитини.

Діти з особливими освітніми потребами на сучасному етапі розвитку суспільства розглядаються як особистості, які мають ті ж права, що й інші члени спільноти, але через особливості індивідуального розвитку вони потребують особливих освітніх послуг. У відповідності до закону України „Про освіту” сьогодні кожна дитина з особливими освітніми потребами має право на одержання адекватної її психофізичному розвитку освіти.

На сьогодні, зміни в контингенті спеціального загальноосвітнього навчального закладу, зростання чисельності учнів з помірною розумовою відсталістю поставили серйозні питання щодо педагогічної роботи, підсилення корекційної спрямованості навчальної діяльності з дітьми, що мають помірну розумову відсталість, розробки навчального та виховного змісту роботи з такими дітьми. Лише завдяки включенню у систему корекційно-розвивальної роботи можливо досягнути оптимального рівня розвитку дітей даної категорії та побачити позитивні зміни в їх особистісно-мотиваційній, пізнавальній, емоційно-вольовій сфері.

Категорія дітей з помірною розумовою відсталістю являє собою різномірну групу. Ці учні мають загальні риси, головною з яких є психофізичний дефект, обумовлений важкими органічними порушеннями центральної нервової системи. При вираженому, глибокому інтелектуальному порушенні вражені як кора великих півкуль головного мозку, так і нижчерозташовані утворення. Ступінь ураження головного мозку може бути різним за складністю, локалізацією і за часом впливу на нього того чи іншого

хвороботворного фактору. Це є свідченням того, що етіологія даного патологічного стану може бути надзвичайно різноманітною, а це, в свою чергу, викликає різноманітні індивідуальні особливості інтелектуального, фізіологічного, емоційно-вольового, мовленнєвого розвитку такої дитини. Діти з помірною розумовою відсталістю, характеризуються не сформованістю пізнавальних процесів, передусім процесу мислення, зокрема усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування тощо), що не дає можливості дитині з порушеннями розумового розвитку можливості в майбутньому адаптуватись у повній мірі до життя у соціальному середовищі.

Так, вивченням пізнавальних процесів дітей з порушеннями розумового розвитку займалися такі вчені як Л. Занков, А. Ліпкіна, Є. Кудрявцева, І. Соловійов, Ж. Шиф, М. Певзнер та багато інших авторів.

Значний внесок у розвиток практики навчання і виховання дітей з помірною розумовою відсталістю внесли російські спеціалісти Е. Агеєва, А. Бабушкіна, Л. Баряєва, І. Бгажнокова, А. Ватажина, С. Забрамна, Т. Ісаєва, М. Кузьмицька, А. Маллер, Г. Сухарева, М. Рейдибойм, Г. Цикото, Л. Шипіцина та інші. Організація допомоги дітям з важкими інтелектуальними вадами та їхнім батькам була предметом дослідження М. Бірюкової, М. Генінг, С. Забрамної, Н. Лур'є, Т. Чернікової.

В Україні даною проблемою займаються такі науковці, як В. Бондар, Л. Вавіна, О. Гаврилов, Ю. Галецька, О. Гармаш, І. Єременко, М. Матвєєва, Н. Мацько, В. Синьов, К. Турчинська, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко О. Хохліна та інші.

Встановлено, що діти з помірною розумовою відсталістю характеризуються значними інтелектуальними та адаптивними порушеннями, що призводить до труднощів у їх адаптації та інтеграції в соціум.

Навчання за спеціальними освітніми програмами (у спеціальних класах чи спеціальних закладах) уможливорює певний розвиток їхнього обмеженого потенціалу та розширення кола навичок для орієнтування в найближчому оточенні, самообслуговуванні та елементарної праці. Знання засвоюються зі значними труднощами і потім використовуються переважно механічно, як завчені штампи. В цілому ці діти вважаються здатними до навчання, зазвичай за рахунок *тренування*. Внаслідок навчання завдяки наочному багаторазовому показу з поступовим ускладнення завдань впродовж тривалого часу.

Оскільки помірна розумова відсталість виявляється в стійкому недорозвитку психіки людини, важливою умовою одержання освіти для таких дітей є поєднання психолого-педагогічної, медико-соціальної допомоги та корекційно-розвивальної спрямованості навчання, а також врахування важливості раннього, спеціального та інтенсивного втручання у розвиток таких дітей. Тому, застосування комбінованих програм навчання (які поєднують в собі різні методи роботи та забезпечується командою професіоналів різного профілю) дозволяє створити для дітей з помірною розумовою відсталістю найбільш оптимальні умови та форми навчання і виховання. Адже, як показала практика та вказують дослідники (О. Гаврилов, М. Кузьмицька, А. Маллер,

А. Катаєва, Е. Стребелева, Г. Цикото, Л. Шипіцина, С. King та ін.), позитивна динаміка розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю відбувається лише при створенні необхідних педагогічних умов (тобто, позитивного для дітей середовища, науково-обґрунтованих програм виховання та навчання, відповідного методичного забезпечення та підготовленого кадрового персоналу).

Таким чином, на сьогодні головною метою корекційно-розвивального навчання дітей цієї категорії є: соціальна адаптація, реабілітація і подальше пристосування до життя в умовах соціального довкілля (А. Маллер, М. Пішчек, Л. Шипіцина, G. Cartwright та ін.). Вдосконалення сучасного навчально-виховного процесу для дітей з помірною відсталістю спрямовується на їх соціалізацію. Узагальнення сучасних підходів до корекційно-розвивального навчання учнів цієї категорії (О. Аюпова, С. Баклі, О. Гаврилов, М. Пішчек, Г. Цикото, Л. Шипіцина та ін.) дало змогу виділити такі пріоритетні напрямки корекційно-розвивальної роботи з ними, як розвиток: моторики, мовлення, сприймання, навичок самообслуговування, здатності орієнтуватися в навколишньому світі, соціальної компетентності, соціально-трудова навичок, продуктивних видів діяльності, творчих умінь засобами предметної та ігрової діяльності. Тому, всі заходи корекційно-розвивального процесу мають базуватися на розвитку особистості дитини в цілому, а не на тренуванні їх окремих функцій.

1. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю

Як відомо, мова, виступаючи у своєму функціональному призначенні як засіб пізнання і спілкування, слугує найважливішим інструментом соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Особистість формується у діяльності та спілкуванні з іншими людьми і сама визначає характер протікання цих процесів. Мова має величезне значення для формування психічних процесів, всієї особистості дитини, становлення мислення і волі, тому розвиток вербальної комунікації у таких дітей є однією з актуальних проблем корекційної педагогіки.

Недосконалість умінь, пов'язаних з використанням мови як засобу спілкування, є характерною особливістю учнів з помірною розумовою відсталістю (Л. Шипіцина, О. Гаврилов, В. Синьов, О. Маллер, В. Петрова, та ін). Це пояснюється низьким рівнем сформованості комунікативних умінь у даної категорії дітей. У зв'язку з цим виникають труднощі в організації вільного спілкування, складнощі під час формування та розвитку мовлення, мислення, пізнавальної діяльності та соціалізації дітей.

Сучасна педагогічна практика спирається на психолого-педагогічні дослідження, які теоретично обґрунтовують сутність і значимість формування комунікативних умінь у розвитку дитини. Так, у ряді досліджень відзначається, що комунікативні вміння сприяють психічному розвитку дитини, що мовлення відіграє винятково важливу роль у формуванні вищих психічних функцій (О. Запорожець, М. Лісіна та ін.). Про важливість мовленнєвого розвитку дитини, про мовлення як засіб спілкування, розвитку її

комунікативної функції говориться в багатьох роботах різних авторів (Л. Виготський, А. Леонт'єв, М. Лісіна та ін).

Серед дітей з помірною розумовою відсталістю 4-6 років біля половини – це не мовленнєві діти, а в інших – мовлення надзвичайно бідне, незрозуміле, страждають усі сторони мови: фонетична, лексична, граматична. Їхнє мовлення розвивається досить повільно. У дітей з помірною розумовою відсталістю без спеціального навчання не виникає мовленнєва активність, не утворюються і до мовленнєві види спілкування з оточуючими, не розвивається предметна діяльність. Приблизно 25% дітей так і залишаються не мовленнєвими і надалі вербальним мовленням оволодівають надзвичайно повільно (О. Гаврилов). Мовлення характеризується глибокою своєрідністю: діти важко розуміють звернене до них мовлення, повільно усвідомлюють словесну інструкцію, особливо в тих випадках, якщо вона містить декілька завдань. У процесі спілкування не можуть висловлювати власну думку або вона в них занадто примітивна. Більшість своїх висловлювань підкріплюють невербальними засобами комунікації (мімікою, жестами, рухами тілом тощо). Словниковий запас дітей з помірною розумовою відсталістю складає приблизно 300-400 слів (О. Маллер). При цьому необхідно зазначити, що пасивний словник у них набагато перевищує активний, але використання ними слів з нього спостерігається надзвичайно рідко. З віком словниковий запас дітей збагачується, розширюється, але розуміння значення слів залишається обмеженим і пов'язаним лише з особистим досвідом дитини.

У дітей з помірною розумовою відсталістю спостерігаються такі порушення: мовлення формується уповільнено, обмежено, із запізненням на 3-5 років; затримується як його розуміння, так і використання. І чим глибше у дитини порушення розумового розвитку, тим складніше порушення мовлення. Розуміння мовлення співбесідника у такої дитини ускладнене, орієнтирами для неї більшою мірою слугують інтонація, жести, міміка. Експресивне мовлення обмежене окремими словами чи короткими реченнями. Словниковий запас збіднений, складається з найуживаніших у побуті слів та висловів, порушені вимова звуків і структура багатьох слів, спостерігаються аграматизми. Діти плутають та підміняють у мовленні прийменники. Деякі учні ніколи не опановують здатність користуватися мовленням, хоч і розуміють прості інструкції.

Порушення мовлення при інтелектуальній недостатності має системний характер і розповсюджується на всі функції мови: комунікативну, пізнавальну, регулюючу. Низький рівень комунікативної функції мови розглядається як частина в структурі загального мовленнєвого порушення. Порушення регулюючої функції мови проявляється в недорозвитку словесній регуляції діяльності. Мова майже не включається в процес діяльності, діти не спроможні створювати сюжетні малюнки, декоративні роботи, конструкції відповідно до сформульованих задумів. Низький рівень плануючої функції призводить до того, що мова дітей не є інструментом їх мисленнєвої діяльності, в ній не відображається особистий, пізнавальний досвід. Це призводить до стереотипних сюжетів, до зміни задуму. Не достатньою є і пізнавальна функція мовлення. Це проявляється в неспроможності встановлювати зв'язки між практичними діями та їх

словесними позначеннями. Дії дітей до кінця не усвідомлені, досвід дій не зафіксований у слові, тому не узагальнений. Образи та уявлення формуються повільно та фрагментарно.

Діти з порушеннями розумового розвитку ще до початку шкільного віку не готові до засвоєння письмової мови. Не сформовані такі передумови мовленнєвого розвитку як предметна діяльність, інтерес до того, що навколо, потреба в спілкуванні з дорослими, не сформоване фонематичне сприймання, недостатньо розвинутий артикуляційний апарат. Мовний недорозвиток у дітей з порушеннями розумового розвитку досить неоднорідний. Для більшості з дітей розвиток мовлення в шкільному віці лише починається.

Під час навчання дітей з помірною розумовою відсталістю взаємозв'язок між його окремими ланками ускладнений через складні порушення їхньої пізнавальної діяльності. У них досить вузька і обмежена зона найближчого розвитку. Це робить необхідним проведення змін, доповнень і розширення системи навчальних, виховних і корекційних заходів порівняно з загальноприйнятою системою навчання дітей з порушеннями розумового розвитку у спеціальних загальноосвітніх школах. Простої корекційної роботи, яка проводиться у школах даного типу, для дітей з помірними інтелектуальними порушеннями, виявляється недостатньо. Потрібна спеціальна система сенсорного, кінестетичного, моторного та інших видів виховання, яка б спиралась на збережені або менш уражені сторони їхньої особистості, що в даному випадку вказує на емоційно-вольові якості. Потрібно зазначити, що діти з помірною розумовою відсталістю неоднорідні за своїм складом. В кожному окремому випадку ми можемо судити про «індивідуальність» такої дитини. Тому на перший план виходить індивідуалізація як змісту, так і форм та методів навчання в спеціальних закладах. Поряд з цим дану групу дітей об'єднує значна недостатність пізнавальних можливостей, складні відхилення емоційно-вольової сфери. Їм притаманний значний недорозвиток всіх сторін мовлення, що ускладнюється досить обмеженим життєвим досвідом. Тому при організації процесу навчання, корекційно-розвивальної роботи педагогу потрібно враховувати всі ці особливості.

Особливості лексико-граматичної сторони мовлення

Своєрідність мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку полягає в тому, що їхній словниковий запас не лише повільно зростає, але й складається переважно зі слів, із конкретним значенням, а також із таких, що найчастіше трапляються під час комунікації. Тому значення багатьох слів (особливо тих, що не називають конкретні предмети), у свідомості дитини з порушеннями розумового розвитку є неточними, розмитими та нечітко диференційованими. Саме через це діти у власному активному мовленні часто замість одного слова вживають інше, здебільшого здійснюючи ці заміни на основі звукової схожості. Пасивний словник перевищує активний, але це стосується сприймання окремих ізольованих слів. Є слова, які дитина з помірною розумовою відсталістю промовляє з опорою на малюнок, але не розуміє, коли їх вживає хтось інший. Це говорить про те, що у дитини довгий час зберігається ситуативне значення слова.

Повільне збагачення словника дитини з порушеннями розумового розвитку

пов'язане з тим, що вона, сприймаючи висловлювання, не помічає у ньому незнайомих слів. Нове слово діти часто уподібнюють зі значенням іншого, знайомого, близького за звучанням. Якщо діти з типовим психофізичним розвитком можуть здогадатися про зміст нового слова із контексту або поцікавитися його значенням у дорослих, то для дітей з порушеннями розумового розвитку поява незнайомого слова може зруйнувати розуміння всього повідомлення.

Словник дитини з порушеннями розумового розвитку збагачується дуже повільно. Адже засвоїти нове слово означає не лише запам'ятати його звучання, а й зрозуміти його зміст, опанувати ним як поняттям. Кожне слово – навіть назва конкретного предмета – несе в собі певне узагальнення. Описана інтелектуальна операція для дитини з помірною розумовою відсталістю є дуже складною.

Бідність словникового запасу призводить до невиправдано частого вживання однієї й тієї самої групи слів, що робить мовлення одноманітним, шаблонним і неточним, створює труднощі в спілкуванні. З одного боку – ускладнюється розуміння зверненого мовлення, з іншого — ускладнюється побудова власних висловлювань.

Проте мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку характеризується не лише бідністю словника. Спостерігається неточність у використанні значень слів. У дітей з порушеннями розумового розвитку накопичення досвіду здійснюється спотворено, сповільнено через недостатність когнітивних функцій, а також у зв'язку з властивою їм пізнавальною пасивністю.

Значення навіть тієї невеликої кількості слів, якими вони користуються, часто спотворене, неточне, розмите і неповне. Діти можуть доволно переносити назву одного об'єкта на інший. Наприклад, називають лапи тварини ногами, дзьоб птаха — ротом. Діти часто не знають назв багатьох добре знайомих їм предметів. Бувають випадки, коли дитина взагалі неправильно розуміє слово, яке використовує у власному мовленні: називаючи предмет, не знає, як саме він виглядає. Це свідчить про наявність у лексиці беззмістовних слів. Поряд із системою смислових зв'язків, на основі яких слова об'єднуються у семантичні групи, у дітей з порушеннями розумового розвитку часто виникають зовнішні звукові зв'язки, які дають їм змогу сприймати як синоніми слова, подібні за звучанням.

Дітям з порушеннями розумового розвитку важко усвідомити багатозначність слів. Зазвичай вони засвоюють лише якесь одне значення, що ускладнює розуміння мовлення у тих випадках, коли слово використовують в іншому його значенні.

У словнику дитини з порушеннями розумового розвитку переважають іменники, що позначають назви конкретних предметів. Діти не завжди знають назви багатьох предметів, що її оточують. У їх словнику майже немає слів, які мають узагальнене значення (меблі, одяг, взуття, овочі). Узагальнюючі та абстрактні терміни засвоюються лише завдяки спеціальному навчанню і вживаються з власної ініціативи дитиною дуже рідко.

Дієслова, які використовують діти у мовленні, відрізняються однотипністю, синонімічною бідністю. Замість слів, що позначають конкретні дії, діти часто

використовують лише одне дієслово — "робити". Вони не намагаються уточнити значення дієслова за допомогою префіксів.

Дуже мало в словниковому запасі таких дітей прикметників. Описуючи предмет, діти зазвичай називають лише його колір та величину і не вказують на інші властивості (форма, якість поверхні, тощо). Діти недиференційовано розуміють значення багатьох прикметників, а також неправильно утворюють їх. Особливо повільно відбувається розширення словника прикметниками, що позначають особистісні якості людини. У цьому випадку діти з порушеннями розумового розвитку використовують іменники замість прикметників.

Значні труднощі виникають у дітей із використанням прийменників. М. Феофанов відзначив, що однією з істотних відмінностей мовлення дітей із порушеннями розумового розвитку є відносна бідність вживання прийменників.

Внаслідок проведення корекційної роботи поступово зменшується кількість помилок під час використання прийменників у тих випадках, коли йдеться про конкретні відношення між об'єктами. Але, якщо за допомогою прийменників треба відобразити переносне або узагальнене значення слова, спостерігається незначне просування навіть і після корекційної роботи.

Характерною особливістю мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку є часте використання особових та вказівних займенників (він, той, цей, там, туди, тощо), якими вони заміняють інші слова, що ускладнює розуміння їхніх висловлювань. Завдяки спеціальному навчанню лексики дітей з порушеннями розумового розвитку збагачується різними частинами мови, відбувається уточнення значення вже вивчених термінів, здійснюється активізація пасивного вербального словника. У мовленні дітей з порушеннями розумового розвитку з'являються слова, що мають узагальнююче значення.

Особливості фонетико-фонематичної сторони мовлення

Зазвичай порушення звуковимови у дітей з порушеннями розумового розвитку поділяють на дві групи (за М. Савченко, Р. Юровою), перша – спотворена вимова звуків. Ці порушення пов'язані з недостатністю тонких мовнорухових диференціацій, що є наслідком неправильних стереотипів, які склалися й закріпилися у практиці спілкування. Другу групу складають порушення, що проявляються в замінах одних звуків іншими, близькими за акустико-артикуляційними ознаками. Ці помилки вказують на не сформованість тонких мовнорухових і слухових диференціацій; на недостатню увагу дитини до свого мовлення, у результаті чого навіть звуки, які діти вимовляють ізольовано правильно, не вводять у власне спонтанне мовлення. Спрацьовує закріплений неправильний стереотип (Р. Юрова).

Засвоєння граматичних категорій здійснюється шляхом багаторазового зіставлення слів за звучанням та за значенням і залежить від уміння дитини виокремлювати елементи слова, за рахунок яких змінюється його значення. В основі такого вміння лежать операції мислення, які у дитини з порушеннями розумового розвитку є недостатньо розвинені.

Діти з порушеннями розумового розвитку не вміють узгоджувати слова у реченні, допускають синтаксичні помилки. Вони не розуміють і не вміють користуватися

синтаксичними відношеннями між словами, які виражаються за допомогою відмінкових закінчень. Найскладнішим для засвоєння є орудний відмінок. Потребує спеціальної уваги й те, що діти з порушеннями розумового розвитку не користуються такими граматичними категоріями як рід і число. Стійкість таких помилок Є. Соботович пояснює тим, що дитина фіксує увагу на предметному значенні слова, ігноруючи його граматичне оформлення і не звертаючи увагу на особливості використання його змінних частин. Та сама причина зумовлює невміння використовувати словотвірні суфікси й префікси. За даними Є. Соботович, діти з порушеннями розумового розвитку не вміють здійснювати словотворення за аналогією.

Особливості спілкування дітей з помірною розумовою відсталістю

Діти з порушеннями розумового розвитку відчують труднощі під час невербального спілкування. Це наслідок обмеженої можливості у соціальній перцепції, відхилень поведінки. Комунікація також утруднена розладами емоційної сфери, не сформованістю навичок самоконтролю. Невміння правильно висловлювати свої почуття, скутість, ніяковість чи неадекватність міміки та жестів ускладнюють спілкування дітей з порушеннями розумового розвитку з іншими людьми. Спілкування цих дітей із дорослими дуже обмежене й відбувається без помітної активності й ініціативи.

З дитиною треба спілкуватися, супроводжувати свої дії плавною та спокійною мовою. Потрібно постійно утримувати увагу та пізнавальну цікавість до діяльності та навколишнього середовища.

На заняттях із розвитку мовлення дитина має не лише вміти говорити, але й слухати мову інших людей. Дитині завжди треба давати час на відповідь. Не варто забувати про те, що робота має будуватися на основі інтересів дитини. Це допоможе досягти ліпших результатів не лише в побутових ситуаціях, але й під час ігрових занять. Для успішної роботи з дітьми з порушеннями розумового розвитку корисно дотримуватися єдиних вимог у спеціальному закладі та в родині.

Зазначені особливості мовленнєвого розвитку утруднюють засвоєння дитиною навчального матеріалу, знижують і без того невисоку продуктивність її навчання. Саме тому корекційна робота має бути спрямована насамперед на подолання цих порушень

2. Технологія розвитку мовлення у дітей з помірною розумовою відсталістю

Без своєчасних корекційно-розвивальних заходів відставання у розвитку мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку зростає.

Здійснення корекційної роботи, спрямованої на покращення всіх мовленнєвих показників дитини з порушеннями розумового розвитку, є однією з важливих завдань спеціальної педагогіки.

Тому, розвиток мовлення у дітей з порушеннями розумового розвитку є однією з основних складових загальної корекційно - розвивальної роботи в спеціальних закладах. Він забезпечується використанням спеціальної технології навчання дітей з порушеннями розумового розвитку, що охоплює реалізацію змісту, чітку організацію форм та

впровадження ефективних методів та прийомів, які сприятимуть розвитку їх пізнавальної діяльності, мислення та мовлення.

Діти з порушеннями розумового розвитку, знаходяться на різних рівнях мовленнєвого розвитку. Тому корекційно-розвивальну роботу проводять відповідно до індивідуальних особливостей та мовленнєвих здібностей дітей.

Варто пам'ятати, що першим кроком корекційної роботи є розвиток зорового та слухового сприймання. Важливо, щоб дитина «побачила», «почула», звикла прислуховуватися до мови дорослого. На початкових етапах роботи увага приділяється розвитку невербальних форм спілкування – фіксації погляду на обличчі дорослого, розуміння жестів (прощання та вітання). Потім робота продовжується, дитина вчиться наслідувати діям із предметами (м'ячем, лялькою), розвивається дрібна моторика рук. Це основа для переходу до наслідування артикуляційних рухів, звуконаслідування. У подальшому, поряд зі становленням вербального спілкування, ці форми не втрачають своєї значущості та продовжують розвиватися й удосконалюватися. У процесі проведення гри розвивається мовлення, тому доцільно пропонувати дітям завдання в ігровій формі, що підвищить ефективність корекційного впливу. Гра – це необхідність, без якої неможливі позитивні результати. Комбіноване заняття, проведене в ігровій формі, дозволяє плавно переключати увагу дитини з одного виду діяльності на інші, не допускаючи втрати уваги й зниження інтересу.

Згодом створюються умови, що сприяють формуванню у дітей розуміння зверненого до них мовлення. **Основними завданнями цього етапу є:**

- вчити дітей сприймати мовлення оточуючих і виокремлювати його серед інших звуків, розрізняти та чути мовні та не мовленнєві звуки;
- розуміти прості прохання, звернення до дитини;
- формувати вміння співвідносити предмети та дії з їх словесним позначенням;
- викликати наслідувальну мовленнєву діяльність у формі будь-яких звукових проявів;

- вчити висловлювати бажання за допомогою слів.

Роботу з формування лексичної сторони мовлення та формування комунікативних навичок проводить вихователь під час групових занять. Обрані теми рекомендується співвідносити з порами року, зі святами, з подіями в житті дітей. Обов'язковою умовою до організації навчання є створення умов для практичного застосування набутих знань, закріплення знань на уроках малювання, ліплення, в іграх (дидактичних, рухових, сюжетно-рольових).

Формування лексики у дітей відбувається у кількох напрямках:

- розширення обсягу словника паралельно з розширенням уявлення про довкілля, з формуванням пізнавальної діяльності;

- уточнення значення слів;

- активізація словника, перенесення слова із пасивного в активний словник.

Для цього використовують такі *методи*: спостереження; показ предметів та дій, розгляд малюнків; спеціальні дидактичні ігри та вправи.

З метою формування лексики доцільно використовувати різноманітні вправи, ігри на розвиток словесних асоціацій, класифікації предметів (зображених на малюнках), диференціації предметів за зовнішніми ознаками, назви предметів за узагальненими словами, враховуючи при цьому тематичний принцип відбору матеріалу.

Плануючи роботу з розвитку мовлення, варто пам'ятати про принцип взаємозв'язку сенсомоторики та мовлення. У свідомості дитини фіксуються назви лише тих предметів, які вона може взяти в руки, стиснути, з якими може погратися, тощо. Для цього можна використовувати такі *вправи*:

1. Співвідношення слова та предмета, який воно позначає.

2. Обстеження предметів за допомогою різних аналізаторів із метою чуттєвого пізнання об'єктів навколишнього світу:

- з опорою на зоровий і тактильний аналізатори (визначення розміру, форми, кольору, стану поверхні);
- за допомогою тактильних відчуттів (визначення температури, вагових характеристик);
- за допомогою смакового аналізатора (визначення смакових ознак продуктів харчування);
- за допомогою нюхового аналізатора (визначення запахів);

3. Використання природних і створення спеціальних соціально-побутових ситуацій для закріплення словникового запасу.

• На уроках та заняттях з розвитку мовлення вчитель – дефектолог і вихователь вправляють дітей у:

- називанні предметів під час їх демонстрування;
- знаходження (вибір, показ) серед групи різних, потім однорідних предметів;
- класифікації їх по групах;
- виключенні зайвого з обґрунтованим поясненням;
- використанні різних видів робіт (накладення на зразок, зафарбовування або штрихування малюнка, домальовування, складання розрізних картинок, тощо).

Результат цієї роботи полягає в тому, що дитина розуміє: всі предмети мають назву, ознаки та призначення.

На заняттях із розвитку мовлення вчителі використовують такі *прийоми* роботи:

- ✓ називання нового слова;
- ✓ пояснення його значення;
- ✓ повторення слів (групове й індивідуальне);
- ✓ включення слова в словосполучення, речення;
- ✓ використання нових слів у зв'язному мовленні.

Перенесення слова із пасивного в активний словник можливе завдяки постійним вправам, у використанню цих слів у самостійному мовленні. Варто створити такі умови, за яких дитина має активно використовувати ту лексику, з якою працюють під час роботи на занятті. Для активізації словника доцільно використовувати такі методи: бесіда за малюнками, під час спостережень, під час розгляду предметів; дидактичні ігри та вправи;

використання загадок.

Для цього використовують методичні прийоми активізації словника, які використовує вчитель-дефектолог у різних ситуаціях, під час пізнавальної діяльності дитини:

- продовження висловлювань дорослого (заміна малюнка словом);
- використання доручень, які потребують від дитини мовленнєвого висловлювання;
- використання на занятті ігрових моментів, організація ігрових дій;
- спільна діяльність дитини та дорослого;
- підказка знайомого дитині слова, під час опису чи переказу, під час бесіди;
- створення емоційно сприятливої атмосфери на занятті.

На заняттях із розвитку мовлення систематизується та узагальнюється мовленнєвий матеріал, який отримали діти під час інших видів діяльності. Розширюється та уточнюється словник, активізується зв'язне мовлення.

На індивідуальних і підгрупових корекційних заняттях із розвитку мовлення логопед здійснює роботу з **формування звукової сторони мови**. Вона скерована на розвиток сприймання мови (мовленнєвого слуху, уявлення), розвиток мовно-рухового апарату (артикуляційного, голосового апарату, мовного дихання) і на цій основі на формування вимовляння звуків, слів. Важливим етапом формування фонематичного сприймання є розпізнавання немовленнєвих звуків (каплі води, дзвінок телефону, тощо), розрізнення звукокомплексів, однакових за висотою, силою, тембром, а також розрізнення слів, близьких за звучанням; диференціація складів і фонем.

Формування слухомовної пам'яті, слухової уваги та контролю – один із основних напрямів корекційного навчання. Орієнтуючись на етапи слухомовного розвитку дитини, варто починати роботу з диференціації немовленнєвих звуків за темпом, ритмом, силою, тривалістю звучання, ознайомлювати з іграшками та музичними інструментами. Основними завданнями цього етапу є :

- співвідносити іграшку (малюнок) зі звуконаслідуванням;
- розуміти та виконувати словесні інструкції;
- диференціювати немовленнєві звуки;
- знаходити джерело звучання, його напрямок;
- вказувати та називати положення звука у просторі (близько – далеко);
- реагувати на початок та кінець звучання;
- диференціювати високі та низькі немовленнєві звуки;
- виокремлювати однакові за звучанням звуки;
- чути та називати довгі та короткі звуки;
- розрізняти темп звучання та виконувати відповідні рухи.

Розвиток артикуляційної моторики, сформованість мовного дихання – необхідний етап у підготовці дитини до формування правильної вимови звуків. Кожен звук має певний артикуляційний уклад, притаманний саме для нього. Вміння дитини утримувати органи артикуляції в потрібному положенні значно підвищує її здатність відтворити правильно звук. Ці вправи допомагають створити нервово-м'язову основу, необхідну для

повноцінного звучання голосу, зрозумілу та чітку дикцію, запобігти не правильним рухам органів артикуляції, а також зняти надмірне напруження артикуляційних і м'язових м'язів, утворити потрібні м'язові дії для вільного володіння та управління артикуляційним апаратом. На цих заняттях формується кінестетична основа артикуляційних рухів, формуються мовно-рухова координація.

Для формування повноцінного мовлення у дітей з порушеннями розумового розвитку важливе значення має правильність мовленнєвого дихання.

Саме воно забезпечує правильне звукоутворення, створює умови для підтримки гучності мови, чіткого виконання пауз, збереження інтонаційної виразності мови.

Плавне мовленнєве дихання формується на основі фізіологічного дихання. У процесі повноцінного фізіологічного дихання відбувається профілактика нежиттю та респіраторних захворювань, адже саме у носовій порожнині повітря стає вологішим, чи - навпаки - сухішим. Роботу з формування правильного мовленнєвого дихання починають із вироблення у дітей уміння виконувати різні види вдихів і видихів та їхніх комбінацій.

Під час прогулянок на свіжому повітрі варто пропонувати дітям вдихати носом і ще повільніше видихати, обов'язково контролюючи техніку виконання вправи. Видих має тривати у півтора-два рази довше, ніж вдих.

На заняттях акцентується особлива увага на положенні живота і плечей. Під час вдиху живіт піднімається («Надуємо кульку»), а при видиху – опускається («Кулька лопнула»). Плечі нерухомі. Перед новим вдихом діти роблять невеличкі паузи і лише потім на видиху починається проговорювання (вербалізація звуків). Це попереджає виникнення та знімає можливе психоемоційне напруження у мовленні.

Такі вправи не лише удосконалюють мовленнєве дихання, а й допомагають виробляти плавний ротовий видих (2-4 секунд) із поступовим збільшенням тривалості видиху до 6-8 секунд. Надування повітряних кульок, пускання мильних бульбашок, ігри з пищавками, вітрячками різних розмірів і форм, гра на дитячих музичних інструментах (губна гармошка, сопілка, труба) роблять логопедичні заняття цікавими та ефективними.

Отже роботу над розвитком дихання проводять у три етапи:

1. формування діафрагмально-реберного типу дихання та формування довгого ротового видиху;
2. диференціація ротового та носового видиху;
3. формування мовленнєвого дихання.

Порушення звуковимови, у дітей з порушеннями розумового розвитку можуть бути скореговані. Однак ці діти ще довго не використовують у зв'язному мовленні поставлений звук, продовжуючи вимовляти його неправильно. Включаючи звук у активне мовлення, дитині треба самостійно здійснити узагальнюючий фонетичний аналіз слова й точно скоординувати рухи органів мовлення. Це не завжди вдається, тому що слухове сприйняття й артикуляційні рухи недостатньо диференційовані, а процеси узагальнення викликають великі труднощі.

Під час формування правильної звуковимови треба враховувати, що вона відбувається на тлі розвитку та вдосконалення звукової структури слова.

Корекція звуковимови здійснюється:

- на основі слухо-мовного сприймання та артикуляційних вправ;
- одночасно з формуванням фонематичних процесів (фонематичного сприймання й фонематичного аналізу);
- у тісному зв'язку з розвитком лексики й граматичної будови мовлення.

Велику увагу варто приділяти активізації процесу звуковимови. Цьому сприятиме робота з уточнення звуковимови й звукового образу тих звуків, які дитина вже засвоїла. Це допоможе вдосконаленню артикуляційної моторики, мовно-слухового сприймання та спонтанній появі нових звуків.

Діти вчаться сприймати звук на слух, впізнавати його в мовному потоці, чітко вимовляти в звуко-комплексах, складах, словах, реченнях, віршах і розповідях. Логопед акцентує увагу на розвитку фонематичного сприйняття, здійснює корекцію порушень звуковимови.

Корекційній роботі над звуковимовою передують ціла низка вправ, мета яких – розвиток слухового сприймання, слухової уваги, слухової пам'яті, розвиток дрібної та артикуляційної моторики, зорово-просторових функцій, формування часових уявлень, розвиток ритму, формування мисленневих операцій аналізу, синтезу, порівняння, тощо.

Програмні вимоги скеровують увагу вчителя на копітку тривалу роботу над розвитком у дітей з порушеннями розумового розвитку уваги, сприймань, пам'яті, здібностей до аналізу й синтезу та інших розумових процесів, а також над розвитком усного мовлення та лексичного запасу.



СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЮ



Трикоз С.В.

1. Особливості сенсорного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеню

У спеціальній психології та педагогіці найбільш дослідженою категорією є діти з легкою розумовою відсталістю. Однак наразі все більш пильна увага приділяється питанням навчання і виховання дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. Питання вивчення сенсорного розвитку таких дітей та визначення змісту і методів його формування є необхідно ланкою корекційно-розвиткової роботи.

В системі корекційно-виховної роботи спеціальних установ для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю найбільш розроблені питання формування навичок самообслуговування, організації трудового навчання. Досвід практичної роботи вихователів і вчителів, а також проведені теоретичні дослідження дозволили виділити ряд

особливостей діяльності, характерних для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. У дітей спостерігається невміння планувати хід виконання завдання і визначати раціональний спосіб виконання, порушення контролю за виконанням дій, неузгодженість практичної і мовної діяльності. Ці особливості характерні і для інших видів діяльності дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, в тому числі перцептивної.

Недорозвинення перцептивної діяльності дітей цієї категорії дуже неоднорідні. Маючи формально збереженим аналізатори як анатомо-фізіологічні передумови для отримання сенсорної інформації, така дитина «слухає, але не чує, дивиться, але не бачить» (Е. Сеген). Найчастіше глибоке недорозвинення пізнавальної діяльності посилюється госпітальними факторами, мізерністю і обмеженістю зовнішніх вражень. Якщо світ зовнішніх подразників як один із стимулюючих психіку чинників недостатній, діти стають безініціативними (А. Ватажина, Н. Малинкін). Це призводить до своєрідності у формуванні предметної, мовної, ігрової, образотворчої діяльності.

Сенсорний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню перебігає за загальними закономірностями: від відчуттів до уявлень і далі до наочно-дійового, наочно-образного мислення і елементам понятійного мислення. Разом з тим сенсорно-перцептивна сфера дитини з помірною розумовою відсталістю вирізняється якісною своєрідністю всіх її структурних компонентів. Перш за все дослідники відзначають різке зниження активності орієнтовної діяльності; ушкоджена система потреб, слабкість потреб більш високого рівня (пізнавальні) та інше. Знижена активність, моторна недостатність, порушення координації і надмірна опіка батьків - все це призводить до порушень в оволодінні предметною дією. В цілому, маючи збереженні аналізатори, основна маса дітей не вміє користуватися отриманими ними відчуттями. Більшістю дітей повторні подразники кожен раз сприймаються як нові, тобто не виникають стійкі уявлення відчуттів на даний подразник. Крім того, відзначається відсутність стеження за предметом, який рухається

У роботах, присвячених вивченню особливостей сенсорно-перцептивного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню, відзначається їх здатність до співвідношення основних кольорів спектра, розрізнення основних геометричних фігур, диференціації предметів за величиною. Разом з тим дослідники виявили якісну своєрідність цих процесів.

Здатність дітей порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню розрізняти кольори при невеликій кількості предметів (маючи перед собою 2-6 предметів двох кольорів, діти здатні диференціювати навіть відтінки кольорів).

Дослідження особливостей уявлень про величину предметів, добре знайомих дітям з помірною розумовою відсталістю, показали відносну сформованість цих уявлень. Однак в життєвих ситуаціях діти оперують лише поняттями «великий» і «маленький», будь-які інші поняття вживаються ними недиференційовано, уподібнюються. Основні помилки пов'язані з невмінням переробити отриману інформацію: глобальне, нерозчленоване сприймання, відсутність аналізу і порівняння призводять до ускладнень у

сприйманні не тільки складного, але і відносно простого матеріалу. Однак і при помірній і важкій інтелектуальній недостатності можливе орієнтування. Дослідження по формуванню у цій категорії дітей наочно-конструктивних операцій демонструє можливість прийняття дітьми допомоги. [Маллер].

Сприймання розумово відсталих дітей характеризується уповільненістю та фрагментарністю. Страждають зорова та слухова увага та зосередження, ідентифікація та групування за різними ознаками. Недостатність зорово-моторної координації, невміння діяти однією та двома руками під контролем зору у подальшому негативно впливають на оволодіння дитиною всіма видами побутової, практичної та пізнавальної діяльності.

Без спеціального навчання у дітей практично не спостерігається зорових форм орієнтування у завданні. Часто діти не враховують просторові ознаки предметів, не користуються пробами, діють силою. Це відбивається на їх предметних та предметно-ігрових діях, які найчастіше замінюються маніпулюванням, на неможливості оволодіти продуктивними видами діяльності. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеню характеризуються не лише уповільненим, але й недостатнім сприйманням, що має специфічні особливості. Виділення та розрізнення властивостей кольору, форми, величини предметів доступно майже всім дітям даної категорії, однак уявлення про ці властивості мають нестійкий та фрагментарний характер. Діти знають назви основних форм та кольорів, але в більшості випадків назви не відповідають еталонам, тобто спостерігається формалізм знань.

При складанні цілісного образу предмета діти мають труднощі у розташуванні правильно обраних частин. Перцептивна діяльність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеню здійснюється більш успішно в умовах вибору за зразком з малої кількості контрастних об'єктів. Зі способів обстеження об'єктів використовуються спроби практичного співставлення об'єкта та зразка. Діти мають труднощі щодо вибору за зразком, в умовах відстроченого вибору, вибору з більшої кількості об'єктів, ніж 4, їм майже не доступно групування за зразком та інструкцією. Діти не переносять способи обстеження предметів, розв'язання завдань що потребують урахування зовнішніх властивостей предметів в нові ситуації.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеню не спираються у своїй діяльності на зовнішні властивості предметів, використання цих властивостей значною мірою є випадковим чи спостерігається у тих випадках, коли вони вже були виділені у ході попереднього навчання та багаторазового повторення. Діти мають труднощі пов'язані з використанням засвоєних знань у нових ситуаціях тощо. Спостерігається деяка розкоординованість між розвитком зорового та тактильно-рухового аналізаторів, що спостерігається і у дошкільників з типовим розвитком. Узагальнюючи, можна визначити характерні особливості сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеню:

- нестійкі, недиференційовані образи уявлення про властивості предметів;
- звуження обсягів сприймання;
- недостатня узагальненість сприймання;

- неправильне поєднання чуттєвого досвіду зі словом.

Наведені дані про особливості сенсорно-перцептивної сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню стосуються періоду початку шкільного систематичного навчання. Наявні в літературі дані про розвиток сенсорної сфери дітей з важкими та глибоким порушенням інтелекту молодшого шкільного віку досить обмежені та не систематизовані.

Отже, розвиток відчуттів та сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню потребує спеціальної корекційно-розвиткової роботи, в результаті якої діти отримають можливості подальшого розвитку пізнавальної діяльності, зможуть краще орієнтуватись у навколишньому предметному світі, предметно-практичної діяльності тощо.

Зважаючи на значення сенсорного розвитку для загального розвитку дитини, для її навчання, виконання предметно-практичної діяльності, необхідно використовувати систему корекційно-виховної роботи, спрямовану на забезпечення повноти сприймання та особливостей його проявів у дітей з помірною розумовою відсталістю.

В основу розробки системи такої роботи покладено розуміння сенсорного розвитку шляхом формування перцептивних дій. Сприймання – активний процес, протягом якого відбувається становлення моторних (рухових) компонентів перцепції (дії обстеження) та засвоєння системи сенсорних компонентів (О. Запорожець, Л. Венгер, та інш.).

Загальне спрямування перцептивних дій відбувається у переході від розгорнутого сприймання до згорнутого, одномиттєвого, що визначає етапи формування сприймання. Власне показниками розвинутого сприймання дитини є сформовані перцептивні дії (обстеження) та узагальнені, систематизовані знання сенсорних еталонів. В результаті вивчення особливостей сприймання дітей з розумовою відсталістю О. Катаєва обґрунтувала необхідність розгалуження завдань сенсорного виховання для дітей з порушеннями розумового розвитку на дві групи: а) загальні із завданнями сенсорного виховання дітей, що розвиваються без патології; б) специфічні, спрямовані на корекцію та компенсацію відхилень у сенсорному розвитку .

Спеціальні прийоми та методи сенсорного виховання

Для того, щоб сенсорне виховання розумово відсталих дітей відбувалося успішно, в їхньому навчанні потрібно застосовувати спеціальні методи та прийоми навчання.

Визначення методів навчання та відповідних їм засобів та форм організації здійснюється у відповідності з принципами наочності, поєднанні різних засобів навчання в залежності від завдань та змісту навчання, провідної ролі педагога.

Методи та прийоми навчання носять наочно-дійовий характер. При цьому педагог виявляє активну позицію, демонструє дитині іграшки, посібники і, головне, спосіб дій з ними, супроводжуючи свої дії емоційними поясненнями. В роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню застосовуються дії за наслідуванням, дії за зразком і вибір за зразком, «жестова інструкція», спільні дії дорослого і дитини. Розглянемо кожен з цих методів.

Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню складно

наслідувати діям дорослого. Тому наслідування за діями дорослого є об'єктом формування у процесі роботи з такими малюками. Для цього на індивідуальному занятті використовуються спільні дії педагога та дитини (тобто дорослий руками дитини виконує завдання), і разом з поясненнями демонструються дії дорослого. Для того, щоб дитина могла засвоїти способи дій з предметами за наслідуванням, дії дорослого повинні бути повільні, демонстративні.

Поступово дії за наслідуванням стають основним засобом надання дитині сенсорного досвіду, сумісні дії використовуються лише у випадках, коли дитина ще не готова до наслідування. Але є діти, яким складно діяти навіть за наслідуванням. У цих випадках дорослі повинні діяти повільно, поетапно, щоб дитина встигла побачити та визначити всі етапи дії. При утрудненнях можна користуватися вказівним жестом, щоб виділити потрібний предмет, показати, куди його потрібно пересунути. Наприклад, при будівництві будинку дитина не діє за наслідуванням. Педагог вказує пальцем на «дах» і каже: «Візьми», потім показує на куб, що стоїть перед дитиною і каже: «Постав сюди». Цей прийом умовно називається жестовою інструкцією. Якщо дитина не діє і за допомогою жестової інструкції, слід скористатися методом спільних дій: взяти руки дитини в свої і разом з нею виконати потрібні дії.

Протягом засвоєння дитиною спільних дій, дій за наслідуванням та за зразком педагог використовує вербальні методи навчання: для організації діяльності дітей, з метою звернення уваги дитини до певної властивості, для визначення завдання, що постає перед дитиною, для узагальнення та фіксації результату дій дитини.

Засвоєння дитиною дій за наслідуванням дорослого є підґрунтям до опанування дій за зразком. При дії за зразком сам процес дії дорослого не зрозумілий дитині. Для того, щоб зрозуміти, які саме дії та в якій послідовності необхідно виконати, дитині необхідно проаналізувати зразок, в той час коли в діях за наслідуванням дитина безпосередньо за педагогом виконує необхідні етапи на шляху досягнення результату. Самостійний аналіз зразка вимагає від дитини актуалізації набутих уявлень про властивості, робить ці властивості більш диференційованими, чіткими, стійкими. Наприклад, перед дитиною лежать дві кольорові картки: червона і жовта. Педагог, піднімаючи одну червону картку, просить дитину: «Дай таку ж». Якщо дитина будує будинок за зразком, перед дитиною постає готовий будинок. Щоб побудувати такий самий, дитині потрібно проаналізувати зразок, побачити, що будівля складається з двох частин, одна з яких - куб, інша - трикутна призма. Дитина повинна також визначити просторові відносини елементів: куб внизу, призма нагорі - і намагатися їх відтворити. А слабкість мисленнєвих операцій, аналізу зокрема, - характерна риса дітей порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню. Тому необхідно допомогти дитині виконати аналіз зразка: визначити складові будівлі, знайти серед іграшок необхідну деталь (за зразком), допомогти визначити розташування частин, порівняти із початковим зразком будинку « такий - не такий».

Нагадаємо, що наочні і практичні методи обов'язково повинні поєднуватися зі словесною інструкцією, усним поясненням завдання, але мова повинна включатися поступово.

Для набуття стійких уявлень про властивості предметів, закріплення у слові виокремлених дітьми властивостей, засвоєння назв сенсорних еталонів необхідно правильно поєднувати чуттєвий досвід дитини зі словом. На початку навчання не можна застосовувати тільки словесну інструкцію, оскільки діти не розуміють значення багатьох слів, особливо тих, що позначають дії, якості, властивості і відносини предметів, часто не розуміють конструкції фрази або просто забувають інструкцію в процесі виконання завдання. Тому словесні методи навчання необхідно правильно, продумано поєднувати з наочними і практичними методами.

З метою продуктивного використання мовних інструкцій на початку роботи з сенсорного виховання назви властивостей педагогом не називаються. Необхідно використовувати словосполучення «роби, як я», «дай такий самий», «знайди таке». Така форма подання завдання, з одного боку, формує узагальнене уявлення у дітей про те, що означає «такий самий», з іншого, сприяє самостійності дитини при виокремленні істотних у даному завданні властивостей. Дана форма викладу завдання дуже важлива для дітей порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню, оскільки вони в багатьох випадках з легкістю знаходять знайому властивість за назвою, але не в змозі відшукати її без слова-назви дорослого.

Для підвищення ефективності сенсорного виховання педагогам необхідно використовувати допомогу дітям як метод навчання. Питання використання допомоги вимагає гнучкості та здійснення індивідуального підходу. Допомога, яку надають педагоги, не повинна носити характер прямої підказки, а має бути заснована на аналізі умов виконання завдань. Там, де успішність дій дитини може бути перевірена в діяльності, цю можливість варто використовувати. Так, якщо дитина при будівництві гаража ставить цеглинку не на ту грань, і гараж виходить низький, не слід робити дитині зауваження, доки вона не закінчила споруду, а запропонувати їй поставити в гараж машину, для якої вона будувалась. Машина в гараж не в'їде, і дитина змушена буде його перебудувати. Така практична перевірка принесе дитині набагато більше користі, ніж оцінка з боку дорослого.

Відношення між усіма способами засвоєння дитиною сенсорного досвіду є досить рухомими. Не треба затримувати дитину на діях за наслідуванням там, де вона може діяти за зразком, і на діях за зразком в умовах, коли дитина діє самостійно чи за вербальною інструкцією. При цьому необхідно звертали увагу на те, що різні завдання діти виконують по-різному. Якщо дитина не виконує завдання за словесною інструкцією, використовуються дії за наслідуванням чи сумісні дії, в залежності від складності завдання.

2. Методичні рекомендації з сенсорного розвитку дітей порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню

Сенсорне виховання здійснюється педагогом-дефектологом і вихователями на всіх заняттях, в процесі виконання режимних моментів, у повсякденному житті, в різних

видах дитячої діяльності.

Заняття з сенсорного виховання складають частину фронтальних занять педагога-дефектолога. Вони можуть проходити у вигляді гри з дидактичними іграшками (мотрійками, пірамідками, кубиками-вкладками та ін.), рухової гри, гри з правилами, що забезпечує виділення властивостей і відносин предметів. Вирішення завдань з сенсорного виховання передують проведенню занять з конструювання, ліплення, малювання, протягом яких від дитини вимагають обстеження, виокремлення і відтворення властивостей предметів, які будуть зображуватись. На заняттях можуть бути використані прийоми, характерні для лялькового театру. Поряд з цим можуть проводитися заняття у вигляді вправ з роздатковим матеріалом на кшталт настільних ігор, наприклад, лото. Таким чином, форми роботи дуже різноманітні і дозволяють педагогу, спираючись на мимовільну увагу дітей, створювати у дітей позитивне емоційне ставлення до самих занять і до предметів, з якими вони діють. При цьому предмети повинні бути великими, яскравими, барвистими. Поступово в ході занять у дітей формується інтерес до самих предметів і до діяльності з ними.

Дидактичні ігри з сенсорного виховання спрямовані на ознайомлення дітей з сенсорними еталонами та формування у них узагальнених способів обстеження предметів. Головна увага звертається на ознайомленні дітей з кольором, формою та розміром предметів, як на найбільш інформативних властивостях предметів для їх пізнавального розвитку та для предметно-практичної діяльності.

Всі заняття з сенсорного виховання на перших роках навчання повинні проводитися не просто в ігровій формі, а ігровим методом. Наприклад, педагог проводить заняття, мета якого - навчити дітей порівнювати парні предмети в межах двох. Перед дітьми не можна поставити завдання навчитися зв'язати парні предмети - це завдання пізнавальне, навчальне, а у дітей ще не сформовані ні пізнавальні інтереси, ні навчальна діяльність. Це завдання тільки для педагога. Перед дітьми ж повинно бути поставлено ігрове завдання. При цьому діяльність дітей має бути так організована, щоб у ході її виконання дитина обов'язково навчилася зв'язати парні предмети. Для цієї мети можна, наприклад, провести гру «Знайди своє місце», дітям роздати іграшки та точно такі ж, парні, покласти на стільчики. Діти «гуляють» зі своїми іграшками по кімнаті, крокують під бубон. Педагог говорить: «Сядьте на свій стільчик, на якому лежить ваша іграшка». Кожна дитина бере парну іграшку і знаходить по ній свій стільчик. Таким чином, для дитини завдання - знайти своє місце, а парна іграшка служить засобом для досягнення мети. Отже, у педагога мета одна - навчити зв'язати парні іграшки, а у дітей - інша. Дітям має бути запропонована така ігрова задача, в якій досягнення ігрового результату веде до засвоєння програмного матеріалу.

Сенсорний розвиток дитини здійснюється поетапно: спочатку дитина розрізняє та виокремлює властивості, надалі - використовує вже отримані уявлення про властивості предметів у практичній діяльності. Тому важливим є організація сенсорного виховання у відповідності до етапів становлення сенсорного розвитку.

На першому етапі сенсорного виховання необхідно удосконалювати орієнтування

дітей на зовнішні властивості та якості предметів, а саме формувати увагу на зорових, тактильних та слухових подразниках, формувати стійкі уявлення дітей про сенсорні еталони. Для цього дітям пропонуються завдання на вибір за зразком, і за словесною інструкцією. Всі ці завдання вирішуються в ході проведення з дітьми цілеспрямованих дидактичних ігор і вправ. Також важливо забезпечити перенесення засвоєних дітьми знань у різні види їх діяльності.

На наступному етапі необхідно ставити завдання для формування у дітей цілісних, систематизованих уявлень про зовнішні властивості предметів на основі узагальнення образів сприймання і створення системних уявлень про предмети навколишньої дійсності.

Спочатку дітям пропонують проводити вибір за зразком і групування предметів за однією ознакою (величиною, кольором, формою), потім пропонують виділити ознаку самостійно. Необхідно створити умови у яких дитина має зрозуміти, за якою ознакою потрібно групувати предмети. Наприклад, у коробці знаходяться парні іграшки, різні за величиною (дві квіточки, два яблучка, два будиночка, дві чашки, дві тарілочки, два кошики, дві хусточки). Дитині пропонують дві ляльки - велику і маленьку - і кажуть: «Роздай кожній ляльці свої іграшки». Після того як дитина виконала завдання, їй пропонують розповісти, які іграшки вона давала великій ляльці, а які - маленькій. Важливо, щоб дитина зафіксувала у мовному плані принцип групування. Наприклад: «Великій ляльці я дала великі іграшки, маленькій - маленькі іграшки». В іншому випадку це ж завдання, тобто групування предметів за величиною, можна запропонувати в іншому варіанті. Дітям пропонують два кошики – великий і маленький - і набір парних предметів (4 і надалі 8 пар), які можуть бути покладені в ці кошики. З метою ускладнення завдання дітям можна запропонувати розкласти зображення парних предметів за зразком різного розміру. Такі завдання можна пропонувати дитині, коли вона засвоїла принцип групування. Наприклад, одні й ті ж геометричні фігури спочатку групувати за кольором, а потім за величиною або формою. У всіх випадках принцип групування повинен бути закріплений відповідним узагальнюючим словом. У запропонованих завданнях потрібно змінювати матеріал, зразки, картинки, ситуацію, щоб діти щоразу спиралися не на запам'ятовування виконання, а на образи властивостей в уявленні.

Після того, як дитина групує предмети на певною ознакою предмета, проводиться робота з формування узагальнених уявлень про предмети, явища навколишньої дійсності в сукупності характеристик.

Розпочинаючи роботу з сенсорного виховання необхідно враховувати рівень сенсорного розвитку дитини. Якщо дитина залучається до корекційного навчання у молодшому дошкільному віці, то етапи становлення сенсорного розвитку відповідають рокам навчання. Але на практиці часто дитина з порушеннями розумового розвитку поступає у спеціалізований навчальний заклад у віці 5-6 років. (Трикоз С.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / С.В. Трикоз – К.:

2012 – 112 с.) В таких випадках рівень сенсорного розвитку дитини не завжди відповідає вимогам навчальної програми третього, четвертого років навчання. Тому на початку навчання такої дитини основна увага спрямовується на корекційну роботу за індивідуальною програмою, у процесі засвоєння якої компенсуються недоліки сенсорного розвитку. Індивідуальна програма складається на основі змісту програми з сенсорного виховання з урахуванням індивідуальних особливостей кожної конкретної дитини. Важливо ознайомити дитину з основним змістом першого етапу навчання за індивідуальною програмою, і надалі включити дитину у загальну групу. Власне концентрична будова змісту програми дозволяє повторювати матеріал, продовжувати навчання дитини на наступному етапі при відповідній психолого-педагогічній підтримці.

Цілеспрямована системна робота з сенсорного виховання дозволяє прискорити терміни і збільшити темп сенсорного розвитку дитини, подолавши багато відхилень у розвитку сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню, значно наблизивши його до рівня однолітків. Крім цього робота з сенсорного виховання має суттєвий вплив на весь хід психічного розвитку дитини, стимулюючи розвиток всіх видів діяльності, мислення й мовлення.

Важливість розвитку сприймання та актуалізації різноманітних уявлень про навколишній світ пояснюється тим, що вони складають основу формування вікових психологічних новоутворень і становлення всіх видів дитячої діяльності і поведінки. Це той базис, який постійно повинен розвиватися і вдосконалюватися на всіх роках навчання і виховання дитини, в практичних і продуктивних видах дитячої діяльності.

Основні напрямки роботи

Розвиток зорового сприймання

Зорові відчуття посідають найважливіше місце в системі відчуттів, через які здійснюється пізнання світу людиною. Вони дають нам найбільше відомостей про властивості предметів, явищ зовнішнього світу. Через них людина пізнає кольори, форми, величини предметів, їх рух чи спокій, напрям руху, віддаленість предметів тощо.

Зорові уявлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню збіднені, деформовані та нестійкі, в них виявляється узагальнене впізнавання, ототожнення предметів, які мають деяку подібність, неадекватність уявлень про навколишнє. Діти насилу виокремлюють у об'єкті складові частини, пропорції, не помічають важливі деталі, не завжди точно розпізнають кольори та їх відтінки.

Цілісне уявлення про об'єкт виникає у дитини в результаті зорового обстеження, тобто цілеспрямованого його розглядання. Під керівництвом педагога діти спочатку виокремлюють основні елементи об'єкта, потім його деталі, визначають їх співвідношення, розташування.

Розвитку зорової довільної уваги та запам'ятовуванню, аналізу та синтезу сприяють наступні ігри та вправи:

- на розвиток зорової уваги;
- на впізнавання предметів;
- впізнавання реалістичних зображень знайомих предметів;

- обстеження об'ємних предметів з поступовим ускладненням будови;
- порівняння об'ємних предметів (2-4), які відрізняються контрастними кольорами, формами, величиною, кількістю деталей, після засвоєння порівняння їх зображень;
- обстеження плоских предметів за контуром;
- порівняння контурних зображень предметів (2-4 предмета відмінних виділеними властивостями: кольором, формою, величиною, розташуванням частин);
- порівняння натуральних подібних предметів, які відрізняються незначними ознаками, відтінками одного кольору, розміром окремих деталей і т. ін..
- порівняння контурних зображень предметів та об'єктів (2-4), які відрізняються незначними ознаками;
- впізнавання предметів за його частинами;
- розглядання сюжетних малюнків, визначення в них сюжетних ліній;

Адекватне сприймання форми, величини та кольору предметів виникає на основі багатократного використання різноманітних способів, проб, примірювань, порівнянь різних предметів у різних ситуаціях, оволодінні уміннями виокремлювати потрібну властивість предмета та співвідносити з властивостями інших предметів.

В процесі формування зорового орієнтування на зовнішні властивості та якості предметів потрібно навчити дітей користуватися перевірочними діями - накладенням та притисканням.

Знайомство з основними формами (коло, овал, квадрат, прямокутник, трикутник), кольорами (основні кольори спектру, чорний, білий), величини (великий-маленький, довгий – короткий, високий – низький, товстий – тонкий та ін.) спочатку відбувається шляхом співвіднесення предметів між собою. Надалі, на більш високому рівні розвитку сприймання розрізнення форми, кольору, величини предметів відбувається шляхом співвіднесення властивостей предметів із вже засвоєними еталонами.

Розвиток тактильно-рухового сприймання

Тактильний вид відчуттів (від лат. «tactilis» - дотиковий) виникає в результаті контакту зовнішньої поверхні тіла людини з різними об'єктами. Тактильні відчуття відображають комплекс властивостей об'єкта, який сприймає людина шляхом дотику та тиску, температури, болю. За допомогою тактильних відчуттів ми можемо дізнатися про форму, величину, пружність, щільність, цупкість, тепло, холод, тобто про характерні властивості об'єктів. Для формування уявлення про предмет на основі дотикового сприймання, який складається з великої кількості тактильних та кінестетичних (від грець. «kineo» - рухаюсь) сигналів, необхідний активний дотик, важливим компонентом якого є м'язово-рухова чутливість.

Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку не виявляє зацікавленості до тактильного обстеження предметів і самостійно не оволодіває рухами обмацування. Під час виконання завдання на визначення предмету на дотик, дитина може тривалий час тримати його у руці, не виконуючи ніяких рухів, і, відповідно, не може визначити його форму, величину, виокремити його частини, фактуру тощо. Без спеціального організованого корекційного навчання тактильна чутливість у таких дітей не

розвивається.

Органом дотику слугує рука. На шкірі кінцевих фаланг пальців рук знаходиться велика кількість нервових волокон, які реагують на дотик. Від скоординованих рухів пальців рук, цілеспрямованості та точності рухів, послідовності перцептивних (дій обстеження) дій залежить повнота та правильність образу, який сприймається. Відповідно, розвитку тактильно-рухових відчуттів будуть сприяти ігри та вправи на розвиток дрібної моторики пальців рук. Для розвитку дрібної моторики можуть бути використані наступні вправи:

- застібання і розстібання гудзиків, «липучок», кнопок, гачків;
- прикріплення прищіпок до шнура;
- низання гудзиків, великих намистин, іграшок з отворами на шнур;
- намотування і розмотування ниток у клубок, на катушку;
- зав'язування та розв'язування стрічок;
- сортування (складання) дрібних предметів: частин мозаїки, боби, квасоля, горох тощо;
- закривання - розкривання, загвинчування - розгвинчування кришок на різних ємкостях;
- знаходження предметів у «сухому басейні» з квасолею, горохом, та іншим подібним наповнювачем у пластмасових тазах, відрах;
- катання м'ячиків різних за фактурою: гумових, дерев'яних, пластикових, з шипами «їжачки» тощо;
- ігри з конструкторами, мозаїками та іншими дрібними предметами;

Розвитку дрібної моторики сприяють ліплення з пластиліну, глини, солоного тіста; аплікація з різного матеріалу (папір, тканина, пух, вата тощо); малювання пальцями, долонями, олівцями, стирання намальованого ластиком; ігри з водою різної температури; ігри з піском.

Ефективно також проведення пальчикової гімнастики та рухів кистей трьох видів: на стискання, розтягування та розслаблення. Вправи пальчикової гімнастики виконуються протягом 2-3 хвилин на кожному занятті. Спочатку проводяться однотипні рухові дії, спрямовані на розвиток узгодженості та координованості рухів, і після їх засвоєння додаються більш складні рухи.

Покращенню дотикової чуттєвості сприяє також використання елементів масажу кистей та пальців рук.

На початку навчання дитину необхідно вчити таким діям, за допомогою яких вона зрозуміла б, що від уміння орієнтуватись на форму залежить результат її дії. Тому перші ігри та вправи повинні бути засновані на практичних діях, які спираються на форму та величину предметів. Дитина може ще не виокремлювати форму, тим більше не знати її назву. Важливо щоб дитина навчилась користуватись пробами при виконанні ігрових практичних завдань. Дітям пропанують ігри «Котиться – не котиться», « Захочай іграшку», (закрити відповідними кришками коробки різної форми) «Знайди іграшки свій будинок» (опустити різні форми у свої отвори), дощечки по типу Е. Сегена, «Захочай

іграшку у долонях». У всіх випадках педагог надає можливість дитині орієнтуватись на результат власних дій та оцінює їх: «Так», «Не так».

Основний спосіб розвитку тактильних відчуттів – дидактичні ігри. При проведенні даних ігор необхідно створювати особливі умови: встановити ширму або екран, користуватись непрозорим мішечком або серветкою, запропонувати дитині закрити/зав'язати очі. Поряд із розвитком дій обмацування на цих заняттях необхідно приділяти увагу розвитку зорового сприймання для з'ясування правильності виконаного завдання. Для цього дітям пропонують упізнати знайомі предмети під час пересування долоні та пальців по предмету: «Упізнай свою іграшку», «Знайти таку ж саму іграшку», «Що у мішечку?», при цьому дитина повинна спиратися тільки на тактильний зразок. Після виконання завдання предмет, який дитина дістала з мішечка, порівнюється із зразком, і педагог підводить підсумок: «Такий», «Не такий», «Правильно», «Невірно». Якщо дитина виконує завдання невірно, педагог пояснює «Запам'ятай, що у тебе в руці», при цьому потрібно показати і дати можливість дитині повільно обмацати предмет пальцями. В цьому випадку потрібно допомогти дитині правильно виконати завдання, надати йому можливість відчувати ситуацію успіху.

Розвиток слухового сприймання

Важливе місце у пізнанні зовнішнього світу людиною посідають слухові відчуття. Вони відображають звукові властивості різних об'єктів. Значення слухових відчуттів особливо зростає завдяки тому, що на них базуються мовлення, співи, музика.

Розвиток слухового сприймання відбувається за двома напрямками: з одного боку, розвиток сприймання немовних звуків, з іншого – розвиток фонематичного слугу.

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку формування слухового сприймання, розрізнення немовних звуків та вміння діяти у відповідності із звуковими сигналами викликає великі складнощі. У цих дітей спостерігається невміння прислухатися, порівнювати та оцінювати звуки, внаслідок чого діти слабо реагують на звуки та не завжди спираються на них у своїй діяльності. Крім того, діти тривалий час не розрізняють звуки, слова, нечітко сприймають мовлення в цілому, що значно затримує пізнання ними навколишнього світу.

Використання спеціально підібраних дидактичних ігор надають можливість діяти за звуковим сигналом, навчитися розрізнявати об'єкти та предмети навколишнього середовища за характерними звуками та шумами, співвідносити власні дії із сигналами.

Розвиток слухового сприймання немовних звуків розпочинається з елементарної реакції на наявність чи відсутність звуків, їх розрізнення, та продовжується у використанні в якості осмисленого сигналу до дії.

На початковому етапі роботи з розвитку слухового сприймання для розрізнення немовних звуків необхідна зорова, зорово-рухова чи просто рухова опора. Це значить, що дитина повинна бачити предмет, який видає будь-який звук, самостійно отримати, якщо це можливо, звук, тобто здійснити будь-які дії. На основі додаткової чуттєвої опори у дитини складається потрібний слуховий образ.

Надалі дитина ознайомлюється з властивостями вивченого звуку: голосно – тихо,

швидко – повільно, за висотою.

Ігри на сприймання звуків повинні надати дитині уявлення про різноманітні за характером звуку живої природи: цвірінкання горобця, каркання ворони, спів солов'я; мукання корови, мекання кози, іржання коня, шум дощу, грім, вітер, шелест листя тощо, - шуми: звуки працюючих електроприладів: пилосос, кавомолка, фен, сигнали телефону, вхідний дзвінок тощо;

Розвиток смакового та нюхового сприймання

Властивості предметів, до яких відноситься смак та запах збагачують уявлення дитини про навколишній світ, наповнюють його новими емоційними переживаннями. Смакові відчуття виникають у наслідок дії хімічних речовин на спеціальні органи смакової чутливості. Смакові відчуття зводяться до чотирьох основних якостей: солодкого, гіркого, кислого й солоного. Нюхові відчуття відбивають ті властивості тіл і речовин, які називаються їх запахами. І хоча не всі об'єкти мають ці властивості, пахуча речовина впливає на орган нюху на певній відстані через розпилені у повітрі її газоваті часточки.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку слабо усвідомлюють можливості нюхового та смакового аналізаторів, що пояснюється недорозвитком центральної нервової системи. Відповідно необхідна цілеспрямована робота з навчання таких дітей до пізнання смаків, запахів.

Розглянемо логіку роботи з розвитку нюхового сприймання.

Робота з розвитку нюхового сприймання дітей спрямована на вміння розрізнявати прості запахи та на набуття уявлень про різні запахи.

Всі запахи умовно можна поділити на приємні та неприємні. В середині кожної групи виокремлюється велика кількість різних запахів та ароматів. Навчання дітей їх розрізненню проводиться поетапно:

- ознайомлення з характерними запахами окремих реальних предметів та об'єктів живої та неживої природи, означення словом;
- порівняння різних запахів у процесі дидактичних ігор;
- розрізнення більш складних ароматів.

Дітей знайомлять з запахами які часто зустрічаються у повсякденному житті: запах хліба, апельсина, ковбаси, кави, квітів, та інших предметів, та позначають їх словом:

запах апельсину - приємний, свіжий, бадьорий;

запах цибулі – різкий, гострий, гіркий.

Знайомство з новим запахом відбувається із співставлення двох подібних об'єктів, один з яких має запах, інший не має: наприклад, цукрова пудра та ванілін, - мають однакові властивості кольору, сипкі, порошкоподібні. Під керівництвом педагога з'ясовується, чим вони відрізняються один від одного (цукор не має запаху, а ванілін приємно та сильно пахне).

На наступному етапі запах ваніліну порівнюють із контрастними запахами вже знайомих дітям продуктів (огірка, мандарина, соснової шишки).

Заключним етапом роботи над новим запахом є порівняння його із запахами

речовин тієї ж видової групи. Якщо ванілін це прянощі, то його порівнюють із запахами інших пряностей: кориці, гвоздики, мускатного горіху, духмяного перцю тощо. Запах конвалії порівнюють з запахами інших квітів, запах суниці – із запахами інших ягід, наприклад, кавуна, дині та т. ін.

У дидактичних іграх закріплюються навички розрізнення запахів предметів, що сприяє диференціації предметів навколишнього за запахами.

Розвиток смакових відчуттів здійснюється одночасно із розвитком нюхових відчуттів, тому що сприймання запахів продуктів перед їх використанням стимулює сприймання смаку. Робота з розрізнення нових продуктів на смак аналогічна роботі по розрізненню запахів.

Ігри на засвоєння кольору, форми та величини предметів.

Ознайомлення дітей з кольором предметів

На початковому етапі ознайомлення дітей з кольором звертається увага на накопичення ними уявлень про колір. Цей етап передбачає засвоєнню еталонних уявлень про колір та є необхідною передумовою подальшої роботи з розвитку сприймання кольорів. Для успішного засвоєння цих уявлень необхідно забезпечити організацію широкої орієнтації у кольорі з використанням усіх кольорів спектра та чорного і білого. Після цього етапу починається безпосереднє ознайомлення дітей з еталонами кольору. Водночас формування у дітей еталонів кольору недостатньо для того, щоб вони могли використовувати їх у процесі сприймання різноманітних предметів. Крім наочних уявлень про основні кольори, дитина повинна навчитися співвідносити їх з властивостями реальних предметів в тих, чи інших відношеннях. Способи порівняння властивостей предметів, що сприймаються, з засвоєними зразками – це і є способи обстеження предметів, яким необхідно навчити дітей.

Проаналізувавши особливості розвитку сприймання кольору дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку та враховуючи етапи їх сенсорного розвитку, ми пропонуємо ті дидактичні ігри та вправи, зміст яких у значній мірі сприяє засвоєнню системи сенсорних еталонів кольору, співвідношенню предметів з еталонами кольору, формуванню елементарних способів аналізу кольорових поєднань.

Реалізація цих завдань включає низку етапів, що послідовно ускладнювалися.

Накопичення уявлень про колір, з яких починається навчання, спрямовується на формування у дітей початкових уявлень про колір. Дітям пропонується підібрати червоний та жовтий кольори. З метою уникнення помилок при підборі використовується прийом прикладання об'єктів один до одного. Для одержання позитивного результату необхідно, щоб зміст та методика проведення гри включала не тільки виконання певної дії (наприклад, розрізнити колір), а й пошук способів досягнення потрібного результату (порівняйте, підберіть відповідний колір). У подальшому аналогічні ігри проводяться із синім та зеленим кольорами.

Для ознайомлення дітей з кольорами спектру та їх назвами підбирається спектр із семи кольорів за зразком гри «весняний букет». Кожна квітка для букету відбирається на «лісній галявинці» по пелюстку – еталону, що має такий самий колір, як і квітка.

Подальше закріплення знань про назви кольорів спектру та фіксація уваги дітей на тому, що колір є ознакою різноманітних предметів, здійснюється за допомогою завдань, пов'язаних з викладанням кольорової мозаїки. Зазвичай діти помиляються при називанні кольорів. Причому найбільшу кількість помилок діти припускають тоді, коли серед назв суміжних тонів спектру їм необхідно виокремити жовтогарячий, синій та блакитний. Введення кольорового зразка сприяє засвоєнню дітьми еталонного значення кольорових властивостей предметів. У якості навчального прийому використовується співставлення кольорів, прикладання їх один до одного, багаторазове повторення вправ.

Ознайомлення з послідовністю розташування кольорів у спектрі здійснювалося за зразком кольорової веселки. В процесі роботи діти ознайомлюються з порядком розташування частин веселки та відтворюють це розташування.

Для формування дій співставлення кольорових об'єктів з еталонами, використовується гра «Смугасті доріжки». Діти вчаться використовувати прийом співвіднесення кольору доріжок з кольорами фарб.

На аркуші паперу діти наносять фарби та порівнюють їх з відповідними доріжками для встановлення ідентичності кольору. Ці вправи можна замінити аплікацією з різнокольоровим папером.

Включення у систему ознайомлення дітей з кольором ігор, за допомогою яких відбувається диференціювання уявлень про кольори спектру дозволяє розвивати вміння підбирати предмети за словом, що означає колір («Вбираємо ялинку», «Різнокольорові кулі»).

Для навчання дітей виокремлювати колір, форму, величину предметів, співвідносити різнорідні предмети за цими властивостями, враховувати колір, форму, величину у процесі виконання різних дій, необхідно застосовувати ігри на вибір за зразком, що призведе до накопичення дітьми уявлень про основні різновиди кольору, форми, величини. Спочатку дітям пропонують ігри і вправи, протягом яких необхідно здійснювати вибір і групування предметів за зразком за однією ознакою (величиною, кольором, формою).

Ознайомлення дітей з формою предметів

Найважливішою складовою частиною ознайомлення дітей з формою предметів є організація засвоєння ними еталонів форми – геометричних фігур та їх різновидів. Прямим продовженням цієї роботи є ознайомлення дітей з тим, що кожна форма може виступати в різних варіантах, які відрізняються між собою за співвідношенням сторін (у разі прямокутних форм) та осі (у разі округлих фігур). Якщо оволодіння уявленнями про геометричні форми допомагало сприйманню елементів узагальненості та дозволяло вилучати форму предметів незалежно від того, в якому варіанті ця фігура представлена, то знайомство дітей з різновидами форм забезпечувало більш правильне та диференційоване їх сприймання. Наші спостереження показали, що накопичення уявлень про геометричні форми та їх різновиди ще не є достатнім для того, щоб діти змогли самостійно використовувати ці уявлення в процесі сприймання різноманітних предметів. Саме тому ми намагалися навчити дітей таким способам обстеження, за яких засвоєні

уявлення використовувалися б як сенсорні еталони. Тобто, ми вчили дитину співвідносити загальну форму предмета з певною геометричною фігурою, групувати предмети, що мають досить просту форму. За цих умов процес обстеження форми предметів набував послідовного та систематизованого характеру, будувався на основі уже набутих уявлень про різновиди геометричних форм, що закріплювалося у подальшому при виконанні дітьми складніших завдань (малювання, конструювання).

Навчання дітей обстеженню засобами дидактичних ігор та вправ не повинно дублювати ті дії, якими вони оволоділи в процесі продуктивної діяльності. Навпаки, їх застосування повинно спрямовуватися на оволодіння такими способами обстеження, які б переносилися в інші умови діяльності. Найбільш результативними для дидактичних ігор та вправ є завдання, виконуючи які, діти намагаються коментувати результати обстеження форми предметів. Словесний опис - універсальний засіб означення того, що сприймається. Він полегшує процес контролю за ходом обстеження та використання засвоєних дітьми геометричних еталонів. Будь-які спроби словесного опису форми предмета та його розпізнавання за словесним описом форми покращує рівень усвідомленості сприймання.

Форма може сприйматися як за допомогою зору, так і за допомогою дотику. Розвиток способів тактильного обстеження та впізнавання форми в дошкільному віці відстає від зорового сприймання. Відомо, що дотик відіграє важливу роль у процесах людського пізнання та праці. Враховуючи це, одночасно з розвитком зорового обстеження, ми проводили спеціальну роботу, спрямовану й на розвиток дотикового обстеження форми предмета, та оцінку його результатів у вигляді словесного описання.

Для розвитку сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку форми предметів пропонується наступний зміст дидактичних ігор та вправ:

- а) ознайомлення з різновидами геометричних фігур;
- б) навчання послідовного обстеження та опису форми предметів з використанням знань про геометричні фігури та їх властивості;
- в) навчання аналітичного сприймання складної форми та створенню її з елементів.

Ознайомлення з різновидами геометричних фігур розпочинається у вправах типу «Поштова скринька» з геометричними формами. Спочатку діти знайомляться з різновидами округлих форм (кульки, видовжені кульки, надалі круги, овали з різними співвідношенням осі). Надалі дітей знайомлять з різновидами прямокутних форм (кубики, «цеглинки», квадрати, прямокутники з різним співвідношенням сторін). На завершення ознайомлення з різновидами геометричних форм передбачалося ознайомлення з різновидами трикутних форм (трикутники з різним співвідношенням сторін та кутів).

Ігри та вправи на оволодіння послідовним обстеженням форм з використанням знань про геометричні фігури та їх властивості передбачають організацію як зорового, так і дотикового сприймання форми. Навчання зорового сприймання розраховано на організацію обстеження предметів, які мають складну форму. Обстеження таких предметів здійснювалось у певній послідовності, що передбачає спочатку виділення

форми центральної частини, надалі - форми складових частин предмету. Здійснення навчання відбувається на матеріалі фігур, що відповідають сполученню окремих геометричних форм: оскільки вилучення елементів таких фігур не вимагає спеціальних дій по їх розкладанню, вся увага зосереджується на навчанні дітей проведенню обстеження у певній послідовності («Знайди таку ж саму фігуру», «Знайди за описом»).

Надалі дітям пропонуються ігри у яких, вони навчаються обстежувати реальні предмети, що мають складну форму. Навчання починається з демонстрації зразка, послідовного обстеження його форми та просторового розташування його частин. Значну увагу звертають на навчання дітей впізнавати предмети за мовним описом його форми («Який будиночок?», «Хто більше побачить ...»).

Спочатку детальне обстеження вимагає виконання всіх дій у розгорнутій формі, витрати значного часу, проте з часом виявлення всіх особливостей складної форми відбувається більш швидко та легко.

Після оволодіння дітьми зоровим обстеженням предмета (показником повноти та точності сприймання є словесний опис), їм пропонуються ігри, що передбачають елементи тактильного обстеження складної форми. При тактильному обстеженні діти навчаються виділяти особливості форми у такій самій послідовності, що і при зоровому. При цьому перехід від зорового обстеження до тактильного здійснюється поступово. Спочатку допускається сполучення зорового та тактильного обстеження форми. Надалі діти знаходять потрібний предмет, використовуючи виключно дотик. Навчання послідовного тактильного обстеження предметів, виділення та мовне означення його форми та просторового розташування частин є спеціальним завданням гри «Відгадай, що у мішечку?».

Після того, коли діти в повній мірі оволодіють як зоровим, так і тактильним обстеженням, їм пропонують завдання, що вимагають зіставлення результатів зорового та дотикового сприймання («Знайди на дотик»).

Ознайомлення дітей з величиною предметів

Дослідження розвитку сприймання величини предметів дітьми доводять наявність взаємозв'язку сенсорних та інтелектуальних компонентів у пізнанні цієї властивості предметів. Формування дій стосовно виділення окремих вимірів розміру та установлення відношень між предметами за кожним виміром робить сприймання розміру більш чітким та диференційованим. Проте, як показали результати досліджень, уявлення про окремі виміри величини (довжина, висота, ширина), у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не диференційовані. З метою уточнення та розрізнення цих уявлень дітьми застосовуються завдання, що демонструють як може змінюватись місце предмета в ряді інших в залежності від того, за яким із вимірів це місце визначається.

Для розвитку сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню величини предметів використовуються дидактичні ігри та вправи, зміст яких спрямовується на систематизацію за «глобальною» величиною, систематизацію предметів за окремими вимірюваннями величини та вимірювання предмета на око.

Для накопичення уявлень про форму і величину предметів дітям пропонують ігри та вправи засновані на практичних діях, що спираються на форму та величину предметів. Важливо, щоб дитина навчилась користуватися пробами при виконанні ігрових практичних завдань. Дітям пропонують ігри «Котиться – не котиться», «Захочай іграшку», (закрити відповідними кришками коробки різної форми), «Знайди іграшки свій будинок» (опустити різні форми у свої отвори), дощечки по типу Е.Сегена, «Захочай іграшку у долонях». В усіх випадках педагог надає можливість дитині орієнтуватися на результат власних дій та оцінює їх: «Так», «Не так».

Після того, як дитина самостійно виокремлює колір, форму, величину предмета як певну властивість предмета, співвідносить її зі зразком, використовує зовнішні властивості предметів у практичній діяльності, можна використовувати завдання для формування у дітей цілісних, систематизованих уявлень про зовнішні властивості предметів на основі узагальнення образів сприймання і створення системних уявлень про предмети навколишньої дійсності.

Дітям пропонують ігри, у яких їм потрібно виокремити ознаку самостійно. Для цього використовують ігри на групування. Дитина повинна зрозуміти, за якою ознакою потрібно групувати предмети. Після того, як дитина засвоїла принцип групування на практичному рівні, їй можна запропонувати розкласти зображення парних предметів.

Дітям пропонують ігри і вправи для розвитку довільної уваги та запам'ятовування властивостей предметів, що підібрані за принципом поступового ускладнення.

Для засвоєння дій обстеження об'ємних предметів з поступовим ускладненням будови пропонуються ігри на конструювання з кубиків, циліндрів, конусів, паралелепіпедів тощо: «доріжка», «паркан», «башта низька», «башта висока», «будинок», «казковий замок» за наслідуванням, а пізніше за зразком. Важливо, щоб дитина зафіксувала у мовному плані форми частин конструювання.

Для обстеження плоских предметів за контуром пропонуються ігри по типу дощечки Е. Сегена.

Для удосконалення дій обстеження дитині пропонують порівняти предмети, які відрізняються незначними ознаками, кольором, розміром, величиною окремих деталей.

В процесі формування зорового орієнтування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на зовнішні властивості та якості предметів потрібно навчити їх користуватися перевірочними діями - накладенням та притисканням.

Для узагальнення уявлень про колір, форму і величину предметів дітям пропонують ігри на запам'ятовування назв даних властивостей.

Для запам'ятовування дітьми назв кольору використовують наступні ігри. Перед дитиною на столі розкладають аркуш кольорового картону (якщо декілька дітей - перед кожним). Педагог піднімає карточку з намальованим предметом і каже «Кому підійде червона троянда?», та дитина, якій підходить картка за кольором, бере її собі. Таку ж гру можна використовувати не з кольоровими картками, а з малюнками предметів певного кольору. Педагог показує кольорову картку і називає колір, дитина також називає колір і знаходить предметний малюнок відповідного кольору.

Картки з кольоровими предметами використовують для ігор по типу «Що змінилось?», «Чого не стало?». Педагог розкладає перед дитиною 3-5 картки и просить їх запам'ятати. Після цього дитину просять відвернутись, а в цей час міняють картки місцями або прибирають одну з них. Дитину питають, що змінилось, чого не вистачає?

У грі «Четвертий зайвий» перед дитиною викладають три картки з предметами одного кольору, а четверта – іншого. Дитину запитують: «Що тут зайве? Чому?».

Для самостійного називання кольорів дітям пропонують наступні ігри. Роздають, наприклад, ляльковий посуд або предметні малюнки з ним. Дитина бере чашку, називає її колір, а потім знаходить до неї блюдце відповідного кольору (називає його) и пригощає ляльку чаєм.

Дітям роздають не до кінця розфарбовані малюнки і пропонують знайти олівці необхідного кольору (назвати колір) і завершити роботу.

«Вдягаємо ляльок на прогулянку»

Мета: підбирати предмети за словом, що позначає колір, групувати предмети за кольором.

Обладнання: силуетні ляльки з картону, одяг до них або звичайні ляльки, одягненні у однотонні сукні.

Зміст: вихователь: «Сьогодні ми подивимося, якого кольору сукні у наших ляльок. Я покажу ляльку, а ви скажете, якого кольору у неї сукня». Вихователь показує по одній ляльці та опитує дітей.

Для закріплення уявлень дітей про форми та самостійного їх називання використовують ігри типу «Підбери фігуру».

Мета: закріплювати уявлення дітей про форми, вправляти їх у називанні форм.

Обладнання: картонні круг, квадрат, трикутник, прямокутник, овал; картки з контурами п'яти геометричних фігур відповідної величини.

Зміст: вихователь піднімає круг, обводить його пальцем та запитує: «Яку назву має ця фігура? Якої вона форми?». Так само представляє і наступні фігури: овал, трикутник, квадрат, прямокутник. У процесі обведення фігур вихователь фіксує увагу дітей на кутах. «Розкладіть всі фігури на своїх картках так, щоб вони співпадали з намальованим». Педагог наполягає на тому, щоб діти обводили пальцем кожну фігуру перед накладанням.

Після того, як дитина групує та називає предмети за певною ознакою предмета, проводиться робота з формування узагальнених уявлень про предмети, явища навколишньої дійсності в сукупності характеристик. У іграх даного напрямку дітей необхідно навчити розкладати/збирати знайомий предмет/іграшку за окремими частинами, що мають власну форму, величину та власне своє певне місце розташування. В даному розділі використовуються ігри запропоновані О. Катаєвою, О. Стребелевою.

«Чого не вистачає»

Мета: звернути увагу дитини на те, що при відсутності частини порушується цілісність; уточнювати уявлення про предмет.

Обладнання: збірно-розбірні іграшки, малюнки із зображенням предметів у яких відсутні істотні деталі.

Зміст: педагог ставить на стіл збірно-розбірну іграшку (автомобіль без колеса, будинок без даху і т.п.) і коробку з деталями яких не вистачає. В коробці крім потрібних знаходяться і інші деталі. Педагог запитує чого не вистачає і разом з дитиною збирає іграшку. Як варіант використовують предметні малюнки тощо.

Навчання систематизації предметів за величиною та окремими її вимірами з виділенням основних властивостей серіаційного ряду здійснюється у вправах, що поступово ускладнюються. На початку навчання у дітей формуються уявлення про розмір, як просторову ознаку предмету. У дітей формуються уявлення про абсолютний розмір предметів: великий – маленький. Дітей навчають виокремлювати дану властивість (величину) за допомогою прийомів накладання та прикладання. Даний спосіб практичного обстеження надає можливість встановлювати тотожність чи різницю у розмірі пари однакових предметів. Надалі дітям пропонують розташовувати у порядку поступового зростання (чи зменшення) ознак розміру невелику кількість (до 3 елементів), один з яких використовується як зразок-мірило.

Від встановлення серіаційних відношень при орієнтуванні на рівняння розбіжностей між елементами ряду діти переходять до засвоєння методу систематичного вибору елементів. Вони вчаться послідовно розташовувати елементи різного розміру в ряду з використанням правила – «обирай кожний раз найбільший / найменший». Відмінність від попередніх вправ полягає у відсутності можливості використовувати мірило і ускладненні - виділення «на око» відмінності між елементами. Дітям надається можливість виконувати завдання без спроб та пересувань тільки за умови попереднього порівняння елементів та використання правила («Велика вежа», «Палички у ряд»). Від навчання систематизації елементів у одному напрямку можна переходити до навчання дітей систематизації у різних напрямках – по збільшенню та зменшенню ознаки («Склади палички»). У процесі виконання кожної наступної вправи змінюється і матеріал, і вимірювання, за яким зіставляються елементи.

Надалі діти переходять до виконання складніших вправ, які включають поступовий перехід від розташування предметів у один ряд, до співставлення декількох рядів предметів між собою. Діти навчаються встановлювати відповідність між кількома рядами предметів, упорядкованих за розміром. Від звичайного окомірного співставлення об'єктів за розміром вони поступово підходили до врахування місця, що посідає кожний предмет у ряду («Підберемо лялькам плаття», «Знайди будиночки тваринам», «У яку скриньку»).

На завершальному етапі вводяться завдання на включення недостатніх елементів у ряд, що вимагає детального обстеження предметів та порівняння різниці між елементами ряду. У такий спосіб діти навчаються виділяти порушення у рівномірності зростання чи зменшення величини, включати необхідні елементи у ряд.

Крім цього, ігри та вправи з сенсорного виховання використовуються у повсякденному житті дітей, що сприяє збагаченню чуттєвого досвіду дитини через сприймання нею комплексу різноманітних властивостей природи та світу речей. При цьому вирішуються завдання на розвиток сприймання шляхом засвоєння предметного світу: назви та призначення предметів, визначення кольору, форми, величини,

температури, матеріалу з якого вони вироблені, вага тощо), ознайомлення з природою (властивості об'єктів живої та неживої природи). Розвиток сприймання відбувається також у процесі рухових ігор та розваг.

З дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню використовуються ігри та вправи з різноманітним дидактичним матеріалом, який умовно розподілили за характером ігрових дій з ними на декілька груп:

- Дидактичні іграшки фігури-вкладиші: куби, квадрати, трикутники, півсфери для вкладання, накладання, підбору за кольором, формою, величиною.

- Іграшки для розвитку загальної та дрібної моторики: спортивний інвентар – м'ячі, обручі та ін., для дрібної моторики: іграшки із шнуруванням, мозаїки, різноманітні дрібні предмети (гудзики, намистини, горіхи, горошини, квасолини, зерна, канцелярські скріпки, кнопки та ін.), коробки, банки, лотки для їх розкладання, різноманітні застібки: гудзики, гачки, блискавки, липучки.

- Плaskі та об'ємні геометричні форми: куби, кулі, призми, паралелепіпеди тощо, - для конструювання, прокатування, проштовхування у різні отвори, для вибору за зразком та групування їх за формою, величиною, кольором.

- Збірно-розбірні дидактичні іграшки: пірамідки, фігури для нанизування для ознайомлення дітей з розміром, формою, кольором, для складання цілого з частин, сюжетні малюнки з частинами-вкладками для обстеження та аналізу намальованого.

- Невеликі за розміром сюжетні іграшки: машинки, ляльки, фігурки тварин, макети фруктів, овочів тощо; предмети підібрані за певними властивостями.

Предмети, які входять у цей дидактичний матеріал, мають яскраво означені характеристики форм, кольору, подовженості та таким чином наочно демонструють властивості предметів.

Розвиток сприймання у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню відбувається не завжди послідовно відносно дітей з типовим розвитком. У зв'язку із цим, для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню необхідно підбирати ігри і вправи залежно від їхнього рівня сенсорного розвитку.

Дітям з низьким рівнем сенсорного розвитку доступно лише зорове співвіднесення кольору, форми чи величини предметів при контролі з боку педагога. Інструкцію такі діти не розуміють, починають діяти до її пред'явлення. Зовнішні властивості предметів не враховують. З такими дітьми проводиться робота на привертання уваги до властивостей предметів, накопичення уявлень про колір, форму, величину предметів, на розуміння інструкції, на опанування наслідування діям педагога. Заняття з дітьми цієї групи проводяться в індивідуальній формі.

Діти, розвиток сприймання яких відповідає завданням чуттєвого рівня, спроможні виявляти та розрізняти властивості предметів та утримувати образ властивості в уявленні. Робота з такими дітьми спрямовується на формування у них навичок виділяти й порівнювати певні властивості, на формування дій обстеження, на створення умов для становлення стійких образів властивостей в уявленні.

Діти, які мають достатній рівень розвитку сприймання, мають уявлення про

властивості предметів, можуть назвати їх. З дітьми цієї групи робота спрямовується на розширення кількості та стійкості образів властивостей в уявленні, означення цих образів словом-назвою, використання знань про зовнішні властивості предметів у продуктивній діяльності. Робота з сенсорного виховання з дітьми другої та третьої груп проводилася як в індивідуальній, так і груповій і фронтальній формах.

Цілеспрямована системна робота по сенсорному вихованню дозволяє прискорити терміни і збільшити темп сенсорного розвитку дитини, подолавши багато відхилень у розвитку сприймання дітей з дітей порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню, значно наблизивши його до рівня однолітків з типовим розвитком. Крім цього робота з сенсорного виховання має суттєвий вплив на весь хід психічного розвитку дитини, стимулюючи розвиток діяльності, мислення й мовлення.



ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ



Чеботарьова О.В.

Одним із основних шляхів розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю є залучення їх до продуктивних видів діяльності, формування в них усвідомлених способів виконання предметно-практичних дій, які формуються як стратегії досягнення успіху, закріплюються у свідомості дітей як моральні та діяльнісні цінності.

Формування ціннісно-мотиваційного розвитку дітей з розумовою відсталістю, яке реалізовується у дошкільному дитинстві та продовжується у процесі шкільного навчання, відбувається насамперед у процесі трудового навчання. Діти залучаються до праці як загальнолюдської цінності за умов ефективної організації навчально-виховного процесу у спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладах освіти (О. Гаврилушкіна, О. Єкжанова, Г. Мерсіянова, Н. Соколова, О. Стребелева, О. Хохліна та ін.).

Науково-теоретичні дослідження наголошують на важливості врахування індивідуальних особливостей у процесі трудового навчання дітей з розумовою відсталістю, що є важливим чинником формування інтересу до діяльності дорослих людей, ціннісного ставлення до праці і людей праці (І. Бех, В. Бондар, Л. Виготський, О. Граборов, Г. Дульнев, В. Карвяліс, С. Мирський, Г. Мерсіянова, Б. Пінський, К. Турчинська, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.).

1. Особливості розвитку трудової діяльності у дітей з помірною розумовою

відсталістю

Відомо, що у дітей з розумовою відсталістю одним із провідних видів діяльності є предметно-практична, яка є передумовою розвитку трудової діяльності, у процесі якої відбувається розвиток психомоторики, сприймання, пам'яті, мислення, уваги, мовлення та інших пізнавальних процесів. Предметні дії та предметна діяльність у таких дітей спонтанно не виникають, інтерес до предметного світу є вкрай низьким, короткочасним.

Порушення психомоторного розвитку у період раннього розвитку – відсутність активних дій хапання, порушення емоційного контакту з дорослим, недорозвиток зорово-моторної координації та функцій розрізнення предметів, сприймання їхніх властивостей, – все це негативно впливає на подальший розвиток елементарної трудової діяльності дітей з розумовою відсталістю.

Знижений пізнавальний інтерес до функціональних властивостей предметів, труднощі в опануванні способами їхнього обстеження та використання, відсутність сформованих уявлень про взаємозв'язки між способами практичних дій і призначенням об'єкту, значне відставання загального емоційного розвитку є основними причинами недорозвитку предметних дій у дітей з розумовою відсталістю.

На початку дошкільного дитинства відбуваються деякі зрушення в опануванні неспецифічними маніпуляційними діями, які виявляються в тому, що діти тягнуть іграшки до рота, однак не намагаються їх розглядати, не виконують з ними практичних дій.

Предметно-практичні дії таких дітей в три роки є недосконалими, що пояснюється несформованістю в ранньому дитинстві у них пізнавальних установок, спрямованих на розрізнення предмету, його призначення та виявлення його властивостей. Спостерігається недостатність досвіду предметних дій, недорозвиток усіх складових даної діяльності як провідної в цьому віці. Діти виявляють безпорадність у навколишньому предметному світі. Їхні предметно-практичні дії залишаються на рівні маніпуляцій, які виявляються у киданні предметів та іграшок на підлогу, постукуванні ними, намаганніях смоктати та гризти оточуючі предмети та іграшки, тощо.

Дітям з розумовою відсталістю надзвичайно складно перейти від предметних маніпуляцій до предметно-специфічних дій, які формуються на основі достатнього розвитку загальної та дрібної моторики, розвитку сприймання за допомогою спеціальної корекційно-розвивальної роботи.

У молодшому дошкільному віці діти з розумовою відсталістю опановують в основному базовими специфічними маніпуляціями, які в подальшому забезпечуватимуть формування зорово-моторної координації та виокремлення властивостей та ознак у процесі елементарної трудової діяльності.

У дошкільному віці діти з порушеннями розумового розвитку, які розпочинають навчання у спеціальних дошкільних навчальних закладах, як правило, безпорадні в самообслуговуванні (не вміють вдягатися, роздягатися, користуватися туалетом, мити руки, вмиватися, їсти тощо), не можуть виконати елементарні трудові доручення

(допомогти у прибиранні приміщення, накрити стіл, полити квіти), у них несформовані передумови трудової діяльності. Їхні предметні дії характеризуються несформованістю і недосконалістю. Разом з тим, опанування елементів трудової діяльності має важливе значення для пізнавального та особистісного розвитку дитини.

Низький рівень сформованості навичок самообслуговування, низька мотиваційна готовність до господарсько-побутової, ручної праці спостерігається і на початковому етапі шкільного навчання дітей з помірною розумовою відсталістю. Загальнотрудові дії (аналіз, планування, організація діяльності, практичне виконання та самоконтроль) формуються у дітей з помірною розумовою відсталістю надто повільно порівняно з дітьми із легкою розумовою відсталістю.

Отже, особливості розвитку трудової діяльності повинні враховуватись на усіх етапах спеціально організованого трудового навчання дітей з помірною розумовою відсталістю на основі корекційно-педагогічної допомоги команди фахівців спеціальних навчальних закладів освіти із обов'язковим залученням до навчально-виховного процесу батьків дитини.

Реалізація трудового навчання дітей з помірною розумовою відсталістю в спеціальних навчальних закладах

Зміст програми з трудового навчання школярів з помірною розумовою відсталістю розроблено з урахуванням Державного стандарту початкової загальної освіти дітей з особливими освітніми потребами (2012 р.), сучасних психолого-педагогічних досліджень, розгляд яких дає можливість внести суттєві доповнення до науково-методичних засад трудової підготовки молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Початкова освіта дітей з помірною розумовою відсталістю ґрунтується на розумінні трудового навчання як процесу соціалізації, що здійснюється у результаті засвоєння дитиною знань, умінь та навичок, значущих для себе і найближчого оточення.

Зміст трудового навчання спрямований на формування у дітей насамперед інтересу до трудової діяльності, ціннісного ставлення до праці та людей праці. Виховні ж функції трудового навчання спрямовані на розвиток у дитини відповідальності, наполегливості, дисциплінованості.

Реалізація трудового навчання дітей з помірною розумовою відсталістю у початковій ланці школи базується на використанні ігрових технологій. Саме у процесі сюжетних та дидактичних ігор формується мотиваційна сторона діяльності дітей, пов'язана з подальшим закріпленням навичок самообслуговування. Оволодіння операційною стороною трудової діяльності сприяє потребам дитини. Таким чином, стимулюється особистісний розвиток дитини з розумовою відсталістю. Лише на цій основі формуються Я-позиція та впевненість дитини у власних силах і можливостях, розвиваються відповідальність і елементи самооцінки.

Трудове навчання для дітей з помірною розумовою відсталістю в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах передбачає два основні напрями:

- **виховання поваги до праці дорослих і дітей;**

- **формування практичних трудових навичок:**
 - а) удосконалення культурно-гігієнічних навичок (КГН) і навичок самообслуговування;
 - б) ручна праця;
 - в) господарсько-побутова праця;
 - г) праця в природі.

Всі зазначені заняття тісно взаємопов'язані. Засвоєні дітьми навички закріплюються й удосконалюються у процесі виконання режимних моментів протягом наступних років навчання.

Зміст трудового навчання у спеціальному шкільному навчальному закладі спрямовується на розв'язання низки **завдань** пізнавального, емоційно-вольового, мовленнєвого, особистісного розвитку, зокрема:

- ознайомлення із працею дорослих;
- формування уявлень про соціальну значущість праці;
- виховання на цій основі інтересу й поваги до праці інших людей;
- розвиток бажання долучитися до посильної трудової діяльності;
- формування мотиваційної готовності до трудових зусиль;
- формування трудових знань, умінь і навичок, необхідних для виконання трудових завдань;
- формування знань про засоби праці;
- навчання трудовим діям за наслідуванням, зразком та словесною інструкцією;
- розвиток пізнавальних процесів (уявлень, сприймання, уваги, пам'яті, наочно-практичного мислення, мовлення);
- розвиток дрібної моторики та зорово-моторної координації у процесі навчання прийомів праці;
- збагачення досвіду соціальної комунікації у процесі організованої трудової діяльності;
- формування позитивних якостей особистості.

Реалізація поставлених освітньо-корекційних завдань має здійснюватися педагогами шкільного навчального закладу через планомірне залучення дітей до **різних видів трудової діяльності**: самообслуговування; господарсько-побутової праці; праці в природі; ручної (художньої) праці.

Зміст трудового навчання, відображений у програмі «Трудове навчання», реалізується через зазначені види трудової діяльності, та має свої особливості.

Формування навичок самообслуговування

Самообслуговування спрямовано на опанування життєво необхідних умінь та навичок у школярів з помірною розумовою відсталістю, що забезпечуватимуть самостійність та успішну соціальну адаптацію. Опанування дітьми умінь та навичок самообслуговування, формування культурно-гігієнічних навичок проходять не лише в рамках спеціально організованих уроків та корекційних занять, але і у повсякденному житті, під час виконання режимних моментів шкільного закладу.

Зміст самообслуговування передбачає формування навичок харчування, виконання культурно-гігієнічних процедур по догляду за собою, роздягання та одягання, користування туалетом, підготовки до сну тощо.

Зміст навчання передбачає поетапне формування окремих дій, у визначеній послідовності, у процесі довготривалого і систематичного застосування спеціальних вправ. Зміст самообслуговування враховує загальні та спеціальні принципи виховання та навчання: науковості, системності, доступності, концентричності, повторюваності, індивідуального та диференційованого підходу; розрахований на організацію етапності навчання.

Розглянемо зміст самообслуговування за етапами навчання.

На початковому етапі навчання передбачено удосконалення у дитини культурно-гігієнічних умінь та навичок, які формувалися в них впродовж дошкільного періоду: умиватися та витирати обличчя; мити і витирати руки перед їжею, після забруднення; користуватися індивідуальним рушником для витирання обличчя та рук; користуватися індивідуальним гребінцем; носовою хустинкою. У дітей формують навички правильного вживання їжі та культури поведінки за столом: їсти з ложки; пити з чашки; користуватися серветкою; вставати із-за столу тільки після того, як поїли; дякувати після їжі, ставити на місце свій стілець. Програмою передбачено формування навичок роздягання та одягання; навчання певній послідовності складання одягу; ставлення взуття у свою шафу. Важливим етапом навчання є формування навичок користування туалетом: вчити дитину повідомляти голосом, жестом про необхідність відвідання туалету, своєчасно здійснювати туалет протягом дня; мити руки після відвідання туалету. Формування зазначених умінь та навичок відбувається із допомогою педагога.

На другому етапі навчання програмою передбачено продовжувати привчати дітей до самообслуговування.

Дітей продовжують вчити самостійно умиватись, чистити зуби, мити руки з милом перед їжею та після відвідування туалету, полоскати рот після вживання їжі, витирати обличчя та руки індивідуальним рушником, користуватись особистим гребінцем. Педагоги продовжують виховувати у дітей вміння культурно поводити себе за столом, охайно їсти, старанно пережовувати їжу, користуватись столовою і чайною ложками, тримати їх у руці, своєчасно витирати рот серветкою, виходити із-за столу тихо, дякувати старшим.

Дітей навчають одягатись і роздягатись у певній послідовності, знімати та одягати одяг, застібати і розстібати гудзики; одягати черевики. У них формують самостійність у процесі роздягання, одягання, привчають знаходити непорядок в одязі (розстібнутий гудзик, загорнутий комірець тощо), звертатися за допомогою до дорослих. Продовжують формування основних культурно-гігієнічних навичок.

Третій етап навчання передбачає продовження навчання навичкам особистої гігієни. Дітей привчають стежити за чистотою свого тіла, мити обличчя та руки з милом (рідким) у міру забруднення, перед їжею, після сну і туалету, чистити зуби, полоскати рот після їжі, користуватись індивідуальним рушником, гребінцем, носовою хустинкою.

Продовжується процес навчання дітей правильно та охайно поводити себе за столом, самостійно їсти їжу; правильно користуватися чайними і столовими ложками, виделкою, серветками; після їжі тихо виходити з-за столу, дякувати. Дітей навчають самостійно вдягатись і роздягатись, дотримуючись встановленої послідовності цих дій, зашнуровувати черевики, застібати гудзики, охайно складати і вішати одяг, з допомогою дорослих своєчасно приводити його в порядок (чистити, просушувати тощо). У дітей виховують самостійність, організованість, бажання завжди бути чистими й охайними. Закріплюються раніше сформовані навички користування туалетом.

На четвертому (заключному) етапі навчання програмою передбачено вдосконалення та закріплення сформованих навичок самообслуговування.

Передбачається закріплювати та вдосконалювати раніше сформовані навички чисто та своєчасно вмиватись, насухо витиратись рушником, полоскати рот після їжі, чистити зуби, користуватись індивідуальним рушником та носовою хустинкою.

Закріплюються відпрацьовані в попередніх роках навички культурної поведінки за столом: охайно їсти, не кваплячись, старанно пережовувати їжу, правильно користуватися столовим приладдям. Продовжується навчання дітей самостійному одяганню, роздяганню. Дітей привчають самостійно чистити одяг та взуття. Закріплюються навички користування туалетом.

Отже, на протязі навчання у початковій ланці спеціального закладу для дітей з розумовою відсталістю передбачається сформувати найдоступніші життєво-практичні уміння та навички, опанування якими сприяє проявам їхньої самостійності у найчастіших побутових ситуаціях, створює передумови для інших видів діяльності, забезпечить їхню соціально-трудова адаптацію.

Господарсько-побутова праця

Господарсько-побутова праця – наступний, не менш важливий вид праці дітей. Педагог вчить дитину виконувати господарсько-побутові доручення в межах повсякденного життя. Дитину спочатку вчать співробітництву з дорослим у процесі праці, зміст якої полягає у підготовці приміщення до занять, підтримання порядку у приміщенні (складання навчально-ігрових матеріалів, розміщення на полицях книжок), протирання столу, розкладання на столі посуду і столових приборів, серветок, прибирання посуду, витирання пилу, виконання доступних доручень (подати, принести, віднести які-небудь речі). Навчання здійснюється за наслідуванням, зразком та словесною інструкцією, ускладнюючись з кожним роком навчання. У процесі формування навичок важлива тісна співпраця з родиною дитини. Аналіз практичного досвіду засвідчує, що батьки дитини з інтелектуальними порушеннями недооцінюють значення господарсько-побутової праці для всебічного розвитку дітей, обмежують їх прагнення та можливості недосконалими методами керівництва працею дітей, закладають негативне ставлення до праці.

Однак, господарсько-побутова праця сприяє психофізичному розвитку для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, корекції порушених психічних процесів, сприяє саморегуляції поведінки.

Праця в природі

Формування у дітей з порушеннями розумового розвитку умінь трудитися в природі відбувається в рамках елементарної за змістом трудової діяльності як на уроці, так і поза занять. Цей вид праці виступає джерелом яскравих вражень, адже дитині надається можливість діяти не лише з предметами, а з живими об'єктами. Діти навчаються під керівництвом дорослого доглядати за рослинами: кімнатними, садовими, городніми, а також за тваринами у живому куточку, розкладати корм у годівниці для птахів на ділянці. У процесі організації праці в природі важливо формувати позитивні якості особистості (працелюбність, наполегливість, охайність, любов до природи). Однією з необхідних організаційних умов є наявність невеликої городньої ділянки, квітника, де систематично організовується праця дітей. В умовах родини це може бути поливання кімнатних рослин, що ростуть на підвіконні, годуванням хатнього улюбленця (кота чи собаки). Педагогічна допомога у процесі виконання трудових доручень постійно скорочується. Діти вчаться діяти за наслідуванням, зразком та словесною інструкцією (спочатку дуже простою та короткою, а потім – за розгорнутою), що допомагає формуванню в них словесної регуляції діяльності.

Ручна праця

Навчання ручній праці дітей з помірною розумовою відсталістю відбувається на уроках з трудового навчання. У процесі уроків з ручної праці передбачається виготовлення дітьми різноманітних найпростіших виробів з паперу, глини, пластиліну, солоного тіста, тканини, природного та інших матеріалів. Доцільним є використання природних матеріалів: жолудів, шишок, каштанів, насіння та гілочок рослин тощо. За допомогою клею та інших матеріалів, що допомагають з'єднувати окремі частини у єдиний виріб, діти можуть виготовляти сувеніри для своїх близьких і знайомих (вітальні листівки, саморобні іграшки), предмети для ігор (картонні меблі), атрибути святкового оздоблення кімнати до свята: гірлянди, сніжинки, сувенірні вироби тощо.

Прагнення до результату спонукає до вольових зусиль, а сам результат виступає джерелом позитивних емоцій як самої дитини, так і людей її найближчого оточення. Ручна праця виступає засобом розвитку сенсорних відчуттів (кінестетичних, зорових, слухових), психічних процесів (сприймання, уяви, пам'яті, мислення, мовлення), моторних навичок, естетичного смаку, моральних якостей.

Форми організації трудової діяльності

Зазначені види трудової діяльності реалізуються у таких **організаційних формах**: трудові доручення; колективна праця.

Доручення використовуються на кожному віковому етапі в усіх видах праці. Вони, як правило, надходять від дорослого і є різноманітними за складністю (прості, складні), способом організації дітей (індивідуальні або колективні), часом виконання (короткотривалі, епізодичні, довготривалі). Педагог пропонує дітям різні за змістом доручення, пов'язані з іграми, організацією занять і побутових процесів, виконанням окремих прохань дорослих або дітей.

Колективна праця організовується на уроках та позанавчальній діяльності з

дітьми. Це здебільшого господарсько-побутова, художня праця, праця у природі. Для колективної праці можна організовувати дітей як фронтально (всією групою), так і підгрупами. Важливо враховувати при цьому їхні індивідуальні особливості. Зокрема, доцільно об'єднувати активних дітей з однолітками, пасивнішими у взаєминах.

Для організованої трудової діяльності дітей у розпорядку дня закладу визначається зручний час: у ранкові та вечірні години, під час прогулянок у першій та другій половині дня, у періоди підготовки до прийому їжі, до занять і після них, вільної діяльності між окремими режимними процесами тощо.

Підбиваючи підсумки праці дітей, важливо акцентувати їхню увагу на тому, що роботу виконано ретельно, якісно, створювати ситуації успіху для кожної дитини.

Отже, зміст трудового навчання у спеціальному навчальному закладі враховує реалізацію гуманістичної, особистісно-зорієнтованої парадигми спеціальної освіти. Організація трудової діяльності дітей з помірною розумовою відсталістю, яка повинна реалізовуватись згідно визначених освітніх та корекційно-розвивальних завдань, є важливою умовою цілісного гармонійного розвитку дитини.

Засвоєння дітьми необхідних знань, умінь та навичок у початковій ланці школи є важливою умовою успішної адаптації до подальшого трудового навчання у основній школі. Використання різних видів та форм організованої трудової діяльності дітей пробуджує в них інтерес та потребу в продуктивній діяльності, сприяє успішній їх адаптації та соціалізації у суспільство.

2. Методичні аспекти формування трудової діяльності у дітей з помірною розумовою відсталістю

Формування навичок самообслуговування

Оскільки діти з помірною розумовою відсталістю навіть на початку шкільного навчання не завжди вміють одягатися, роздягатися, користуватися туалетом, мити руки, вмиватися, їсти, предметні дії характеризуються значною недосконалістю, тому у них слід формувати навички за певним алгоритмом діяльності. Формування навичок самообслуговування у таких дітей відбувається надзвичайно повільно внаслідок інертності психічних процесів, порушення загальної та дрібної моторики, просторового орієнтування, недосконалості саморегуляції та самоконтролю.

Особливістю формування навичок самообслуговування полягає в тому, що воно здійснюється шляхом поетапного формування окремих дій, у визначеній послідовності, у процесі довготривалого і систематичного застосування спеціальних вправ.

У процесі реалізації змісту самообслуговування доцільно здійснювати формування навичок за такими етапами навчання:

- 1) сумісне виконання дій під керівництвом дорослого;
- 2) виконання дитиною дії під керівництвом дорослого;
- 3) виконання дії з мінімальною допомогою дорослого;
- 4) виконання дії за словесною інструкцією дорослого;

5) самостійне виконання дитиною дії.

Методика формування навичок самообслуговування передбачає використання різних рівнів допомоги педагога:

- спільної дії, яка здійснюється «рука в руку» з дитиною у супроводі покрокової інструкції;
- часткової допомоги дорослого, коли останню дію виконує дитина самостійно;
- самостійне виконання дій за словесною покроковою інструкцією педагога;
- виконання дії з мінімальною словесною допомогою дорослого;
- самостійне виконання дій з наочною опорою (предмети одягу лежать у певній послідовності для одягання);
- самостійне виконання дій.

Відповідно методики використовуються індивідуальні (відпрацьовування окремих дій) та групові (реалізації певної навички) форми роботи.

У процесі роботи з групою дітей слід враховувати уповільнене сприймання дітьми з помірною розумовою відсталістю запропонованої інформації. Тому процес формування покрокових дій має відбуватися у повільному темпі, з великою кількістю повторень визначеної дії. Зазвичай педагог допомагає дитині виконати дію спільно, скеровуючи її рухи. Наприклад, під час навчання користуватися ложкою дорослий своєю рукою охоплює руку дитини і організовує її правильні рухи. Поступово така фізична допомога зменшується.

Отже, поетапне виконання дій з урахуванням індивідуальної допомоги допоможе дитині опанувати навички самообслуговування.

Процес формування навичок самообслуговування у дітей з помірною розумовою відсталістю буде ефективнішим, якщо вони мають сформовані раніше базові навички щодо охайності, прийомів їжі, одягання та роздягання.

Слід зазначити, що перед навчанням дитини процесу шнурування взуття, застібання гудзиків, потрібно здійснювати підготовчі вправи для розвитку дрібної моторики, використовувати різноманітні дидактичні ігри. Доцільними є спеціальні тренажери, на яких відпрацьовується вищезгадані операції за принципом від простого до складного.

Формування будь-якої навички самообслуговування доцільно здійснювати шляхом розкладання її на окремі складові, частини і виконання їх у визначеній послідовності. Так, наприклад, *уміння їсти ложкою* має таку послідовність дій: правильно брати ложку в руку, наповнювати її їжею, доносити її до рота, ковтати їжу, опускати ложку назад в тарілку. Педагог обхвачує руку дитини та організовує правильні рухи, поступово навчальна допомога дорослого зменшується. Основними методами навчання є демонстрація окремих дій, спільні дії та власні дії дитини.

Навички та вміння, вправність і акуратність формується у дітей з помірною розумовою відсталістю поступово протягом всього періоду навчання у початковій ланці школи. Тому основним завданням педагога є активізація пізнавального інтересу до вказаного виду діяльності, створення позитивної мотивації, ситуацій успіху для кожної

дитини незалежно від ступеня ураження інтелектуальної сфери.

Формування навичок господарсько-побутової праці

Господарсько-побутова праця є одним з деяких видів діяльності школяра, у якому дитина досягає видимого успіху, що надзвичайно важливо для його повноцінного особистісного розвитку. Важливою передумовою є отримання елементарного трудового досвіду у дошкільний період, який є сензитивним для трудового виховання дитини, для формування позитивних якостей її особистості. У шкільному віці слід сприяти, щоб дитина виконувала доручення дорослого з радістю, бажаючи одержати позитивну оцінку своїм зусиллям. При правильному підході до трудового навчання та виховання школяр привчається наводити порядок і стежити за чистотою. Відповідні вміння варто розвивати, закріплювати й розширювати, оскільки вони необхідні дитині в подальшому житті.

Заняття з господарсько-побутової праці спрямовані на виховання в дітей бажання трудитися, виконувати доручення дорослих, уміти бачити непорядок й усувати його. Дітей привчають підтримувати порядок у знайомому приміщенні й на знайомій території. Важливо сформувати в дітей установку, що вони самі можуть навести порядок у своїх речах, в навчальному, ігровому куточку, на ігровій ділянці. При оволодінні господарсько-побутовими навичками діти починають розуміти властивості і взаємозв'язки між предметами (наприклад, сухою ганчірочкою пил витерти не вдається, потрібна волога ганчірка; поливати кімнатні квіти треба по-різному: герань через день, фіалки через два дні, кактуси раз у тиждень; перш ніж посадити насіння в землю, її треба розпушити).

У процесі занять господарсько-побутовою працею діти опановують практичними діями зі знаряддями й допоміжними засобами. Вони починають розуміти зв'язок між властивостями знаряддя й властивостями навколишніх предметів. Заняття з господарсько-побутової праці привчають дітей до вміння взаємодіяти.

Основне навантаження на закріплення й удосконалювання цих навичок лягають на повсякденну діяльність дітей поза заняттями, у процесі виконання всіх режимних моментів.

В цілому заняття господарсько-побутовою працею виховують взаємодопомогу й чуйність, формують особистісні й соціальні якості характеру дітей, позитивну поведінку, формують у дітей бажання допомагати оточуючим. Дорослим (педагогам, батькам) варто прагнути до виховання самостійності в дітей, оскільки це буде необхідно їм протягом всього наступного життя.

Формування навичок праці в природі

Формування у означеної категорії дітей умінь трудитися в природі доцільно розпочинати з в рамках трудової діяльності поза занять. Цей вид праці виступає джерелом яскравих вражень, адже дитині надається можливість діяти не лише з предметами, а з живими об'єктами. Діти навчаються під керівництвом дорослого доглядати за рослинами: кімнатними, садовими, городніми, а також за тваринами у живому куточку, розкладати корм у годівниці для птахів на ділянці.

У процесі організації праці в природі важливо формувати позитивні якості особистості (працелюбність, наполегливість, охайність, любов до природи).

Однією з необхідних організаційних умов є наявність у навчальному закладі невеликої городньої ділянки, квітника, де систематично організовується праця дітей. В умовах родини це може бути поливання кімнатних рослин, що ростуть на підвіконні, годуванням хатнього улюбленця (кота чи собаки).

Педагогічна допомога у процесі виконання знайомих трудових доручень постійно скорочується і може бути ускладненим в залежності від рівня психофізичного розвитку дітей. Для реалізації змісту можуть плануватися проведення окремих занять. Діти вчаться діяти за наслідуванням, зразком та словесною інструкцією (спочатку дуже простою та короткою, а потім – за розгорнутою), що допомагає формуванню в них словесної регуляції діяльності.

Формування навичок ручної праці

Основним завданням з ручної праці є формування умінь і навичок роботи з папером, картоном, конструкторами, природними матеріалами, виховання у дітей емоційно-позитивного ставлення до власних виробів, корекція наявних недоліків психофізичного розвитку.

У процесі занять у дітей розвиваються сприймання, мислення, дрібна й загальна моторика, зорово-моторна координація, увага, пам'ять. Інтенсивно розвивається мовлення дітей: збагачується словниковий запас (вони опановують слова, що називають знаряддя, дії з ними, матеріали, їхні властивості), формується граматичний лад мови, активізуються основні функції мови - фіксує, регулює, планує.

Навчання виготовленню цікавих виробів з різного матеріалу допомагає дітям познайомитися із властивостями цих матеріалів, розвиває вміння орієнтуватися при правильному виборі знаряддя, розширює їхній кругозір, підвищує пізнавальну активність.

Основні методи та прийоми роботи з трудового навчання дітей з помірною розумовою відсталістю

Предметний зміст завдання, його розв'язання передбачає аналіз, планування, організацію діяльності, практичне виконання та самоконтроль.

Засвоєння визначених етапів є необхідною умовою та структурними компонентами будь-якої практичної діяльності, що у психолого-педагогічних джерелах називають загальнотрудовими вміннями.

Слід зазначити, що наявність у дитини попередньо засвоєних знань, трудових навичок та умінь (щодо матеріалів, їх властивостей, обробки, підготовки та застосування: знарядь праці тощо), необхідних для виконання практичних завдань, розглядається як важлива умова формування загальнотрудових умінь.

Розглянемо, в чому полягає спеціальна організація процесу засвоєння дитиною етапів діяльності в процесі трудового навчання.

Навчити аналізувати – це сформулювати вміння подумки розкласти предмет діяльності на частини, визначити послідовність дій: куди піти, що взяти, де поставити, покласти і т.п., тобто у якій послідовності виконати запропоноване завдання. Якщо йдеться про виготовлення якогось виробу, то виділити властивості предмета в цілому та

його частин. Такими властивостями є форма, величина, колір, матеріал, розташування деталей, способи їх з'єднання тощо. Правильний та повний аналіз завдання визначає ефективність подальшого його виконання.

Предмет аналізується шляхом його обстеження та порівняння із еталонами у вигляді натуральних предметів, моделей, малюнків, схем тощо. Правильний та повний аналіз завдання - це орієнтовна основа діяльності. Від результатів аналізу залежить, наскільки адекватним та повним буде образ майбутнього виробу чи об'єкта праці, наскільки в ньому відобразатимуться найістотніші ознаки виробу.

Діти з помірною розумовою відсталістю навчаються аналізувати за умови спеціально організованої допомоги. При цьому необхідно враховувати, що таким дітям простіше визначити в предметі частини, що помітно виділяються на його фоні, а також розмір, колір, важче - форму, матеріал, деталі.

Формувати вміння аналізувати слід починати з найпростіших об'єктів праці чи предметів з невеликою кількістю ознак, які поступово мають ускладнюватися за рахунок збільшення ознак та складових частин. Послідовність аналізу предмета має бути така: з'ясування назви предмета та його призначення, матеріал, розмір, колір, форма, великі та дрібні деталі, їх ознаки (в тій же послідовності), розміщення деталей, способи їх виготовлення та з'єднання, знаряддя праці (інструменти, пристосування тощо). Щодо знарядь праці, то ця схема аналізу доцільна лише під час ознайомлення з новими знаряддями. Окрім того, навчання аналізу має розпочинатися з використання реальних (натуральних) предметів. Лише після цього аналізуються схематичні зображення. До аналізу зображень на площині переходять після аналізу об'ємного зображення. Готовий виріб потрібно порівняти зі зразком, малюнком тощо.

Необхідно у деталях продумати, які дії слід запропонувати дитині, щоб вона змогла дійти висновку щодо певної властивості предмета; як використати сенсорну сферу дитини: що в предметі можна пізнати через дотик, зір, слух, смак, нюх. Сприйманню форми та розміру сприяє дія накладання, кольору - прикладання, твердості - надавлювання.

Використання практичних і сенсорних дій значною мірою допомагає сприймати предмет, створювати образ, пізнавати його. Діти мають усвідомлювати виконувані дії та їх призначення. При цьому важливо, щоб словесне позначення ознак предмета, його характеристика не випереджали наочно-чуттєве сприймання. Тобто, дитина має спочатку роздивитися предмет, визначити його основні властивості, а лише потім назвати, оскільки словесна характеристика предмета сприяє створенню більш адекватного та стійкого образу з усіма його властивостями.

Щоб навчити дитину порівнювати предмети, важливо визначити спочатку, разом з нею, які властивості має кожний з двох предметів, які властивості є для них спільними, схожими, а лише після цього - якими властивостями вони відрізняються. Наприклад: перед дитиною є два м'ячі однакового розміру, різного кольору. Дитині пропонується роздивитись ці предмети, і її увага звертається на те, що вони однакові за розміром, за формою (круглі), але різні за кольором (червоний і жовтий). До того ж важливо, щоб

дитина словесно відтворила результати проведеного порівняння предметів.

Доцільно організовувати різні вправи в ігровій формі, в процесі яких з'ясовується: що чого зроблено, що до чого підходить тощо. Так, дитині пропонується гра: «З чого зроблено?». Перед дитиною розкладені предмети: зошити, книжечки, іграшки із пластиліну, глини, природного матеріалу – жолудів, каштанів, шишок, листя та ін. Вона роздивляється предмети чи малюнки предметів і відповідає на поставлені запитання: «З чого зроблений зошит, з якого матеріалу?», «З якого матеріалу зроблена іграшка - півник?», «З якого природного матеріалу зроблено їжачка?» Для проведення гри - «Що для чого?» дитині пропонуються малюнки, на яких зображено посуд, взуття, одяг, предмети догляду за тілом, взуттям тощо. Перед дитиною демонструються, по черзі, предмети і ставляться запитання: «Що це, назви», «Для чого потрібна зубна щітка?», «Для чого мило, сковорідка, виделка?» і т. п.

На основі аналізу предмета практичного завдання планується його виконання. Тобто здійснюється навчання планування власної діяльності. При цьому визначається послідовність дій, у якій кожна наступна дія підготовлена попередньою. Отже, під час планування практичної чи трудової діяльності визначаються необхідні операції, послідовність їх виконання та використання відповідних засобів праці, матеріалів, інструментів.

Планування способу виконання практичного завдання та послідовності дій у дітей з помірною розумовою відсталістю викликає значні труднощі. Цьому слід навчати спеціально. Елементи самостійного планування майбутньої діяльності можуть бути сформовані вже на другому-третьому році шкільного навчання, хоча таку роботу доцільно розпочинати із дітьми старшого дошкільного віку.

Під час навчання плануванню діяльності використовуються зразки виробів, картки із зображеннями етапів роботи, трудових операцій. Предметно-інструкційні карти можуть бути різної міри деталізації. Вони являють собою аркуші паперу (таблиці), на яких прикріплені предметні зразки виробу різних стадій готовності, що відповідають послідовності виконання трудових операцій, необхідних для його виготовлення. Наступними наочними опорами для складання плану може бути малюнкове та графічне зображення послідовності роботи з відповідними письмовими інструкціями, ескіз виробу.

Далі рекомендується планувати виготовлення виробу, що передбачає виконання кількох, притому опанованих дитиною операцій. Після цього планується виконувати нове завдання, але за відомою вже технологією (операціями та їх послідовністю). Якщо виріб новий і складний, доцільно планувати не всю роботу, а лише її частину. В найскладніших випадках перед визначенням наступної операції необхідно повторити виконання попередньої.

Для навчання дітей з помірною розумовою відсталістю плануванню практичного завдання пропонується використовувати систему дидактичних ігор та вправ, наприклад: розкласти в логічній послідовності зразки, малюнки, що мітять у собі технологічні операції. Доцільними є вправи-ігри: «Одягни ляльку», «Застели ліжко», «Погодуй

ведмедика». Дитина повинна підібрати необхідні предмети по черзі їх використання, тобто спланувати послідовність дій.

Організація діяльності передбачає добір, підготовку та розташування необхідного для виготовлення виробу матеріалу, інструментів тощо, створення відповідних умов, організацію робочого місця. На основі розробленої технологічної послідовності трудових операцій дитина розпочинає виготовляти виріб. Важливо домагатися, щоб виконання практичного завдання було доведено до завершення. У разі потреби обов'язково надається дозована індивідуальна допомога - практична чи вербальна.

Спочатку потрібно стимулювати, спонукати дитину до дії, шляхом схвалення навіть її наміру, найнезначніших позитивних результатів та досягнень у роботі. Для активізації практичної діяльності необхідно звертати увагу дитини на інструкції, окремих її вимогах та умовах праці, ознаках предмета тощо. Практична допомога - це показ потрібних рухів, дій, їх послідовності, спільне виконання трудових операцій. Вербальна допомога надається у вигляді повторення інструкції, з'ясування й пояснення її змісту та того, що викликає в роботі труднощі, у вигляді запитань різної міри узагальненості, підказки, вказівки.

Незважаючи на особливе значення для дитини практичної допомоги, вона не є достатньою для того, щоб її діяльність стала усвідомленою та самостійною. Набуттю цих характеристик діяльності сприяє вербальна допомога. До неї потрібно звертатися все більше, в міру опанування дитиною діяльністю. Тобто, надання дозованої індивідуальної допомоги розумово відсталим дітям потребує поступового переходу від практичного виду до вербального та їх оптимального поєднання.

Самоконтролю в процесі діяльності, з огляду на її регуляцію та вплив на розвиток дитини, відводиться одне з найважливіших місць. У дітей з порушеннями розумового розвитку спостерігається несформованість самоконтролю. У них відсутня потреба в акуратному й точному виконанні завдання. Вони виготовляють вироби «на око», а, оскільки окомір у них майже не розвинений, то й відмінність виробу від зразка виявляється суттєвою. Окрім того, у дітей відсутня адекватна самооцінка результатів власної діяльності.

Отже, у процесі трудового навчання дітей з помірною розумовою відсталістю важливо формувати усі різновиди самоконтролю. Так, їх слід навчати як опосередкованого, так і безпосереднього самоконтролю, який здійснюється за допомогою зорового, кінестетичного аналізаторів. Для цього необхідно знайомити дітей зі способами контролю власної діяльності, в основі яких завжди має бути орієнтація на осмислені вимоги до виконання практичної роботи, які визначаються в результаті аналізу завдання.

При цьому діти мають користуватися інструкціями до виконання завдання, зразками виробу, предметно-інструкційною картою тощо.


Спеціально організоване засвоєння дитиною визначених етапів виконання практичного завдання в умовах трудового навчання сприяє становленню в неї діяльності. Така праця залишається пріоритетною у трудовій підготовці дітей з інтелектуальними порушеннями. І саме на це повинні звернути увагу батьки дитини, організовуючи етапи

виконання та засвоєння діяльності дітей.

Отже, у трудовій діяльності закладені значні корекційні можливості, що дозволяють успішно вирішувати різноманітні завдання розумового, фізичного та морального виховання дітей з помірною розумовою відсталістю.



ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ



Міненко А.В.

Сучасна система дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами відчуває істотні зміни, як і система освіти в цілому. Вимогами державної політики у дошкільній освіті є її гуманізація та демократизація. «Гуманізація навчально-виховного процесу – це його олюднення, забезпечення з боку тих, хто виховує, любові, уваги до дітей і поваги до їхньої гідності, створення відповідних до їхнього стану здоров'я, віку, потреб, інтересів, рівня розвитку, статі для різнобічного і повноцінного розвитку», – зазначає Г. Мерсіянова.

Стрімкий розвиток інклюзивної освіти сприяв інтеграції дітей з легкою розумовою відсталістю у загальноосвітню школу, що в свою чергу спричинило збільшення кількості дітей з помірною розумовою відсталістю у спеціальних освітніх закладах. Як наслідок, підвищується державний і науковий інтерес до проблем розвитку та навчання дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, виникає підвищена увага до змісту програм навчання та необхідність оновлення методичного й технологічного забезпечення реалізації освітнього процесу дітей цієї категорії.

Помірна розумова відсталість – середня ступінь психічного недорозвинення. У дітей з помірним ступенем порушення розумового розвитку мислення конкретне, непослідовне. У них повільно (затримка на 3-5 років) розвивається розуміння та використання мовлення, а словниковий запас складається із найчастіше вживаних в побуті слів та фраз.

Розвиток статичних і локомоторних функцій дітей з помірними порушеннями розумового розвитку характеризується значним відставанням та недостатньою диференційованістю. Моторна недостатність спостерігається у 90-100 % випадків. У цих дітей виникають значні труднощі при швидкій зміні рухів, поз та дій. У одних – моторний недорозвиток характеризується одноманітністю, уповільненістю, в'ялістю та незграбністю рухів. У інших – підвищена рухливість поєднується із відсутністю цілеспрямованості, слабкою координацією та хаотичністю рухів.

У дітей з помірними порушеннями розумового розвитку спостерігається й порушення уваги, що визначається його нестійкістю, відволіканням, слабкою активністю.

Все це перешкоджає досягненню мети, навіть елементарної та спричиняє труднощі у ігровій діяльності цих дітей.

Навички самообслуговування у дітей з порушеннями розумового розвитку формуються повільно та із значними труднощами, а у випадках значних порушень моторного розвитку можна, навіть, говорити про відсутність можливості формування цих навичок. Частіше виникають труднощі в оволодінні навичками, що потребують тонких, диференційованих рухів пальців, наприклад, шнурування черевиків, застібання гудзиків, зав'язування стрічок та шнурків. Деякі діти зазначеної категорії потребують допомоги і контролю у побуті протягом всього життя.

Діти з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня не орієнтуються у просторі, не можуть оцінити властивості предметів та відношення між ними, а тому їхні дії можуть бути непродуктивними. Наочно-образні завдання учень фактично не розв'язує, що у подальшому позначається на становленні абстрактно-логічного мислення.

При важкій розумовій відсталості мислення не тільки дуже конкретне, ригідне, але й позбавлене здатності до узагальнення. У більшості з них спостерігається виражений ступінь недорозвинення моторних функцій, порушення координації або інша супутня патологія, яка вказує на наявність клінічно значущого пошкодження або порушеного розвитку центральної нервової системи.

Ці діти з великими труднощами засвоюють деякі навички самообслуговування. Частина з них не здатна навіть навчитися самостійно одягатись, взуватись та чистити зуби. У зв'язку з цим батькам та педагогам переважну частину уваги слід приділяти саме тренуванню навичок самообслуговування і орієнтування в навколишньому середовищі, розвитку спілкування. Головною умовою такого тренування є умови та методи навчання таких дітей, зокрема, йдеться про перенесення процесу навчання на конкретні, реальні побутові та соціальні ситуації.

Діти з важким ступенем розумової відсталості можуть самостійно пересуватися, мінімально використовувати мову як засіб спілкування, незважаючи на серйозне її недорозвинення, виділяти людей, які добре до них ставляться.

Отже, діти з важким ступенем розумової відсталості потребують постійного супроводу та допомоги, підтримки.

При глибокій розумовій відсталості у дітей спостерігається значна обмеженість пізнавальної та предметно-практичної діяльності. У них не розвинена увага, сприйняття, пам'ять. Також вони не здатні або мало здатні задовольняти свої основні потреби і вимагають постійної допомоги та супроводу та догляду.

Розуміння і використання мовлення такими дітьми обмежується виконанням основних інструкцій і вираженням елементарних прохань. Найчастіше замість мови – окремі звуки.

Потреби і дії цих дітей носять примітивний характер, рухові реакції хаотичні, нецілеспрямовані, спостерігаються стереотипні розгойдування, рухове збудження, без всяких зовнішніх причин.

Частина таких дітей можуть набувати простих зорово-просторових навичок та при

відповідному контролю і керівництві беруть участь в прийомі їжі за столом. Їх увагу майже неможливо сконцентрувати. Вони не орієнтуються в просторі. Реагують тільки на больові подразники. Їстівне і неїстівне не розрізняють. У них спостерігається дуже низький рівень розуміння мовлення і жестів. Для них характерні афекти гніву, прагнення до нанесенню собі ушкоджень (кусають свої кінцівки, б'ються головою об стіну, меблі).

У більшості випадків причина глибокої розумової відсталості – наслідки органічних внутрішньоутробних, родових та інших пошкоджень головного мозку. Як правило, мають місце неврологічні порушення, що впливають на дитину. Нерідко спостерігаються епілептичні напади. Можуть бути серйозні соматичні вади розвитку та захворювання. Зустрічаються також розлади зору і слуху. Особливо часті такі загальні розлади розвитку, як апатичний аутизм (зазвичай в найбільш важких формах).

Таким чином, для розвитку дітей з глибокими порушеннями розумового розвитку найбільш актуальним є забезпечення батьками гідного догляду, формування навичок розуміння та виконання елементарних інструкцій та жестів у побутовій та соціальній взаємодії та елементарних навичок самообслуговування.

Сучасна система освіти дітей з особливими освітніми потребами включає в себе структуру традиційної системи організації навчання і виховання та зміст корекційно-навчального процесу, у якому пріоритет надається соціально-освітнім компетенціям, що сприяють ефективній інтеграції цих дітей у суспільство. Серед освітніх компетенцій пріоритетно виокремлюються життєві компетенції, сформованість яких забезпечує дитині уміння та навички орієнтування в практичній життєдіяльності й адекватне вирішення проблемних ситуацій.

У спеціальному навчальному закладі для дітей з інтелектуальними порушеннями це завдання розглядається в системі корекційних занять з соціально-побутового орієнтування. Програма з соціально-побутового орієнтування «Подорож у життя» є варіативним модулем. Зокрема, вона може використовуватись і як допоміжний засіб у реалізації змісту корекційно-розвиткової програми «Соціально-побутове орієнтування», і як самостійна корекційно-розвиткова програма (йдеться про використання програми у Центрах соціально-психологічної реабілітації, батьками).

Метою програми «Соціально-побутове орієнтування» і є підготовка дітей з порушеннями розумового розвитку до самостійного життя, організації власного побуту, шляхом формування у них відповідних знань та практичних умінь, а також навичок життєвої та соціальної компетентності: виконання норм і правил культурної поведінки в суспільстві, родині, вирішення життєво необхідних побутових завдань, а саме догляд за житлом та одягом, харчування, лікування. Формування навичок соціальної компетентності здійснюється при знайомстві учнів з умовами користування транспортом, засобами зв'язку, оволодінням елементами правової культури. Моделювання особистісних компетентностей закладені в формуванні здорового способу життя, організації та проведенні змістовного дозвілля. Саме компетентнісний підхід до реалізації змісту корекційно-розвиткової програми «Соціально-побутове орієнтування» може забезпечити підготовку школярів до свідомого і самостійного вирішення

різноманітних життєвих проблем.

Основна мета навчання – різнобічний розвиток дітей з порушеннями розумового розвитку у міру їх індивідуальних можливостей, а також їх підготовка до щоденного життя в соціумі, щоб вони могли брати участь у суспільному житті, самостійно дбаючи про себе, а також управляти своєю поведінкою. Ця мета реалізується через створення психолого-педагогічних умов (змісту знань, методів і форм навчання) для досягнення наступних завдань:

Цілеспрямоване формування мовлення (робота над словником, розвиток розмовного та описово-розповідного мовлення, зв'язного мовлення) та *елементарних знань* (емпіричних фактів, узагальнених уявлень і понять) про світ людини, природу та культури, що необхідно для саморозвитку школяра з порушеннями розумового розвитку, набуття ним соціального і пізнавального досвіду, оволодіння навичками і спроможностями більш ефективно функціонувати в середовищі, підготовки до подальшого навчання в школі.

Особистісний розвиток школяра з помірним ступенем порушень інтелектуального розвитку відбувається з урахуванням його специфічних закономірностей та включає в себе розвиток потреб дитини до активного контакту з іншою особою, пізнання найближчого суспільного і природного середовища, самовираження перед іншими дітьми, формування емоційно-ціннісного ставлення до себе і світу, розвиток самостійності і незалежності в побуті та самообслуговуванні, сексуальне виховання.

Набуття дітьми соціальної компетентності через формування розвитку комунікативних умінь, вмінь налагоджувати контакти з однолітками в ігровій діяльності, оволодіння елементарними стандартами культурної поведінки в навчальних і побутових ситуаціях.

Формування умінь дитини виконувати різні види пізнавальної діяльності (перцептивно-мисленнєвої, мнемічної тощо); розвиток всіх аспектів мовленнєвої діяльності, навичок інтелектуальної діяльності, оволодіння навчальними стратегіями (опису предмета, аналізу і складання тексту тощо) та вміння спілкуватися в спільній навчально-пізнавальній діяльності з педагогом та іншими дітьми.

Програмовий матеріал представлено за розділами: «Догляд за житлом», «Засоби зв'язку», «Культура харчування», «Медична допомога», «Родина. Родинні стосунки», «Дружба. Любов. Кохання. Статеві стосунки» та ін. У кожному розділі визначено теми, зміст матеріалу, практичні роботи, екскурсії, а також вимоги до знань і умінь учнів.

Основними методами навчання є розповідь, бесіда, практичні вправи, екскурсії. На заняттях необхідно використовувати різноманітні наочні засоби та моделювання життєвих ситуації.

В більшості розділів соціально-побутового орієнтування передбачено виконання *практичних робіт*. Кожен учень повинен оволодіти основними способами догляду за одягом, приготування їжі, навчитися складати ділові папери, надавати першу медичну допомогу, прибирати житло тощо. Успішність виконання практичних завдань, як переконливо доведено наявними дослідженнями з методики навчання школярів з

порушеннями розумового розвитку, залежить від того наскільки учні розуміють мету діяльності, зміст та засоби одержання результату. Тому, щоб навчити учнів усвідомлено виконувати практичне завдання, необхідно формувати у них уміння орієнтуватися в своїй діяльності, планувати її, здійснювати в процесі роботи самоконтроль, застосовувати набуті теоретичні знання на практиці.

Орієнтування в завданні передбачає навчання учнів здійснювати аналіз об'єкта роботи. Планування послідовності виконання практичного завдання, на початку навчання, здійснюється вчителем, потім план учні складають в колективній бесіді. Наступним етапом є складання плану з частковою допомогою вчителя і, нарешті, самостійне планування послідовності та способу виконання практичного завдання. Значна увага приділяється додержанню учнями, в процесі практичної діяльності, санітарно-гігієнічних норм та правил безпеки праці.

Моделювання реальної ситуації (сюжетно-рольову гру) рекомендується проводити на етапі закріплення пройденого матеріалу. Відображаючи в грі конкретні життєві ситуації, учні використовують засвоєні ними знання і уміння. Вчитель організує гру і керує нею згідно плану. При цьому педагог не повинен давати прямих вказівок, як діяти в тій або іншій ситуації, а прагне ставити дітей перед необхідністю самостійно вибирати правильне рішення. При підготовці до проведення сюжетно-рольової гри, вчитель визначає текст, репліки і частину реквізиту. Моделювання реальної ситуації вимагає розділення ролей між учасниками, які вступають у відносини між собою, що знаходить віддзеркалення в діях і репліках. Моделі, які пропонуються учням, відрізняються не тільки за змістом, але й ступенем складності. Це може бути: а) ситуація за участю двох дітей, які виконують 1-2 прості дії, майже без реплік; б) ситуація, в якій беруть участь декілька школярів, які виконують дії і говорять репліки; в) ситуація з вибором рішення, де задіяні кілька учнів, які висловлюють репліки і виконують різноманітні дії. Моделювання реальної ситуації доцільно здійснювати під час вивчення таких розділів: «Культура поведінки», «Торгівля», «Медична допомога», «Установи та організації».

Проведення *екскурсії* з соціально-побутового орієнтування має бути чітко сплановане, визначені маршрут та транспортні засоби. Корисно під час екскурсії організувати спілкування з працівниками даного підприємства. Наприкінці екскурсії доцільно провести бесіду, під час якої вчитель з'ясовує, що учні зрозуміли та запам'ятали з побаченого. Екскурсія планується при вивченні таких розділів, як «Засоби зв'язку», «Торгівля», «Транспорт», «Установи та організації». Екскурсія може передувати вивченню нової теми (вступна екскурсія), в процесі такої екскурсії учні спостерігають, знайомляться з предметом наступного вивчення. Під час екскурсії вивчений матеріал конкретизується та закріплюється і передбачає завершення роботи над темою. За допомогою екскурсії педагог визначає ступінь засвоєння учнями теми.

В ході екскурсії учні спілкуються зі *знайомими* людьми (під час відвідування різних служб школи, організації режимних моментів). Спілкування з *незнайомими* людьми може відбуватися як у приміщенні навчального закладу (наприклад, зустрічі з робітниками виробництва), так і поза межами навчального закладу (установах та організаціях).

Вступаючи в ділове спілкування з оточуючими, учні закріплюють знання, що одержали на заняттях з соціально-побутового орієнтування і розширюють свій соціальний досвід. Навчаючи учнів спілкуванню, вчитель пояснює, як правильно почати розмову, будувати запитання, розвивати діалог, одержувати відомості для виконання практичного завдання, переходити з позиції запитуючого на позицію слухаючого, враховувати одержану інформацію.

Вирішення завдань програми «Подорож у життя» відбувається переважно шляхом практичних завдань, моделювання ситуацій та екскурсій та має чітку послідовність у організації занять з певної теми, як-то: 1) бесіда на тему та практичні завдання (з наочним матеріалом); 2) моделювання ситуації або екскурсії (подорожі); 3) складання чіткого плану подорожі, екскурсії з розподілом обов'язків (якщо необхідно); 4) здійснення екскурсії, подорожі, заходу тощо; 5) обговорення, аналіз здійсненої подорожі, екскурсії, заходу.

Узгодженість дій вчителя, вихователя, психолога, батьків, їхній контакт між собою, інформованість про роботу один одного, скоординованість планів роботи - є основною умовою ефективності даної програми. Зв'язок з навчанням здійснюється за принципом випереджаючої, паралельної та подальшої взаємодії. Взаємодія вчителів, вихователів, психологів та батьків передбачає відстрочене у часі повторення пройденого на заняттях матеріалу, розширення і збагачення досвіду учнів, автоматизацію умінь, формування навички застосування отриманих знань та умінь у новій ситуації.

На заняттях з соціально-побутового орієнтування актуалізуються знання учнів, одержаних ними під час вивчення навчальних предметів.

Соціально-побутове орієнтування учнів повинно мати своє логічне продовження в умовах родинного виховання. Оскільки, лише комплексна, спільна діяльність вчителя, вихователя та батьків дозволить досягти бажаних результатів. При цьому програма з соціально-побутового орієнтування має слугувати орієнтиром для вихователя та батьків при доборі матеріалу, визначенні його тематики, обсягу й послідовності вивчення й організації дозвілля сім'ї. Батьки мають здійснювати закріплення одержаних дітьми знань і вмінь у повсякденному житті, побуті. Так, при опрацюванні матеріалу з догляду за житлом батьки організовують діяльність дітей із самообслуговування, повторюють з ними ці правила, залучають дітей до побутових обов'язків, слідкують за процесом прибирання.

Зв'язок вчителя, вихователя з батьками здійснюється також при спільному проведенні окремих екскурсій і деяких підсумкових практичних занять, які можна об'єднати з позакласними заходами, що дозволить закріпити засвоєне на практиці й одночасно перевірити, що і як сприйняли учні на заняттях. Така взаємодія навчальної, позакласної роботи та батьків сприятиме удосконаленню знань і навичок учнів, успішному застосуванню їх у побуті.

Перевагою варіативного модуля корекційно-розвиткової програми «Подорож у життя» є те, що порядок вивчення тем занять, зазначених у змісті програми, вчитель може обирати на власний розсуд, згідно із навчальним планом. Рекомендується не

змінювати послідовність у організації занять, яка складається з п'яти основних етапів, вище викладених. Кількість годин, необхідних на проходження того чи іншого етапу вивчення теми визначається вчителем (вихователем) в залежності від можливостей учнів. Ще однією перевагою програми є диференціація очікуваних результатів за нозологічним принципом, йдеться про легкий та помірний ступінь порушень розумового розвитку.

Для ефективного проведення уроків з соціально-побутового орієнтування потрібно мати достатню кількість обладнання та матеріалів, що забезпечить виконання практичних робіт усіма учнями з урахуванням правил безпеки і санітарно-гігієнічних норм.

Програма складена з урахуванням вікових та психофізичних особливостей розвитку учнів спеціального навчального закладу і базується на принципах систематичності, послідовності, логічного викладення матеріалу з прогнозованим результатом.

Сучасні наукові дослідження підкреслюють важливість індивідуального підходу, як необхідної умови вирішення суперечності між фронтальною організацією навчального процесу в школі і можливостями засвоєння змісту програми окремими учнями.

Отже, застосування знань у практичній діяльності – найбільш дієва форма зв'язку навчання з життям. Саме тому навчити дітей з помірними порушеннями розумового розвитку застосовувати знання на практиці є актуальною проблемою допоміжних шкіл.

Соціальна адаптація являє собою один з механізмів соціалізації, що дозволяє осіб активно включатися в структурні різні елементи соціального середовища, тобто посилено брати участь у праці і суспільного життя виробничого колективу, долучатися до соціального і культурного життя суспільства, влаштовувати свій побут відповідно до норм і правил соціуму. Соціальна адаптація – це безперервний процес, в якому взаємодіє особистість і суспільство.



ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ



Гладченко І.В.

Ефективність формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з помірною розумовою відсталістю у першу чергу залежить від реалізації комплексу відповідних педагогічних умов. Відтак актуалізується необхідність визначення й обґрунтування педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей зазначеної категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання окресленої проблеми, доводить, що науковці приділяють значну увагу визначенню умов формування здоров'язбережувальної компетентності в підростаючого покоління. Так, педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл аналізують О. Аксьонова, Т. Бабко, Т. Бойченко, А. Карабашева та ін. У системі вищої школи зазначену проблему вирішують Н. Белікова, Д. Воронін,

О. Дворнікова, О. Дорошенко, Н. Панчук та ін. Сутність поняття «педагогічні умови» досліджують О. Бойцун, Н. Бугаєць, В. Манько, Р. Серьожникова та ін.

Однак проблема визначення і дослідження ефективності педагогічних умов формування здоров'язберезувальної компетентності в дітей з помірною розумовою відсталістю не зосереджують уваги сучасних учених.

Саме тому слід уточнити сутність поняття «педагогічні умови»; виокремити, обґрунтувати й описати педагогічні умови формування здоров'язберезувальної компетентності в дітей з помірною розумовою відсталістю; представити основні форми і методи роботи з дітьми у відповідності до визначених педагогічних умов.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми підтвердили необхідність обґрунтування розроблення та дотримання певних умов формування здоров'язберезувальної компетентності у дітей з помірною розумовою відсталістю.

Варто зазначити, що у довідковій літературі термін «умова» використовується у найрізноманітніших значеннях, зокрема, як: а) обставина, від якої щось залежить; б) вимога, яку ставлять до когось (до чогось); в) усна або письмова угода про щось, домовленість; г) правила, визначені в якійсь галузі життєдіяльності; д) обстановка, у якій щось відбувається; е) вимога, з якої треба виходити.

За філософським енциклопедичним словником, «умова - філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, що обумовлюють її виникнення та існування. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність». Зі сказаного вище випливає, що умови є важливим чинником результативності, оскільки вони створюють саме те середовище, у якому досліджувані явища, процеси формуються та реалізуються.

Похідною від поняття «умова» є категорія «педагогічні умови». Наразі не існує її однозначного трактування. Так, Н. Бугаєць визначає педагогічні умови як необхідні і достатні обставини, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу. О. Бойцун вказує, що обставини, фактори, зовнішні впливи, за яких найбільш ефективно відбувається навчально-виховний процес, і є педагогічними умовами. В. Манько розуміє педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності. За Р. Серьожниковою, педагогічні умови це сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів. Отже під терміном «педагогічні умови» слід розуміти сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують ефективність і результативність процесу формування здоров'язберезувальної компетентності у дітей з помірною розумовою відсталістю. Так, до зовнішньої складової педагогічних умов належить комплекс форм, методів, прийомів, засобів, а також зміст навчання; внутрішньою складовою постає рівень мотивації, сформованість інтересу, потреб, ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

Визначення педагогічних умов формування здоров'язберезувальної компетентності у дітей з помірною розумовою відсталістю базується на теоретичних та

практичних основах організації освітнього процесу в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, з урахуванням компонентності структури здоров'язбережувальної компетентності (мотивційний, когнітивний, діяльнісний компоненти). Серед основних напрямів корекційно-освітньої діяльності можна виділити наступні:

- установка на цінність власного здоров'я і здоров'я оточуючих;
- збагачення уявлень про основи здоров'я й технології його збереження;
- створення умов для оволодіння дітьми способами здоров'язбережувальної та здоров'яформувальної поведінки.

Отже, виходячи з окресленого вище, педагогічними умовами, що сприятимуть ефективності формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з помірною розумовою відсталістю, є наступні:

1) Формування в учнів мотивації на здоровий спосіб життя на основі ціннісного ставлення до здоров'я (вплив на мотиваційний компонент здоров'язбережувальної компетентності).

Вона передбачає формування у дітей інтересу до проблеми збереження здоров'я, прагнення вести здоровий спосіб життя, усвідомлення необхідності здобуття знань щодо життєвих навичок, які сприяють фізичному, соціальному, психічному та духовному здоров'ю та їхньому формуванню.

Готовність дітей з помірною розумовою відсталістю до сприймання знань про основи здоров'я та чинники, які сприяють здоров'ю, до дотримання здорового способу життя суттєво залежить від змотивованості дітей та сформованості у них відповідних ціннісних орієнтацій. Е. Вайнер розглядає мотивацію здорового способу життя як певну систему ціннісних орієнтацій, внутрішнього спонукання до формування здоров'язбережувальної компетентності. Мотивація спрямовує й організовує поведінку дитини, надає особистісного змісту та значущості її здоров'язбережувальній діяльності, сприяє перетворенню зовнішньо сформульованих цілей щодо дотримання здорового способу життя у внутрішні потреби особистості. Позитивна мотивація є системою цінностей, які особистість усвідомлює і переводить в особистісні принципи, переконання, установки та зміст здоров'язбережувальної діяльності. За С. Рубінштейном, для того щоб особистість включилася в роботу, потрібно, щоб завдання, які перед нею поставлені, були не лише зрозумілі, а й внутрішньо прийняті, тобто, щоб вони набули значущості для особистості і знайшли відгук в її переживаннях.

Початок роботи з мотивації дітей на здоров'язбережувальну діяльність, формування у них ціннісного ставлення до здоров'я, актуалізація потенціалу особистості є результатом орієнтації на суб'єкт-суб'єктну модель стосунків з однолітками в контексті гуманістичної теорії освіти. Вочевидь, лише викликавши у дітей інтерес до певного об'єкта, сформувавши ціннісне ставлення до нього, можна очікувати засвоєння дітьми інформації щодо об'єкта, а потім активного залучення отриманих знань, умінь і навичок у власну діяльність і поведінку.

Реалізацію цієї педагогічної умови забезпечують наступні технологічні методи: бесіда, пояснення, проблемно-ігрові завдання, спостереження, моделювання ситуацій,

аналіз життєвих ситуацій, вчинків тощо.

Представлена педагогічна умова впливає на формування мотиваційного компонента здоров'язбережувальної компетентності. Цей компонент визначає внутрішню спрямованість особистості на підготовку до здорового способу життя й утворює основу для реалізації інших компонентів здоров'язбережувальної компетентності. Наявність зазначеного компонента є запорукою особистісної активності дитини у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності. Сформованість мотиваційного компонента проявляється у позитивному ставленні, інтересі дитини до здоров'язбережувальної діяльності.

2) *Реалізація технології формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з помірною розумовою відсталістю* (вплив на когнітивний компонент здоров'язбережувальної компетентності).

Вона передбачає набуття дітьми необхідних знань щодо збереження й зміцнення власного здоров'я, чинників, що сприяють здоровому способу життя, усвідомлення важливості його дотримання, оволодіння теоретичними основами життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю. Основним теоретичним підґрунтям зазначеного вважаємо сформованість уявлень щодо: раціонального харчування, рухової активності, особистої гігієни, режиму діяльності та відпочинку, ефективного спілкування, розуміння почуттів, потреб і проблем інших людей, організації спільної діяльності, позитивного ставлення до себе, інших людей, контролювати прояви гніву тощо.

Лише за умови систематичного і послідовного надання дітям інформації, що позитивно впливає на формування здоров'язбережувальної компетентності можливо отримати позитивний результат у досягненні мети. Варто зауважити, що засвоєння знань не може автоматично впливати на формування в учнів здатності вести здоровий спосіб життя. При доборі інформації враховується її можливий вплив на емоції і почуття дітей.

Вибір цієї педагогічної умови враховує розуміння того, що завдання формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з помірною розумовою відсталістю можливо реалізувати лише на основі систематичної корекційно-освітньої роботи у зазначеному напрямі.

Одним із основних завдань технології формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з помірною розумовою відсталістю є забезпечення і вирішення наступних функцій: дидактичних, виховних, корекційно-розвивальних, абілітаційно-стимулюючих, психологічних, прийняття оптимальних рішень.

Дидактична функція передбачає формування системи життєвих компетенцій щодо чинників здорового способу життя, засобів підтримки та збереження здоров'я.

Виховна функція виявляється у формуванні активної життєвої позиції, мотивації до здорового способу життя.

Корекційно-розвивальна функція забезпечує формування та розвиток пізнавальних здібностей, засвоєння прийомів діяльності, надбання досвіду здоров'язбережувальної поведінки, здатність передбачувати результати своїх та чужих дій.

Абілітаційно-стимулююча функція передбачає зацікавлення і активізацію особистості щодо набуття та реалізації соціально-адаптаційних, здоров'язберезувальних життєвих навичок.

Психологічна функція забезпечує формування психологічної готовності до виконання правил здорового способу життя, підтримки психологічно комфортних стосунків з оточуючими.

Реалізація зазначеної педагогічної умови здійснюється шляхом застосування наступних форм і методів організації навчально-виховного процесу: заняття, екскурсії, дидактичні ігри та вправи, індивідуальна корекційна робота, тренінги; бесіди, розповіді, читання відповідних творів, використання інтерактивних методів навчання.

Ця педагогічна умова забезпечує формування когнітивного компонента здоров'язберезувальної компетентності. Він відображає розуміння міжпредметних зв'язків, змістову характеристику системи знань та уявлень, що необхідні особистості для вирішення проблеми власного здоров'язбереження, а також визначає їх обсяг.

3) Організація предметно-просторового середовища для закріплення дітьми соціально-адаптаційних, життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю (вплив на діяльнісний компонент здоров'язберезувальної компетентності).

Вона передбачає застосування дітьми набутих знань, умінь і навичок здорового способу життя, зокрема закріплення здоров'язберезувальних життєвих навичок в спеціально створеному предметно-просторовому середовищі. У такий спосіб діти мають можливість самостійно моделювати власну поведінку та діяльність, приймати рішення, діяти за внутрішнім переконанням, нести відповідальність за свої вчинки, набуваючи, таким чином, досвіду свідомого дотримання здорового способу життя. Вибір зазначеної педагогічної умови відповідає висновкам Б. Ананьєва, І. Беха, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна стосовно того, що кожна особистість формується і проявляється в діяльності. Через предметно-просторове середовище забезпечуються умови для саморозвитку дітей, вільного вибору ними виду здоров'язберезувальної діяльності, закріплення життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю.

Для реалізації третьої педагогічної умови використовуються здоров'язберезувальні технології, сюжетно-рольові ігри, досліди, практичні завдання, вправи, ситуативні інсценізації, розігрування пантомім на запропоновану тему, розваги, змагання, доручення тощо.

Ця педагогічна умова забезпечує формування діяльнісного компонента здоров'язберезувальної компетентності. Він визначає здатність особистості застосовувати на практиці набуті знання, коригувати власну поведінку, самостійно здійснювати вибір, приймати рішення у будь-якій ситуації, відмовлятися від примусу тощо на основі проведеної рефлексії, довільності емоційних проявів.

Зазначені педагогічні умови перебувають у функціональному, хронологічному й логічному взаємозв'язку та взаємозалежності.

Таким чином, вважаємо, що реалізувавши у навчально-виховному процесі спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів виокремлені педагогічні умови, можна забезпечити високу результативність формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з помірною розумовою відсталістю.


**ГРА ЯК ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНА
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ У СТРУКТУРІ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ
РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**


Гладченко І.В.

У розвитку особистості дитини найбільш вагомим значення набуває ігрова діяльність – предметні, дидактичні, рухливі, театралізовані, будівельно-конструктивні та сюжетно-рольові гри.

Для розгортання гри, відтворення ігрових дій та відносин дитина має оволодіти різноманітними знаннями й практичними вміннями. Разом з тим гра є засобом збагачення і уточнення уявлень, створює умови для освоєння способів поведінки у тих чи інших життєвих ситуаціях, сприяє формуванню довільності поведінки – дитина вчиться виконувати певні дії і правила, підпорядковувати власні бажання та інтереси вимогам ролі.

Операційну характеристику гри складають ігрові дії, характер яких визначається змістом відображеної дійсності. Рівень розвитку ігрових дій є основним показником рівня розвитку дитини.

Гра як здоров'яорієнтована педагогічна технологія у структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю реалізує наступні завдання:

- Освітні (розширення обсягу інформації, усвідомлення, практичного використання знань, формування конкретних предметних умінь).
- Корекційно-розвиваючі (формування та розвиток уяви, уваги, пам'яті, мисленнєвих операцій, мовлення, творчих здібностей).
- Виховні (виховання самостійності, волі, формування моральних, естетичних якостей особистості, виховання співпраці, колективізму, товарищескості, емпатійності по відношенню до інших учасників гри, зміна установок, соціальних цінностей).
- Абілітаційно-стимулюючі (стимулювання мотивації, емоційного включення та пізнавального інтересу).
- Релаксаційні (зниження фізичних і психічних навантажень, створення позитивного емоційного комфорту).
- Діагностичні (оцінювання та моніторинг набутих життєвих компетенцій).

- Соціалізуючі (долучення до норм і цінностей суспільства; адаптація до умов середовища, інтеграція тощо).

Недорозвинення ігрової діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня набуває ознак «запрограмованості» вже у ранньому дитинстві за причин досить низького рівня пізнавальної активності, емоційного та ситуативно-ділового спілкування з дорослими, значного уповільнення темпу оволодіння руховими функціями, предметними діями, мовленням. У дітей зазначеної категорії гра у дошкільному, а надалі й у шкільному віці розвивається вкрай повільно та має певні особливості. Досить низький рівень розвитку зорового сприймання, рухової та зорово-рухової координації істотно гальмують процес оволодіння дитиною предметними діями. Низька готовність до встановлення емоційно-комунікативної взаємодії з дорослими простежується у слабкості прояву та прагненні встановити емоційний контакт, несформованості способів спілкування з дорослими, залучення їх до спільної діяльності та узгодження з ними дії. Ігрові дії обмежується найпростішими одноманітними маніпуляціями з іграшками, а власне ігрова діяльність, зазвичай, не має ігрового змісту. Зазначені особливості обумовлені значною затримкою сенсомоторного розвитку і виявляються навіть у тих дітей, котрі навчалися у спеціальних дошкільних установах. Також під час гри виникає безліч труднощів, пов'язаних з процесом та особливостями розвитку мовлення, поведінки. Це позначається на формуванні сюжетно-рольової гри або під час творчих ігор, де має місце безпосереднє міжособистісне спілкування. Адже діти повинні вміти взаємодіяти, розподіляти ролі між собою, бути ввічливими і тактовними тощо.

Слід відмітити, що без спеціального навчання діти з помірним ступенем порушень інтелектуального розвитку не виявляють потреби у грі, будучи залученими до неї, тривалий час не проявляють інтересу ні до іграшок, ні до самого ігрового процесу. Поза межами спеціально організованого навчання діти з помірною розумовою відсталістю лише у віці 9-10 років опановують ігровими діями процесуального характеру, повторюють їх без емоційних реакцій, багаторазово, стереотипно, одноманітно. На вимогу та під керівництвом дорослого, діти діють байдуже, пасивно, не отримуючи задоволення від виконуваних дій. Інтерес до іграшок є розмитим, недиференційованим, нестійким. Зазвичай, у дітей зазначеної категорії не спостерігається навіть короткочасного захоплення грою. Випадкові подразники швидко відволікають їхню увагу, після чого гра припиняється.

У процесі навчання діти опановують не тільки різноманітними ігровими діями, але й різними варіантами їх ланцюжків, що необхідно для розгортання сюжетно-відображувальних та сюжетно-рольових ігор. Послідовне виконання декількох дій є досить складним, тому протягом тривалого часу вони допускають порушення порядку дій у ланцюжку, часто забувають, що слід робити далі, і чекають допомоги (підказки) з боку дорослого.

Якщо у більш старшому віці вони можуть відтворювати окремі ігрові дії та їх ланцюжки, та все одно не збагачують ігрові дії, не вміють привнести в гру щось нове «від

себе».

Ігрові дії дітей 10-12 років та більш старшого віку характеризуються більшою розгорнутістю, однак вони надмірно деталізовані. У іграх дітей цієї вікової групи не спостерігається, як це має місце у дітей старшого дошкільного віку з типовим розвитком, заміщення окремих дій в ланцюжку словом або символічним жестом.

Учні з помірною розумовою відсталістю схильні до використання іграшок, які є копією реальних предметів навколишньої дійсності. Функція заміщення у них не формується, тому їх необхідно вчити використовувати різні предмети не тільки за прямим призначенням, але і в якості аналогів (замінників), наприклад: кубик – мило, стіл, стілець тощо. Невміння дітей використовувати предмети-замінники пов'язане з недорозвиненням образного мислення та уяви, а також з тим, що у них надзвичайно бідний досвід предметних дій в цілому.

До початку навчання у школі несформованим також виявляється цільовий компонент, тому дії не набувають усвідомленого та цілеспрямованого характеру. Діти не вміють ставити перед собою конкретну ігрову мету. Ті чи інші дії з іграшками та предметами здійснюються лише на рівні маніпуляцій, нерідко неспецифічних. І лише за умови тривалого навчання у незначній кількості дітей формується вміння за допомогою дорослого зазначити елементарну мету у грі.

Як вже попередньо зазначалося, особливого значення у грі набуває мовлення, що не тільки супроводжує гру, але і виконує у ній специфічну функцію заміщення в уявному плані уявних дій, предметів, образів. Зазвичай більшість дітей з помірним ступенем порушень інтелектуального розвитку, котрі володіють побутовим мовленням, не вміють включати його до ігрового процесу, а, як відомо, сюжетно-рольову гру неможливо розгорнути без використання мовлення.

У зв'язку з цим, у структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі корекційно-виховного навчання необхідно правильно зазначити оптимальну організацію предметно-розвиваючого середовища, а також доцільно підбирати і застосовувати ігрові освітні технології на основі сюжетно-рольових та дидактичних ігор.

Також слід пам'ятати, що ігрова форма навчання обумовлюється ігровою мотивацією, яка виступає як засіб спонукання, стимулювання дітей до навчальної діяльності. Тому, у структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю з метою успішного використання ігрових прийомів та ситуацій на уроках необхідно враховувати наступне:

- дидактична мета ставиться перед дітьми у формі ігрового завдання;
- навчальна діяльність підпорядковується правилам гри;
- навчальний матеріал використовується в якості засобу гри;
- у навчальну діяльність вводиться елемент змагання, що трансформує дидактичне завдання в ігрове;
- успішне виконання дидактичного завдання поєднується з ігровим результатом;
- місце та роль ігрової технології у навчальному процесі, поєднання елементів гри і

навчання певним чином залежать від розуміння педагогом функцій та класифікації педагогічних ігор.

Вагомим принципом психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю виступає реалізація комплексного підходу до організації здоров'яорієнтованого навчання на основі ігрової взаємодії учнів початкових класів, що визначається наступними напрямками:

1. Ознайомлення з довкіллям з метою формування уявлень про об'єкти навколишньої дійсності та подальшого відображення у грі їх зовнішніх і внутрішніх властивостей, функціональних особливостей.

2. Формування пізнавальних дій та навичок просторового орієнтування.

3. Навчання прийняття ігрового образу, ролі.

4. Розвиток сенсомоторних процесів та психомоторики, що обумовлює точність виконання ігрової дії, моделі ігрової поведінки.

5. Оволодіння різними засобами міжособистісного спілкування та розвитку, функцій мовлення.

У структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю технологія навчального процесу на основі гри характеризується певною етапністю, а саме:

1 етап. Орієнтація. Учитель представляє тему, завдання, ознайомлює з основними уявленнями, що використовуються, надає характеристику ігрових правил, імітації, загального перебігу гри.

2 етап. Підготовка до проведення. Учитель озвучує сценарій, зупиняючись на ігрових завданнях, правилах, ролях, ігрових діях і процесі в цілому. Відбувається розподіл ролей між учасниками гри, здійснюється адаптація та «репетиція» гри у скороченому вигляді.

3 етап. Проведення гри. Учитель організовує проведення власне гри. У процесі якої фіксуються ігрові дії, роз'яснюються ситуації, що викликають труднощі, демонструється спосіб виконання ігрових дій.

4 етап. Обговорення гри (підсумок). Учитель надає оглядову характеристику процесу гри. Обговорюються труднощі. Педагог спонукає дітей до рефлексії – аналізу власних дій, вчинків, мотивів, вчить співвідносити їх із загальнолюдськими цінностями, а також з діями, вчинками, мотивами інших людей. Особлива увага приділяється процесу порівняння, імітації з відповідними явищами реального світу природи (соціуму).

Таким чином, успішність процесу навчання дітей з помірною розумовою відсталістю визначатиметься поетапністю переходу від предметних навчальних ігор до конструктивних і сюжетно-рольових. Послідовне включення дитини до ігрової взаємодії під час навчання сприятиме формуванню усіх компонентів провідної діяльності – цільового, мотиваційного, змістовного, операційного, результативного.



АДАПТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ



Ліщук Н.І.

Застосування методики ТАН – Содерберг в центрах навчальної діяльності

Кожна дитина потребує різноманітних можливостей для гри і навчання у сприятливому довіллі під керівництвом доброзичливого та досвідченого педагога. Оптимальним та ефективним є навчання через ігрову діяльність, що вдається реалізувати у другій половині дня в центрах навчальної діяльності. Планування роботи в ЦНД здійснюється відповідно до тематичного планування (*лексичної теми*). Робота в ЦНД здійснюється під керівництвом вихователя, який володіє методичними прийомами методики ТАН – Содерберг та керується її принципами.

Головна мета методики ТАН – **розвиток мовлення у дітей** (*говоріння*).

Головний інструмент даної методики – це **глобальне читання**. Оскільки практика показала, що діти краще запам'ятовують те, що вони побачили, ніж те, що вони щойно почули, отже, для ефективного розвитку їхнього мовлення слід задіяти зорове сприйняття.

Також доведено, що засвоєння лексичних значень слів і та формування навичок їх належного використання в мовленні швидше відбувається тоді, коли дитина під час вивчення теми бачить слова у поєднанні з відповідними зображеннями, багаторазово маніпулює з ними різними способами, співвідносить їх. Крім того, паралельно здійснюється поступове введення нових слів в речення.

Принципи застосування методики ТАН – Содерберг:

- систематичність та послідовність;
- зв'язок з життям учнів;
- візуалізація мови та мовлення;
- доступність, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей;
- залучення емоційної сфери при викладанні.

Реалізацію цієї методики забезпечують логопед або вчитель з розвитку мовлення, вчитель, асистент вчителя і вихователь.

Методи та форми роботи:

- Серії вправ.
- Глобальне читання.
- Складання ТАН-історій.
- Робота з фотоальбомами.
- Мова рухів.
- Бесіди.
- Вправа «Ресторан».
- «Коло».
- Екскурсії.

Умови ефективного використання методики:

1. Осмислення суті.
2. Усвідомлення призначення.
3. Оволодіння принципами.
4. Систематичне застосування.
5. Тематична відповідність.
6. Узгодженість дій.
7. Наближеність до реального життя дитини.

Базою для реалізації методики ТАН – Содерберг є організація та проведення занять з розвитку мовлення/ТАН (4 години на тиждень у початковій школі).



Особливості організації та проведення занять з розвитку мовлення/ТАН

Учнів класу об'єднують у дві підгрупи (по троє або четверо осіб). З однією підгрупою заняття проводить вчитель з розвитку мовлення, з другою – вихователь. Обов'язково має бути залучено два спеціаліста для забезпечення ефективності занять з розвитку мовлення/ТАН. За потреби відповідно до календарно-тематичного планування можна проводити спільне заняття. Планування та його реалізація здійснюється у тісній взаємодії вчителя та вихователя. Обов'язково потрібно відслідковувати рівень та якість засвоєння теми учнями, зауважувати труднощі та визначати способи їх подолання.

Завдання вчителя:

- введення в тему, формування базових уявлень; складання та вивчення ТАН-історії, повторення серії вправ, вивчення віршів, конструювання речень, виділення нових слів в реченнях, текстах.

Завдання вихователя/асистента:

- закріплення ТАН-історії, вивчення ключових слів з ТАН-історії (лексичної теми) із застосуванням ТАН-вправ.
- спонукання дітей до використання слів, що вивчаються в рамках лексичної теми, у різних ситуаціях в другій половині дня.

Мета занять:

- розвиток пізнавальних процесів;

- збагачення словникового запасу учнів;
- робота над звуковимовою дитини;
- формування вміння чекати своєї черги, вміння слухати;
- заохочення учнів до говоріння;
- навчання граматично правильній побудові речень.

Форми та види роботи на заняттях з розвитку мовлення

Розглянемо деякі види та форми роботи на заняттях з розвитку мовлення.

Одним із ключових структурних компонентів заняття з розвитку мовлення є **складання ТАН-історії**.

Мотивування до ТАН-історії:

1) Поштовхом до складання є розгляд лексичної теми, яка передбачена календарно-тематичним плануванням. Але обов'язково потрібно викликати інтерес учнів до даної теми, звертаючись до їхнього досвіду та використовуючи ілюстративні фото.

2) Приводом для розмови може бути якийсь випадок чи ситуація, що є важливими для дитини, актуальними. Наприклад, її день народження або татова нова машина, оскільки ці події безпосередньо торкаються дитини і викликають у неї позитивні емоції.

Як складати ТАН-історію?

Першочергова умова – створення відповідної атмосфери для продуктивної розмови між учнями та педагогом. Це може бути про що завгодно. Але обов'язково з опорою на досвід дитини та її емоційний внутрішній світ.

Висловлювання дітей записують, уточнюючи, і створюють малюнок, який відображає зміст записів. Важливо, щоб дитина бачила те, про що вона говорить. Це, безумовно, допоможе учням краще запам'ятати розмову.

В процесі складання ТАН-історії вчитель підкріплює розмову відповідними діями та рухами, які допомагають дітям зрозуміти та осмислити суть сказаного. Мова рухів задіює візуальний канал сприйняття, що є більш потужним, ніж слуховий. Слідкуючи за рухами, учні краще зосереджують увагу і запам'ятовують необхідний матеріал. *Мова рухів – це не жестова мова, а просто рухи, які відображають поняття, дію, зміст віршованого рядка, пісні. Доведено, що руховий супровід допомагає дітям не тільки швидше засвоювати інформацію, але й потім через тривалий час відтворювати її.*

Особливо ефективним рухове підкріплення є під час вивчення віршів, коли педагог супроводжує ключові слова у рядках певними рухами. Цікаво спостерігати за учнями, коли згодом, згадуючи вірш, вони починають саме з рухів. Такі віршовані руханки дитина може повторити навіть через рік, особливо якщо вірш їй сподобався.

Аркуш з історією залишається в особистій папці школяра. Оскільки це особиста історія учня, він пережив те, про що йшла мова, тому у нього згодом виникатиме бажання переглянути папку і поміркувати. Також, складаючи історію, дитина не тільки обговорювала певну ситуацію, але й відчувала відповідні емоції. І пізніше, коли дитина перечитуватиме цю історію, емоційна пам'ять сприятиме розвитку її мовлення, «говоріння-балаканини».

Огляд папки з ТАН-історіями

Отже, попередні розповіді (історії), складені нещодавно, корисно переглядати, а також добре розбирати матеріали, підготовлені учнями вдома, такі як фото, картинки, поробки, аплікації. Використовуючи ці домашні роботи, в подальшому можна створювати нові історії.

Повторення словникових карток

В останній історії виділяємо декілька ключових слів – а саме ті, які діти мають засвоїти в межах теми, що вивчається. Для зосередження уваги учнів ці слова були введені в розповідь емоційно. Однак для кращого засвоєння слова-картки потрібно систематично повторювати в ігровій формі. *Навчитися «читати» – навчитися говорити.* Словникові картки є найкращим способом вчитися розмовляти та вдосконалювати артикуляцію. Працюючи зі словниковими картками, дотримуємось наступних принципів: *співвіднесення, вибір, називання.*

Робота з фотоальбомами «Моя власна папка для розвитку мовлення»

I етап – підготовчо-організаційний: фотозйомка

На канікули діти та батьки отримують завдання. Їм потрібно зібрати фотографії, щоб укомплектувати папку, фотоальбом або ж самостійно скласти ТАН-історію. Ми пропонуємо батькам робити фотознімки дитини у різних ситуаціях впродовж канікул.

II етап – вибір фото для укомплектування фотоальбому

Тато/мама, разом з дитиною переглядаючи фото, вибирають ті, які викликали у дитини найбільше позитивних емоцій. Батьки у свою чергу можуть пропонувати дітям самостійно робити вибір.

Вимоги до фотографій:

- На фото зображена діяльність або якась виконувана дія.
- Люди повинні робити що-небудь (*не паспортні фото*).
- Фото мають викликати зацікавленість у дитини, спонукати до говоріння.

III етап – розмовний

На даному етапі з відібраних фотографій потрібно укомплектувати альбом (*формат А4*) таким чином, щоб поруч з кожною фотографією було достатньо місця для запису висловлювань дитини.

Переглядаючи фото разом з дитиною, батькам потрібно записувати її фрази, висловлювання. Залежно від рівня мовленнєвого розвитку, це можуть бути окремі слова, словосполучення, речення. Але як правило, діти є надзвичайно балакучими під час перегляду, тому що вони є безпосередніми активними учасниками ситуацій, зображених на фото.

IV етап – презентація власної ТАН-історії

Після канікул дитина приносить готовий фотоальбом до школи. На заняттях з розвитку мовлення, у «Колі» учні презентують свої фотоальбоми, розповідаючи про те, як вони проводили час на канікулах.

Мета створення таких фотоальбомів: підтримка «балаканини», сприяння розвитку мовлення за допомогою рухів; збагачення, покращення говоріння (*спонтанного*

висловлювання).

Рекомендації щодо роботи з особистими фотоальбомами для розвитку мовлення:

- Фіксуйте всі висловлювання дитини, спостерігаючи, які фото викликали найбільше емоцій, зацікавили її (*такі записи є реальними, справжніми, значущими для дитини*).
- Потім запишіть ліворуч від фото ключові слова, а вислови та фрази дитини записуйте праворуч.
- Забезпечте умови для презентації свого фотоальбому в класі, щоб дитина розповіла власну історію.
- Можна використовувати особисті фотоальбоми і на заняттях з логопедом.

Отже, завдяки залученню учнів до роботи з фотоальбомом досягається декілька цілей:

1. Безперечно, що це розвиток мови та мовлення у дитини завдяки її активній участі в процесі розроблення та презентації альбому.

2. А також, що є надзвичайно важливо для соціалізації дитини, – це розширення її соціального простору. Діти у школі заочно знайомляться з родичами своїх однокласників, а потім при зустрічі впізнають їх і звертаються по імені. У дітей виникають нові теми для розмов та спілкування на перервах. Часто на перервах вони переглядають фотоальбоми один одного. Крім того, уже в 4-му класі під час перегляду фотоальбомів діти ставлять запитання один одному типу: *А хто це? А де це ти був?*

Отже, ефективність застосування подібної форми роботи щодо розвитку мовлення у дітей з синдромом Дауна очевидна.

Організація діяльності в другій підгрупі

У цей час, коли з однією підгрупою працює вчитель, діяльність другої підгрупи організовує вихователь або асистент вчителя, який працює в рамках лексичної теми. Засвоєння слів, передбачених лексичною темою, відбувається на заняттях в процесі ігрової діяльності.

ТАН-вправи з глобального читання

Ці вправи починаємо використовувати з першого дня навчання дітей у школі.

Потрібно підготувати картки зі словами, назвами людей, речей, які мають важливе значення для дітей і викликають у них позитивні емоції.

Кожна картка створюється в двох екземплярах. Починати слід з понять, які добре знайомі дітям: власні імена, «мама», «тато» тощо.

На одній з двох карток можна розмістити маленьке зображення-підказку внизу праворуч, що допомагатиме запам'ятати напис, наприклад, слово «будинок» + невеличкий малюнок будинку.

Не обов'язково, щоб всі словникові картки, які використовуються на уроці, стосувалися теми.

Можна співставляти картки, шукати однакові слова. Картки зі словами, які дитина швидко впізнає, продовжують відігравати важливу роль: це свідчить про певний прогрес.

Важливо також додатково використовувати ці картки для запам'ятовування слів.

*Словникові картки є найкращим способом вчитися розмовляти та вдосконалювати артикуляцію. Саме це має на меті пропонований метод: **навчитися «читати» – навчитися говорити.***

Найкраще вправи із словниковими картками проводити в ігровій формі – тоді вони викликають у дітей зацікавленість і приносять їм задоволення. Виконуючи різні завдання під час вправи-гри, діти навчаються глобального читання (цілими словами).

Нижче описано види вправ, які можна використовувати на заняттях:

- **«Слово-естафета».** Якщо площа приміщення дозволяє, ви можете провести слово-естафету. По черзі кожна дитина бере слово-картку з відра, «читає» (*впізнає слово*) і біжить в іншу частину класу, щоб взяти подібне слово або відповідне зображення.

- **«Знайди слово».** Розкладаємо слова-картки на доступних місцях в класі. Учням пропонується ходити по класу та шукати слова. Знайдене слово потрібно помістити на картці лото, тобто співвіднести з відповідником. Якщо дитина впізнає слово, вона може його прочитати, а потім покласти на зображене.

- **«Кеглі».** Ставимо 6 кеглів, на кожен клеїмо картку з написаним словом. На тій кеглі, яку дитина збила, потрібно прочитати слово.

- **«Рибалка».** Наклеюємо картки на фігурки риб; кожен учень має впіймати певне (*вказане*) слово.

- **«Поштарі».** Картки зі словами вкладаємо в конверти, робимо поштові скриньки. Поштар заходить і приносить конверти. Учень, який отримує конверт, читає слово.

- **«Наші імена».** Викладаємо ланцюжок з карток з іменами дітей. Пропонуємо одному з учнів роздати всім іншим картки з їхніми іменами. Можна також виготовити картки з іменами найближчих родичів, з адресами дітей тощо. Вправу можна ускладнювати і добирати різні способи проведення, залежно від того, наскільки діти впевнено впізнають, вибирають і називають потрібні слова.

- **«Лоток із макаронами».** Перемішуємо словникові картки в лотку з макаронами. Дублікати карток викладаємо в ряд на столі. Пропонуємо учням по черзі шукати картки в лотку з макаронами. Коли учень знайшов словникову картку, він читає слово, зображене на ній, і шукає відповідник в ряду на столі.

- **«Поле слів».** Викладаємо картки на площині. Пропонуємо учням по черзі знаходити вказані вчителем слова і читати їх.

- **«Memory».** Організація та проведення гри відбувається за загальноприйнятими правилами.

- **«Чарівний кубик».** Виготовляємо квадратні слова-картки та наклеюємо їх на стінки кубика. Діти по черзі кидають кубик. Те слово, що опиняється вгорі, потрібно прочитати і знайти відповідне у себе на аркуші паперу, обвести його чи викреслити.

- **«Склади слово».** Пропонуємо учням скласти слово з окремих літер (*скласти за зразком*).

- **«Знайди слово».** Пропонуємо учням знайти вивчені карткові слова в тексті:

обвести їх чи підкреслити.

- «**Лабіринти**». Пропонуємо дітям шукати вказані слова в лабіринті відповідно до теми та викреслювати їх.

Вихователь може спрощувати чи ускладнювати правила та хід гри залежно від рівня підготовленості учнів. При цьому слід не забувати про принцип: *співвіднесення, вибір та називання*.

Деякі з описаних вище ТАН-вправ дуже подобаються дітям. І вони навіть вдома пропонують батькам погратися в ігри зі словами.

«**Коло**» – це один із компонентів методики ТАН-Содерберг. «Коло» проводиться щодня вранці на початку шкільного дня (8–15 хв. залежно від ситуації). «Коло» може проводити як вчитель, так і його асистент.

Завдяки щоденним *ритуалам* виконується ряд завдань, а саме:

1) формування соціальних вмінь та навичок, що є передумовою успішної соціалізації: запитати, вислухати, дати відповідь, дочекатися своєї черги, не перебивати один одного, співчувати, співпереживати, здатність утримувати в пам'яті інформацію про іншу людину тощо;

2) поглиблення уявлень та закріплення знань про навколишній світ: пори року, місяці року, дні тижня, явища погоди.

3) формування розуміння та відчуття часу:

- формування уявлень про вікові зміни (*дата народження, на 1 рік старший, перехід в наступний клас*);

- орієнтування в часі (*використання календаря, визначення дати*);

- співвіднесення подій особистого життя з реальним часом (*вчора, сьогодні, завтра*).

Щоденне дотримання цих ритуалів сприяє тому, що діти природно проявляють ті якості і застосовують вміння, які формуються протягом певного періоду часу.

Серії вправ, які використовуються в «Колі»:

- алфавіт;
- числовий ряд від 1 до 10 (1–20; 1–100);
- дні тижня;
- пори року;
- місяці року.

Діти всі разом кожного дня читають напам'ять ці ряди – «проспівують». Перш за все, це призначено для розвитку артикуляції. Крім цього, учні виконуючи ці вправи, набувають позитивного емоційного досвіду, оскільки перебувають в ситуації успіху.

Голос і ритм дарують дітям задоволення, і вони з інтересом виконують ці вправи. Як правило, вони починають з проспівування алфавіту, потім – числовий ряд від 1 до 10, 1–20, 1–100. Також вивчають (*повторюють*) назви дні в тижня та назви місяців року. Дітям подобається це виконувати разом. Ці види діяльності приносять дітям велике задоволення. В результаті створюється ситуація успіху, учні набувають позитивного досвіду. Вони можуть рахувати від 1 до 100. Завдяки цим заняттям у дітей вже

формується елементарні навички читання та письма. Якщо діти можуть читати та рахувати до 100, то це дуже великий успіх для них. І звичайно, що це значно впливає на їхній загальний рівень розвитку та емоційний стан: якщо тобі це вдається виконувати, отже ти – дорослий.

Також учні, вивчаючи алфавіт, можуть знаходити знайомі літери у словах, наприклад, впізнати мамину букву, татову букву, що є успішною передумовою грамотності дітей (*уже в добукварний період*).

Ця методика настільки *доступна і цікава* для дітей, що навіть ті учні, які мають значні труднощі із концентрацією уваги, проявляють інтерес до заняття і можуть протягом тривалого часу зосереджуватися на виконанні вищеописаних вправ. Вони уважно слухають, щоб нічого не пропустити.

В класі розміщують перекидний блокнот (А3), на якому вчитель може записувати і малювати все те, що учні розповідають під час спілкування в колі. Приділяти особливу увагу мові рухів (мові тіла).

Рекомендації щодо організації спілкування в колі з перекидним блокнотом

- Створіть такі умови, щоб діти могли висловлюватися, мали можливість просто поговорити. Відведіть трохи часу для розмови, відразу не записуйте висловлювання учнів.

- Спостерігаючи за дітьми, спробуйте визначити, що є для них важливим, актуальним на даний момент, відреагуйте на їхні потреби, не акцентуйте увагу на питаннях. А саме, потрібно забезпечити спонтанну розмову, а не «питання-відповідь». *Наприклад, дитина прийшла в школу в нових туфлях. Як правило, для дітей – це важлива подія, новина, якою хочеться поділитися з іншими. Це може бути тема для розмови в «Колі». Навіть найбільш сором'язлива дитина не залишиться байдужою до запропонованої теми спілкування, що безпосередньо стосується її.*

- Не обговорюйте, однак поєднуйте розмову і малювання (візуальний канал; *не запитуйте: про що ми будемо говорити? Що ми будемо малювати? Що ти робиш?*).

- Уникайте прямих запитань. Просто створюйте проблемні ситуації, які викликають інтерес у дітей, спонукаючи їх до мовлення.

- Перехід від розмов до малювання повинен бути плавним.

- Налаштуйтеся на розуміння мови, а не на її відтворення, створіть умови, щоб просто поговорити.

- Вдосконалюйте внутрішнє мовлення, вчіть говорити розмірковуючи, – таким чином ви зможете перевести пасивний словниковий запас дитини на вищий рівень. А також говоріть задумуючись, щоб дитина могла сказати сама, тобто вичікуйте, давайте можливість дитині висловлюватись, не спішіть сказати за неї.

Вправа «Ресторан»

Цей компонент методики передбачає, що діти мають можливість вчитися разом їсти. Здійснюється розподіл ролей, тобто один із дітей може бути офіціантом. Учень розносить решті дітей напої, печиво і т. д. Вихователь направляє дитину, розвиває її

внутрішнє мовлення, супроводжуючи дії дитини словесно, вчить думати (*можна трішки змінити, так нести важко, якщо я буду тримати свої руки так, то йти буде легше.*) Коли діти їдять, відкушують маленькі шматочки, жувають, то це сприяє розвитку моторики артикуляційного апарату.

Під час вправи «Ресторан» діти мають чудову можливість попрактикуватися у дотриманні правил етикету. Діти у відповідній ситуації навчаються вживати слова ввічливості: *будь ласка, дякую, до побачення, прошу, вибачте* і т. д.

Для того, щоб в процесі даного заняття задіяти кожну дитину, потрібно запланувати відповідну кількість видів діяльності. Тобто обов'язки офіціанта розподілити між декількома дітьми. Такий підхід також допомагає утримувати дисципліну у класі, оскільки кожна дитина задіяна. Одночасно кожен вчиться чекати своєї черги.

На початковому етапі вихователь допомагає дітям робити вибір того чи іншого виду діяльності (віддає перевагу тому, що в дитини найкраще виходить). Але в подальшому варто відслідковувати, щоб кожна дитина навчилася усіх видів діяльності, що передбачаються вправою «Ресторан». З часом діти спроможні самостійно обирати те, що вони будуть робити.

В процесі даних занять в учнів формується:

- ✓ здатність дотримуватися правил поведінки за столом;
- ✓ розуміння про необхідність сумлінного виконання дорученої справи та доведення її до кінця;
- ✓ вміння діяти за інструкцією вихователя, виконувати його вказівки;
- ✓ вміння чекати своєї черги;
- ✓ вміння використовувати слова мовленнєвого етикету відповідно до ситуації;
- ✓ впевненість, самостійність;
- ✓ бажання накривати на стіл, допомагати мамі.

Найкращим показником ефективності описаної вправи «Ресторан» є розповіді батьків про те, що діти вдома проявляють інтерес до виконання тих обов'язків, яких вони навчаються у школі. Дітям подобається готувати сюрпризи вранці для своїх рідних, щоб зробити їм приємне. Діти із задоволенням демонструють свої вміння. Безумовно, батькам потрібно підтримувати це бажання у своїх дітях і залучати їх до таких видів діяльності постійно.

Екскурсії, прогулянки

Екскурсії, прогулянки – це особливі форми організації навчально-виховного процесу, які уможливають розширення меж спеціально створеного середовища для розвитку та соціалізації дітей. Вони проводяться у всіх класах початкової школи відповідно до можливостей та готовності учнів.

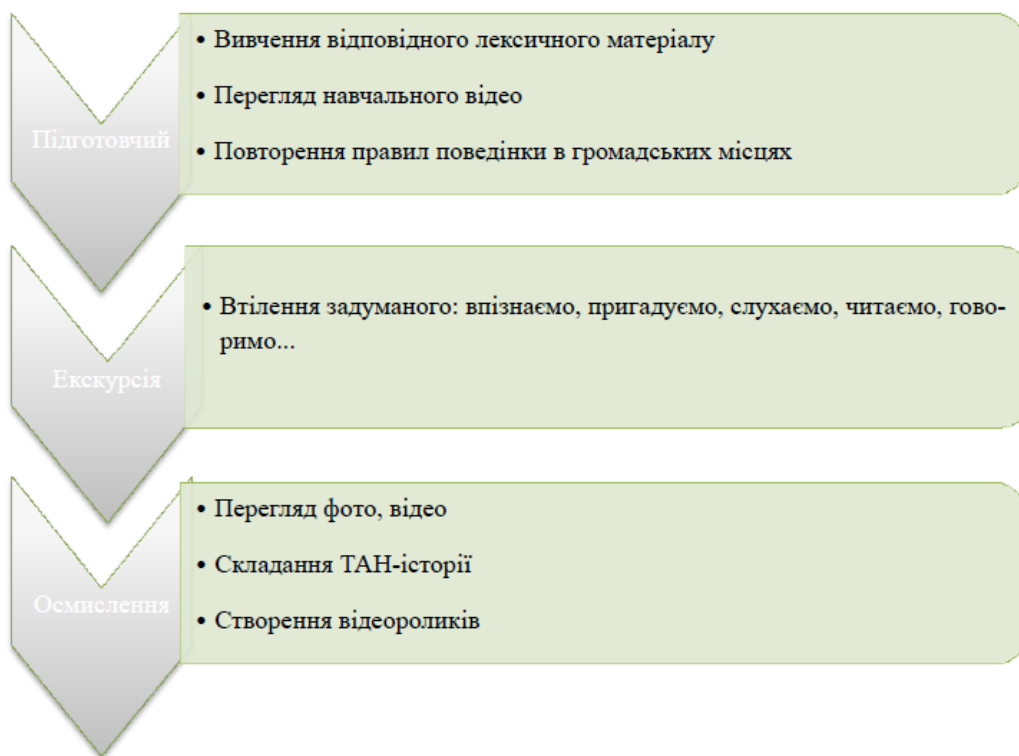
Тематика навчальних екскурсій, місце їх проведення, кількість та зміст не



обираються вчителем випадково, а заздалегідь плануються в рамках вивчення тієї чи іншої теми. Визначається їх значення та доцільність. Саме тому екскурсії передбачені у календарно-тематичному плануванні й проводяться за розкладом уроків, а іноді – у позаурочний час.

Як правило, кожна екскурсія пов'язана з навчальним матеріалом різних предметів, тобто вона інтегрує знання учнів, допомагає об'єднати в єдине ціле уявлення, поняття з теми, що вивчається. Цілеспрямовані, змістовні екскурсії та прогулянки встановлюють міцні зв'язки між навчальними предметами, об'єднуючи їх в одну систему. Іноді в рамках вивчення однієї теми планується цикл екскурсій, кожна з яких є частиною цілого.

Успіх та ефективність екскурсії залежить від багатьох чинників, в першу чергу – дотримання поетапності в організації та проведенні й чітке виконання ряду завдань, що передбачає кожен з етапів.



Дотримання всіх трьох етапів є обов'язковою умовою ефективності навчальної екскурсії. В результаті кожна екскурсія стає важливою подією в житті дитини.

Підготовчий етап – це дуже важливий структурний компонент. У часі він приблизно займає тиждень, а не 10–15 хвилин безпосередньо перед екскурсією. На даному етапі у дітей потрібно сформувані уявлення про місце проведення екскурсії, допомогти їм зрозуміти мету, відпрацювати алгоритм дій під час екскурсії, опанувати словник, який потрібен для активної участі в процесі екскурсії, обговорити правила поведінки на екскурсії.

Після такого підготовчого етапу діти чітко усвідомлюють, куди вони йдуть, розповідають про це батькам, знайомим, утримують в пам'яті день екскурсії, з нетерпінням готуються та чекають.

На екскурсії приємно спостерігати, що діти впізнають об'єкти, які вони раніше бачили у вигляді зображень, під час перегляду відео, і самостійно звертають на них увагу.

Діти проявляють інтерес, а це свідчить про наявність у них мотивації.

На етапі осмислення дитина повторно переживає позитивні емоції, які виникали на екскурсії. При складанні ТАН-історій за фотографіями діти починають говорити повними реченнями, їх не можна зупинити. Більше того, їм дуже приємно, що вчитель записує те, що вони говорять. Це їхнє життя. Це важливо!

Ці події залишаються в пам'яті дітей тривалий час. Мама однієї дитини розповідала, що через місяць після шкільної екскурсії вони відвідали те ж саме місце, Львівську майстерню шоколаду. Дитина відразу ж зорієнтувалася і почала розповідати, в якій частині сиділи і що робили.

Розвиток мовлення дитини – це безперервний процес, в організації якого беруть участь не тільки спеціалісти, але й батьки та найближче оточення дитини.

Для досягнення кращих результатів батькам просто необхідно продовжувати роботу, розпочату в школі.

Сім'я

Батьки можуть використовувати такі методи:

- фіксація структури дня за допомогою піктограм;
- підписування предметів;
- повторення назв днів тижня, їхніх порядкових номерів;
- визначення дня тижня відповідно до календаря;
- повторювання назви пір року, ознаки кожної пори року;
- принагідне використання у спілкуванні слів, які вивчаються у школі (лексична тема);
- робота з фотоальбомами;
- повторення ТАН-історій;
- екскурсії тощо.

Головне завдання батьків – це забезпечити умови для спілкування, тобто створити мовне середовище навколо дитини, спонукати її до висловлювання повними реченнями, допомагати правильно узгоджувати слова в реченні, правильно використовувати займенники. Наприклад, дитина каже: «Моя тато». Батькам потрібно обов'язково виправляти: «Мій тато».

Якщо це робити постійно, то дитина навчиться сама контролювати своє мовлення, і згодом прозвучить: «Моя тато. Ой, мій тато».

В повсякденній практичній діяльності потрібно розмовляти з дітьми, заохочувати їх до висловлювань. Важливо забезпечувати супровід дій дитини, проговорюючи те, що вона у цей момент робить. З часом можна змінювати спосіб планування структури дня, не використовуючи піктограми, а проговорюючи з дітьми те, що планується. Це ж стосується проговорювання алгоритму виконання завдання чи послідовності виконання завдань.

Наприклад, дитина хоче подивитися мультфільм, а мама каже: «Спочатку потрібно прибрати зі столу брудний посуд, поставити його у машину для миття посуду, витерти стіл, а потім – мультфільм». Дитина при цьому демонструє порядок виконання завдання,



загинаючи пальці: один, два, три, чотири. Такий спосіб реально допомагає дитині дотримуватися порядку виконання завдань, зберігаючи їх в пам'яті. Звичайно, останній пункт привабливий для дитини, і вона прагне досягнути мети.

Якщо з дитиною обговорювати, для чого потрібно робити те чи інше, то вона з часом теж буде використовувати такий спосіб мислення. Наприклад, дитина звертається до бабусі: «Мені для мами потрібно нарвати смородини, щоб вона зварила варення».

Бажано під час прогулянок з дитиною звертати увагу на те, що знаходиться навколо. Можна виділити два мотиви, що спонукають батьків до таких дій:

– по-перше, сприяти формуванню у дитини спостережливості, здатності звертати увагу на те, що її оточує;

– по-друге, спонукати дитину застосовувати науково-теоретичні знання на практиці, в реальному житті.

Якщо у школі в рамках вивчення теми «Рослини» діти розглядають зображення дерев і вивчають їх назви, то з батьками вони можуть побачити ці дерева під час прогулянок. В цьому і полягає комплексний підхід до формування у дитини уявлень та понять про навколишній світ.

Можна ще продовжувати знаходити аргументи, щоб довести необхідність та доцільність застосування методики ТАН – Содерберг у сім'ї. Батькам потрібно усвідомити принципи дії методики і користуватися ними у повсякденному житті дитини. Результат обов'язково буде. Дитина буде дивувати близьких все новими і новими «шедеврами» у своєму мовленні.

Перші результати комплексного використання методики ТАН – Содерберг

Безумовно, найкращі показники дієвості даної методики – це здатність дитини спілкуватися, ініціювати та підтримувати діалоги, висловлювати побажання, прохання, тобто все те, що допомагає їй взаємодіяти з навколишніми людьми на вербальному рівні.

Приємно спілкуватися з дитиною із синдром Дауна, коли на поставлене запитання вона відповідає повним реченням, а не одним словом.

Наприклад, фрагмент розмови з дитиною:

- Де ти була?
- Я була в музеї.
- Що ти купувала, щоб увійти до музею?
- Я купувала квитки.
- Що ти там бачила?
- Я бачила...

Також об'єктивну оцінку прогресу у мовленні дитини можуть дати люди, які бачать її не кожного дня, а наприклад, один раз на рік. Коли ти чуєш з їхніх уст, що у дитини спостерігається прогрес у мовленні, з нею цікаво спілкуватися, вона вміє підтримувати тему розмови, то розумієш, що системність та послідовність у додержанні принципу комплексності у застосуванні методики ТАН – Содерберг дає результат.

Звичайно, структура методики теж передбачає механізм оцінювання її впливу на

розвиток мови та мовлення у дитини. Динаміка формування пізнавальної діяльності та мовленнєвого розвитку у дитини встановлюється відповідно до ліній розвитку:

- 1) комунікативні умови;
- 2) комунікативні навички;
- 3) візуальне розрізнення;
- 4) артикуляція;
- 5) структура речення;
- 6) структура розповіді.

Отже, структурований та комплексний підхід в процесі впровадження методики ТАН – Содерберг у навчально-виховний процес, зокрема на заняттях з розвитку мовлення, довів доцільність використання цієї методики в роботі з дітьми із синдромом Дауна з метою розвитку у них мови та мовлення. Завдяки практичності, реалістичності та зв'язку з життям змісту навчального матеріалу, у дітей із синдромом Дауна спостерігається тенденція покращення показників ліній розвитку на кінець четвертого року навчання залежно від їхніх психофізіологічних особливостей розвитку



*Чеботарьова О.В.,
Тищенко Л.А.*

Використання альтернативних методів комунікації у процесі адаптивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями (з досвіду експериментальної діяльності)

Значна кількість дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема, з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, має тяжкі порушення мовлення, несформованість вербального мовлення, або сформованість мовлення, рівень розуміння якого оточуючими є настільки низьким, що не дозволяє використовувати його як засіб комунікації. Такі порушення можуть бути обумовлені органічним ураженням мозку, наслідком чого можуть бути алалія, дизартрія, афазія, розумова відсталість, порушення слуху, генетичні патології. Комунікативні компетенції таких дітей також знаходяться на різних рівнях сформованості.

Багатьом немовленнєвим дітям важко привернути відповідну увагу оточуючих до своїх потреб і бажань.

Отже, з метою розвитку соціальних навичок, покращення соціальної взаємодії, активізації та розвитку комунікативних компетенцій у дітей із тяжкими інтелектуальними порушеннями (помірною та тяжкою розумовою відсталістю), окрім звичних методів і прийомів слід застосовувати варіативні – нетрадиційні форми та методи на невербальному рівні, які сприятимуть їхньому соціальному розвитку, забезпечують компенсаторне навчання на основі спілкування за допомогою **альтернативної**

комунікації PECS.

PECS (picture exchange communication system) – система спілкування за допомогою обміну картками, яка була розроблена як метод альтернативного спілкування для осіб із аутизмом та ефективно використовується у світовій та вітчизняній практиці корекційно-розвивального навчання дітей з ментальними порушеннями.

PECS не є стандартизованою методикою із строго визначеними правилами. Це – основа формування мотивації до спілкування в дитини та вироблення навичок користування засобами альтернативної комунікації.

Використанням PECS сприяють розвитку когнітивних, сенсомоторних можливостей дітей, стимулюють і активізують їх діяльність, в тому числі і комунікативну. Опора на «графічне» мовлення допомагає становленню імпресивного мовлення дітей, що в свою чергу створює сприятливі передумови для формування експресивного мовлення.

Важливою умовою реалізації даної методики є **співпраця фахівців з батьками дитини**, навчання їх ефективно взаємодіяти з дитиною, оскільки ефективне родинне виховання є запорукою успішного її розвитку.

Тому на підготовчому етапі необхідно допомогти батькам, в яких виникають значні труднощі у процесі навчання та виховання дітей з ментальними порушеннями, ввійти у взаємодію з дитиною через спільну гру, «приєднання» до улюблених занять дитини, побудову приємної, радісної взаємодії, яка мотивуватиме дитину до спілкування.

Розвиток спілкування та мовлення не повинно викликати у дитини негативні емоції, зводиться до монотонного автоматизованого заучування слів, а має бути приємною потребою у зв'язку зі щоденною соціально-побутовою діяльністю та взаємодією з рідними. При цьому батькам важливо допомогти у набутті пильності до значення поведінки дитини, її невербальних комунікативних сигналів, а також, щоб вони більше усвідомлювали свої реакції на дитячу поведінку, свій стиль спілкування.

Використанням PECS передбачає **певну алгоритмізацію виконання етапів навчання:**

1. організаційна та психологічна підготовка до обміну спеціальними картками;
2. навчання обмінюватись картками з педагогом та однолітками;
3. передача карток в просторі;
4. навчання розпізнаванню зображення на картках (співвіднесення зображень з реальними предметами);
5. навчання складання речень з карток;
6. навчання давати відповіді на прості питання за допомогою карток;
7. навчання робити коментарі за допомогою карток.

При введенні дитини в світ карток PECS необхідно сформувати навички співвіднесення реальних предметів з його зображенням.

Все це вимагає забезпечення спеціально облаштованого навчально-розвивального простору у кімнаті (класі). Зокрема, реалізація стимулюючого оснащення як складової загального педагогічного дизайну (системи використання знань про ефективну навчальну роботу в процесі використання навчальних матеріалів) сприятиме вирішенню означених

завдань.

Відтак, на стінах кімнати (класу), де перебуває дитина, розвішуються плакати із зображенням різних предметів, видів діяльності тощо. Таким чином, дитина з помірною та важкою розумовою відсталістю з допомогою дорослого вчиться співвідносити реальний предмет з його зображенням.

Використання карток PECS належить до наочних методів навчання. Особливістю їх є те, що вони тісно пов'язані зі словесними засобами і практичною діяльністю дітей.

Наочні методи навчання сприяють переведенню образів у знакові форми, предметно-наочних значень – в ідеальні, тобто у слово, в думку. Адже діти навчаються пізнавати суть сприйнятих наочно об'єктів, встановлювати між ними внутрішні зв'язки, а потім словесно відтворювати це у власному мовленні.

Картки PECS сприяють предметному співвідношенню понять, теоретичних положень, що допоможе дітям з важкими інтелектуальними порушеннями краще сприйняти і засвоїти навчальний матеріал.

Використання PECS для розвитку зв'язного мовлення дітей молодших класів сприятиме розумінню дітьми малодоступних абстрактних компонентів словесного спілкування на основі їх предметного співвідношення.

При цьому слід враховувати, що кількість карток, які вводяться і темп їх засвоєння дитиною добираються педагогом відповідно до рівня її інтелектуального розвитку, можливостей засвоєння знань.

У процесі практичної реалізації методики доцільно використовувати наступні завдання:

3) розрізнення об'єктів (добери предмет за зразком, знайди предмет на малюнку, впізнай тінь, знайди за контуром та ін.);

4) групування та розрізнення предметів (утвори пари, назви одним словом, забери зайвий предмет і ін.);

5) групування предметів (групування за заданою ознакою: колір, форма, розмір); об'єктів (розкладання за зразком, знаходження місця в рядку, розкладання за певною послідовністю зображення і ін.);

6) впорядкування та перетворення об'єктів (складання предметів з частин, розрізних малюнків, доповнення контуру, з'єднання точок, складання з букв слів та ін.);

7) найменування об'єктів (вибери за словом, добери напис до предмета, познач цифрою кількість предметів і ін.).

Наступним етапом роботи педагог переходить від демонстрації зображень окремих предметів і дій, від встановлення зв'язку між реальним зображенням до створення тематичних стендів (розклад дня, санітарно-гігієнічні навички).

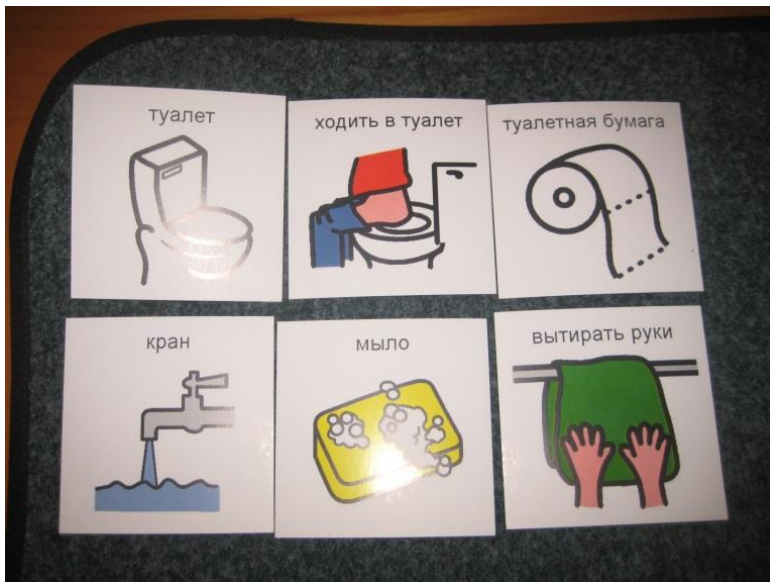


Рис.1. Стенд «Санітарно-гігієнічні навички»

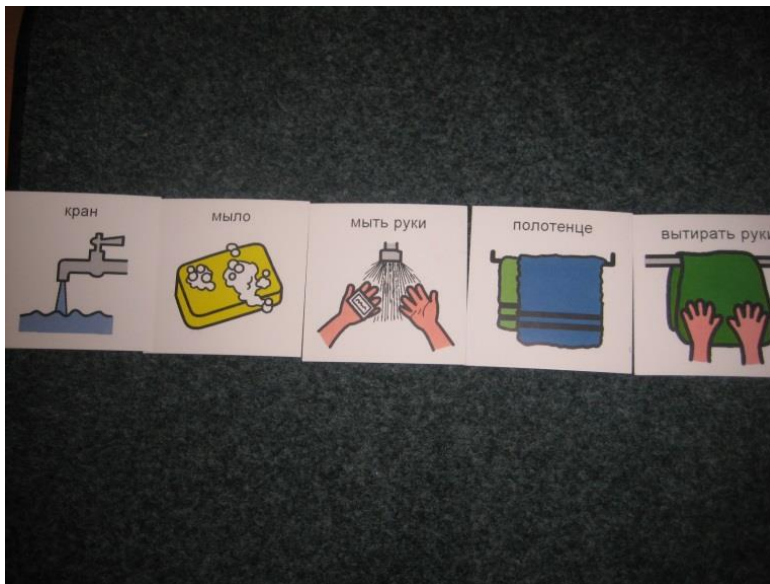


Рис.2. Виконання миття рук.

Потім дитину навчають самостійно вибирати потрібну картку із серії запропонованих. У неї формується здатність вибудовувати логічний ряд, що представляє собою певний план дій.



Рис.3. Викладання карток за алгоритмом «У туалетній кімнаті»



Рис. 4. Викладання карток за алгоритмом «Миття рук».

Використання невербальних засобів комунікації в умовах спрямованого системного педагогічного впливу стимулює формування і розвиток усного мовлення у дітей з тяжкими ментальними порушеннями.

Запропоновану методику використовуємо в усіх видах діяльності дитини: ігровій, навчальній, самообслуговуючій та соціально-побутовій, образотворчій та предметно-практичній, мовленнєвій діяльності, у процесі фізичного, сенсорного, художньо-естетичного виховання дітей.

Особливий корекційно-розвивальний ефект досягається при використанні карток PECS на уроках літературного читання та української мови. Так, використання карток рекомендовано використовувати при виконанні наступних видів роботи:

1. Складання картинного плану тексту або розповіді.

Педагог розміщує на набірному полотні серію малюнків. Усі малюнки розміщено врозкид. Педагог читає текст частинами – абзацами, потім задає запитання до змісту прочитаного та пропонує знайти малюнок, який підтверджує відповідь. Малюнок закріплюється на дошці.

Кожному наступному запитанню до змісту прочитаного відповідає певний малюнок. Розмістивши послідовно ілюстрації, діти отримують картинний план тексту. Таким чином вони засвоюють послідовність опису подій у кожному творі.

2. Усвідомлення складових частин тексту, його структури.

На набірному полотні демонструється серія сюжетних малюнків. Педагог читає частинами текст, діти відшуковують до кожної з них відповідний малюнок.

Такий вид роботи допомагає дітям краще засвоїти зміст тексту та його будову.

3. Самостійне складання розповіді.

Цей вид роботи вимагає наявності двох примірників серії сюжетних малюнків. Одна група малюнків демонструється дітям, а друга покладена на підставну дошку. Діти уважно розглядають малюнки, що демонструються. Вони пригадують, що кожний усний чи письмовий текст має певний початок, з якого можна дізнатися, про кого або про що

йтиметься у тексті. Педагог пропонує відібрати з серії малюнків той, користуючись яким можна розпочати розповідь. Малюнок виставляється на дошці. Педагог запитує дітей, про що можна повести далі розповідь, який малюнок буде наступним. Діти шукають потрібний малюнок і виставляють його на дошці. Потім їм пропонується вказати на ілюстрацію, яка найбільш вдало відображає зміст кінця тексту.

Такий вид завдань сприяє закріпленню у свідомості дітей знань про структурні частини тексту, формує навички самоконтролю щодо дотримання послідовності під час розповіді тексту.

Перераховані вище види вправ не лише знайомлять дітей зі складовими частинами тексту, а й сприяють формуванню умінь складати план тексту і розповідати, дотримуючись складеного плану.

Важливим елементом використання карток PECS є їх функціональність, тобто можливість застосування у випадку необхідності. Формування вмінь користуватись PECS допомагає дитині задовольняти свої потреби, отримувати необхідні предмети.

Отже, при використанні методики PECS під час проведення уроків з дітьми з тяжкими ментальними порушеннями відбувається розширення словникового запасу, накопичення максимальної кількості символів для ініціації спілкування та навчання, активізація і розвиток когнітивної, сенсомоторної сфери дитини; формування передумов для становлення вербального мовлення та виконання практичної діяльності.

Методика PECS покликана навчити дитину самостійно ініціювати та вступати в комунікацію з іншими людьми, є ефективним засобом розвитку мовленнєвої та пізнавальної діяльності дитини.



Волошина Н.П.

**Адаптивні технології формування навчальної діяльності
у дітей з помірною розумовою відсталістю
(з досвіду роботи СНВК «Мрія»)**

Згідно Положення про спеціальну школу (школу-інтернат) до спеціальних навчальних закладів направляються на навчання діти з помірною розумовою відсталістю.

Хоча пізнавальні можливості дітей з помірною розумовою відсталістю обмежені, однак вони можуть опанувати основні життєво-необхідні навички за умов спеціально організованого навчання:

- мати елементарні уявлення про себе і своє оточення;
- мати уявлення про предмети побуту і предмети оточуючого середовища;
- опанувати способи одягання, роздягання, прийому їжі;
- вміти себе самообслуговувати.

Основними принципами навчання в спеціальній школі є: органічне поєднання

корекційного навчання й виховання, засвоєння знань і розвиток пізнавальних можливостей учнів, відповідність вимог, що ставляться до них, їхнім навчальним можливостям.

Педагогічне втручання для інтеграції дитини з особливими потребами у суспільне життя починається індивідуально і не обмежуються однією віковою групою, що потребує використання адаптивних технологій для формування навчальної діяльності.

Практичний досвід роботи з дітьми, які мають помірну розумову відсталість, засвідчує наявність у них вторинних порушень, які супроводжують основне порушення. Виходячи з вищесказаного, педагог адаптує не тільки програмовий матеріал, але і добирає дидактичний матеріал відповідно індивідуальних можливостей дітей.

За основу в роботі використовуємо навчальні програми для дітей з помірною розумовою відсталістю (які розміщено на сайті Міністерства освіти України). Програми розроблено відповідно до вимог щодо забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості навчання, зокрема:

1. Зміст навчання максимально адаптований до пізнавальних можливостей учнів з помірною розумовою відсталістю. Навчальний матеріал надається на доступному рівні узагальнення, складні для означеної категорії дітей поняття виключено.

2. Вирішення на уроках різних дидактичних та корекційних завдань відбувається завдяки варіюванню форм, методів, практичних прийомів навчання, обов'язкового використання наочного матеріалу.

3. Для учнів з помірною розумовою відсталістю визначається ще більш повільний темп викладання, пояснення. Між питанням та відповіддю встановлюється більша пауза, учням відводиться більше часу на виконання практичних робіт.

4. При викладанні нового матеріалу багаторазово пред'являються одні і ті ж знання, перед вивченням нового ґрунтовно відтворюється раніш вивчене. У процесі відтворення вивченого уточнюються та коригуються неправильно засвоєні знання та прийоми дій.

5. Поступове включення учня до діяльності, яка направлена на безперервне нарощування пізнавальних можливостей. Поступове посилення самостійності дитини при виконанні різних навчальних завдань завдяки скороченню допомоги з боку вчителя.

6. Використання індивідуального та диференційованого підходів.

7. Активне використання дидактичних ігор та вправ як засобу корекції.

Зміст навчання повинен бути побудований за лінійно-концентричним принципом, програмний матеріал складається з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Загальна спрямованість роботи за даною програмою характеризується намаганням повною мірою використати пізнавальні можливості учнів з помірною розумовою відсталістю, сприяти корекції їх розвитку в процесі навчання, а також підготувати школярів до соціалізації в суспільстві.

Робота з дитиною не можлива без вивчення самої дитини, тому перший місяць навчання проводимо з *діагностичних досліджень і адаптації навчального матеріалу* до пізнавальних можливостей учнів з помірною розумовою відсталістю.

Отже, провідними принципами у роботі є індивідуалізація та диференціація навчання. Важливим є спрощення навчального матеріалу, виклад змісту у доступній формі.

Важливою умовою ефективного навчання таких дітей є **організація навчального простору, створення відповідних умов навчання.**

Досвід роботи переконує, що найбільш ефективними і зрозумілими адаптованими засобами для даної категорії дітей є **візуальні та сенсорні стенди (опори).**

Складання розкладу занять, розпорядку дня за допомогою піктограм, з використання світлин, повинно забезпечити позитивний зворотній зв'язок, оскільки розвиток дитини неможливий без її активності, якими б складними не були її психічні та фізичні порушення.

«Виховання і розвиток дитини має здійснюватися щодня і щогодини в процесі спілкування з дорослими. Навіть тоді, коли з дитиною працює педагог, роль батьків та інших близьких людей, які доглядають дитину, не може бути применшеною. Саме вони і є основними реалізаторами корекційно-розвивальної програми, розробленої фахівцями.

Включення батьків в навчально-виховний процес – важлива особливість організації індивідуального процесу, оскільки узгоджений з батьками індивідуальний освітній шлях, єдність вимог, адекватність оцінки можливостей учня, систематичне консультування батьків та їх дітей, ознайомлення з прийомами роботи, здійснення методичної допомоги сприяє значному покращенню ефективності в навчанні, поліпшенню його результативності». (Чеботарьова О.В. «Індивідуальне навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату»).

Робота з дитиною починається з «входження в її середовище». На початковому етапі шкільного навчання доцільними будуть уроки-екскурсії з фотографуванням і відеозйомками, збором природного матеріалу для подальшої роботи, яка не обмежується вивченням теми упродовж одного уроку – це комбіновані уроки з обов'язковими міжпредметними зв'язками.

При роботі з дітьми із помірною розумовою відсталістю доцільним є **складання алгоритму** виконання навчальних завдань, організація простору і часу за допомогою PECS та світлин, які розміщуються в дидактичному **посібнику «Моя книга»** і використовуються не тільки на уроках, а і у повсякденному житті, оскільки в більшості випадків матеріал підручників потребує максимального спрощення та адаптації.

Також повинна проводитись корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток часової послідовності (що спочатку, що потім). І в цьому випадку допомагають **зображення та символи, які є доступними** для розуміння дитини. Педагог ставить запитання і залучає дитину до спілкування.

Навчальна діяльність дитини з помірною розумовою відсталістю формується на основі комплексного корекційно-абілітаційного впливу, в результаті якого поліпшуються усі складові розвитку школяра:

- **когнітивний компонент:**

а) дитина має уявлення про себе;

- б) уявлення про оточуючих і предмети оточуючого середовища;
- в) використовує предмети побуту;
- г) набуває початкові математичні навички;
- д) оволодіває навичками читання та письма, або друкування на комп'ютері;

- **мовленнєвий компонент**:

- а) взаємодіє з дорослими, розуміє і виконує інструкції;
- б) накопичує словник, використовує альтернативну комунікацію;
- в) бажає спілкуватись.

- **діяльнісний компонент**:

- а) розвивається загальна та дрібна моторики;
- б) діє та маніпулює з предметами;
- в) виконує предметно-практичні дії.

Адаптацію змісту навчального матеріалу з навчання учнів з помірно розумовою відсталістю грамоти, математики та ознайомлення з довкіллям представлено у Додатках даного посібника.



Гава О.Л.

Мультисенсорний підхід до формування елементарних математичних уявлень у дітей з помірно розумовою відсталістю (на основі використання методики «Нумікон»)

Для ефективного отримання нових знань дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі і з помірно розумовою відсталістю, педагогам і батькам важливо задіяти у дітей якомога більше каналів сприйняття: зір, слух, дотик тощо. У процесі розвитку і навчання дітей важливо використовувати матеріали різної фактури та типу - це можуть бути натуральні предмети та муляжі, іграшки й картинки, рахунковий матеріал, спеціальні посібники, а також вироби, що створені за участю самих дітей. Можна використовувати плакати з цифрами, геометричними формами, малюнки і фотографії дітей, коробку з кінетичним піском різного кольору, де можна ховати та відшукувати геометричні фігури, предмети, цифри, що вироблені з різних матеріалів (дерева, м'якого пластику, вирізані з наждакового паперу). Матеріал слід розташовувати у територіально доступній для дітей зоні. При цьому важливим є не розмаїття предметів, іграшок, картинок, а механізм взаємодії дорослого з дитиною, способи допомоги дитині освоювати цей матеріал. Наприклад, діти на шаблони можуть приклеювати квіти за інструкцією дорослого, потім порахувати кількість великих і маленьких квітів, робити аплікації з геометричних фігурок, порівнюючи величину та орієнтуючись серед фігур, а також під час аплікації машини, рибки, будинку - визначати частини предмету. Робити з геометричних плоских фігурок елементарне накладання на шаблон, а потім викладання фігури, опираючись на зразок - це дасть можливість розвитку мілкої моторики,

просторового і зорового сприймання. Такий підхід добре знайомий та досить широко застосовується педагогами дошкільної освіти та дефектологами.

Саме при вивченні елементарних математичних уявлень діти з помірною розумовою відсталістю стикаються з найбільшими труднощами. Це пов'язано з тим, що математичні дії вимагають досить високого рівня абстрактного мислення, уваги, хорошої короткочасної пам'яті і здатності оперувати декількома поняттями одночасно, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, відносності понять, порівняння, використання математичних термінів, що представляє для дітей з помірною розумовою відсталістю особливі складності.

Тому найбільш ефективними виявляються ті системи навчання, які наочно ілюструють величину кожного числа і взаємозв'язку між числами і, тим самим, сприяють поступовому формуванню елементарних математичних уявлень. На даний час при формуванні простих математичних уявлень у дітей з особливими потребами досить ефективним і простим є використання Нумікону.

Нумікон - це програма та набір наочного матеріалу, створені в Англії в 1996-1998 рр. для дітей, яким складно вивчати математику. Нумікон розроблений таким чином, щоб задіяти сильні сторони дитини - здатність навчатися в практичній діяльності, здатність засвоювати досвід в ході простого спостереження і здатність розпізнавати, тобто запам'ятовувати пред'явлені стандартизовані зразки або шаблони.

У Нуміконі числа від 1 до 10 представлені пластмасовими формами-шаблонами різного кольору, завдяки цьому числа стають доступними для зорового і тактильного сприйняття.

Форми Нумікону влаштовані так, щоб діти могли маніпулювати ними, вчитися розпізнавати і співвідносити їх з відповідними числами. Автори цієї програми переконані, що важливо використовувати в навчальному процесі як можна більше каналів сенсорного сприйняття дитини - слух, зір, дотик, а також підключати рух і мовлення.

Форми Нумікону схожі на рамки та мають певну структуру. Рамки Нумікону різного кольору, мають отвори, які розташовані вдовж рамки парами. Структуровані об'єкти сприймаються набагато краще, ніж розташовані хаотично. Важко без перерахунку назвати кількість хаотично розташованих предметів, але якщо ці предмети розташовані систематично, дуже легко зразу визначити їх кількість. Об'єкти, розташовані на одній лінії, теж незручно охоплювати поглядом. Можна помітити, що багато настільних ігор, таких як карти, кості і доміно, створені за принципом стандартизованого розташування об'єктів.

За допомогою форм Нумікону можна наочно продемонструвати основні властивості натуральних чисел: кожне наступне число на один більше від попереднього, дають можливість опираючись на зорове сприймання впізнавати парні і непарні числа, визначаючи різницю між ними. Нумікон можна використовувати при формуванні таких понять, як склад числа, найпростіші рахункові операції - додавання, віднімання в межах 10 та додавання з переходом через десяток, множення, ділення і т. д. Крім форм-шаблонів в набір входять також різнокольорові штирі-бочечки, які можна

використовувати як рахунковий матеріал, вставляючи в отвори форм-шаблонів, при відтворенні ряду з чергуванням 2-х, 3-х, 4-х кольорів та самотійному викладанні за інструкцією, білі дошки з круглими виступами і схеми для накладання, за допомогою яких можна викладати з деталей Нумікону картинки, наприклад кораблик, машинку. До набору додається «чарівний мішечок», в якому діти на дотик знаходять заданий предмет або форму, а також числа пряма та інші матеріали.

Використовуючи Нумікон, можна проводити ігри під час формування математичних уявлень, ускладнюючи і змінюючи інструкції. При цьому в процесі сенсорного, конструктивного і ігрового етапів діти стикаються з великою кількістю математичних понять, знайомляться зі зв'язком чисел, у них формуються кількісні уявлення, елементарне логічне мислення, виробляється стійкість уваги, координація рухів рук.

Початковим етапом знайомства з Нуміконом є **сенсорні ігри**. В цей період діти маніпулюють і грають з деталями: дивляться на них, крутять в руках, одягають на пальчики, виловлюють із води подібні, шукають в коробці з крупою або піском. Можна із штирків-бочечок збирати намисто, нанизуючи на шнурок, розкладати за кольором, вибудовувати кольорові доріжки, проводити чергування штирків-бочечок із 2-х, 3-х, кольорів при нанизуванні або викладанні.

У процесі гри з «чарівним мішечком» залучаються зорове, тактильне сприймання. У мішечку діти шукають іграшки, форми Нумікону, впізнаючи їх на дотик, знаходять найбільшу форму або найменшу і т. д.

Форми Нумікону можна використовувати також і в **сюжетних іграх** в якості предметів-замінників, наприклад: грати в магнітну «риболовлю» - гра, в якій потрібно вудкою з магнітом зловити задану форму Нумікону на яку також приклеєний шматочок магніту, гра «У гостях» - створення уявних бутербродів з використанням рамок.

Форми Нумікону можна використати в **образотворчій діяльності** - фарбувати фарбами а потім робити відбитки на папері або відтискувати на пластиліні, тісті, піску. Все це потрібно для того, щоб діти якомога більше їх розглядали і обстежували руками завдяки цьому вони краще запам'ятають їх вигляд і які вони на дотик.

Діти дізнаються, що деталі мають різний колір і розмір, що в кожній фігурі є різна кількість отворів. Деталі можна описувати такими словами, як «жовта», «червона», «велика», «маленька», «найменша».

Конструювання. Завдання з конструювання основані на вмінні діяти за зразком і знаходити однакові форми. Можна попросити дитину знайти таку ж форму, яку показує дорослий, а можна використовуючи принцип гри в лото накладати форми на їх кольорові зображення. Коли діти починають конструювати з форм Нумікону різні площинні зображення (доріжки, будиночки, машинки,) за зразком або за схемою, накладають деталі на білу дошку, намагаються скласти одну велику форму з двох і більше деталей, вони знайомляться з новими властивостями, дізнаються, що форми можна стикувати, розташовуючи поруч без проміжку.

З форм Нумікону і штирків-бочечок можна будувати об'ємні споруди, наприклад, меблі для маленьких ляльок.

Підготовка до математичних ігор.

Впізнавання форм Нумікону за формою без урахування кольору.

Для цього використовуються безбарвні зображення форм, виконані на ксероксі, отримані шляхом обведення форм чорним фломастером, або сірі форми Нумікону, які випускаються окремо. Можна виготовити безбарвні форми самостійно вирізати із білого картону або пластику і наклеїти на кубик. Яка грань випала, таку форму потрібно підібрати.

Порівняння форм Нумікону за розміром.

Форми можна порівнювати методами: накладанням і прикладанням, зважувати на терезах.

Серіація. На основі порівняння діти виконують завдання по викладанню форм в послідовності від меншої форми до більшої так само, як мотрійки шикуються в ряд від найменшої до найбільшої. Дане завдання можна починати виконувати за зразком, а потім без нього за словесною інструкцією. Одночасно діти вчаться називати числову послідовність: «один, два, три, чотири, п'ять ...».

Якщо дитина може викласти ряд форм Нумікону послідовно від найменшої до найбільшої і навпаки, а також вміє називати числову послідовність, то настає час об'єднати ці два вміння. Для цього потрібно попросити дитину назвати числа по порядку, починаючи з одного, і одночасно вказувати на відповідні форми. Таким чином, кожна форма Нумікону набуває числового імені: відповідно жовту, червону і рожеву форми тепер можна називати «три», «п'ять» і «сім». Однак на цьому етапі дітям не пропонується перераховувати кількість отворів в кожній формі. Всі деталі сприймаються цілісно, глобально.

Знайомство з цифрами й робота з числовим рядом. Одночасно під час роботи з Нуміконом діти знайомляться з графічним зображенням чисел за допомогою інших методик і матеріалів. На стіні, на дошці або на холодильнику вішається смужка з числовим рядом, де над кожним числом намальована відповідна йому форма Нумікону. Діти вчаться знаходити відповідність між числами, написаними на картках, і формами Нумікону, спираючись на їх цілісне сприйняття, поки без перерахунку отворів.

Ігри на відновлення числового ряду. Коли дитина навчиться викладати ряд форм Нумікону і під ним ряд чисел, написаних на картках або виготовлених із іншого матеріалу то можна погратися в гру «Яке число сховалося?» або «Яка рамочка втекла?» - дорослий ховає одну з форм або цифру, а дитина повинна здогадатися, що пропало і відновити числовий ряд або ряд Нумікону.

Перерахунок і визначення кількості. Цей навик діти з особливими потребами опановують в процесі багаторазового перерахування предметів в побуті - ложок, цукерок, а також численних рахункових матеріалів. Для цього також можуть підійти і різнокольорові штирі-бочечки, що входять в набір Нумікону. Коли діти зможуть впізнавати форми Нумікону глобально і називати їх іменами-числами, можна переходити

до перерахунку отворів в формах, вставляти в них штирі, камінчики, гудзики на ніжці тощо та перераховувати, скільки їх міститься в кожній формі. Таким чином об'єднується глобальне і аналітичне сприйняття числа.

Графічні завдання. Для закріплення навичок, засвоєних в процесі практичної діяльності дітей, можна використовувати графічні завдання з використанням Нумікону: з'єднати однакові форми Нумікону, з'єднати форму Нумікону з її контуром, з'єднати форми Нумікону з відповідними числами, порівняти дві форми Нумікону, обвести всі форми Нумікону, і т.д.

Арифметичні дії. Додавання. Далі діти використовують Нумікон як додатковий наочний матеріал при знайомстві, наприклад із додаванням. Так, щоб вирішити приклад $2 + 1$, потрібно взяти блакитну форму («двійку») і прикласти до неї зверху помаранчеву форму («одиницю»), тоді вийде фігура, яка за формою нагадує «трійку». Щоб перевірити результат, потрібно взяти жовту «форму» («трійку») і накласти зверху.

Також Нумікон дозволяє здійснювати арифметичні дії з переходом через десяток. Наприклад, дитині потрібно дізнатися, скільки буде $8 + 5$. Для цього він кладе на парту зелену «вісімку» і щільно підкладає до неї червону «п'ятірку». Далі бере синю «десятку» і накладає зверху на обидві фігури. Виходить, що з-під десятки визирає «хвостик» від «п'ятірки», який за формою нагадує «трійку». Таким чином, дитина має можливість наочно побачити, що виходить «десять» і три, тобто тринадцять.

Віднімання. За допомогою форм Нумікону можна виконувати віднімання. Щоб від п'яти відняти чотири, тобто дізнатися різницю, потрібно світло-зелену форму накласти на червону, тоді відразу видно різницю, якою є одиниця. Інший спосіб: наприклад, якщо від дев'яти потрібно відняти один, то можна просто прикрити одиницю рукою, і тоді залишається вісім.

Коли діти проходять всі етапи і види дій з Нуміконом (закопують форми в пісок, шукають на дотик в «Чарівному мішечку» або у мисці з крупою, грають з ними, закриваючи очі, порівнюють підбирають до форм Нумікону відповідні числа), у них формуються не тільки зорове і тактильне уявлення про ці формах, а й образи цих деталей і відповідних їм чисел. Тобто діти починають представляти форми Нумікону і числа, а потім і дії з ними, не маючи реальних деталей перед очима.

Таким чином, при усному рахунку Нумікон дає можливість спиратися вже не на наочність, а на уявлення про форми і числа. Він допомагає наблизитися до здійснення елементарних рахункових операцій в умі, орієнтуючись на образи форм, що позначають кількість, а це значить, що усний рахунок стає більш доступним.

Таким чином, Нумікон може стати вдалим доповненням і ресурсом для роботи, не замінюючи, а успішно і ефективно доповнюючи досить відомі і традиційно існуючі методи і матеріали.



Адаптивні технології формування статево-рольової поведінки у дітей з порушеннями розумового розвитку в сучасному соціокультурному середовищі

На сьогодні значна кількість дослідників і педагогів вивчають проблему гендерної соціалізації та формування статево-рольової поведінки. Інтерес обумовлений тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості не можуть ігнорувати гендерні особливості дитини, їхні біосоціокультурні характеристики. Метою гендерного підходу є виховання дітей різної статі, однаково здатних до самореалізації і розкриття власних потенціалу і можливостей в сучасному суспільстві. Тому статево виховання дітей з раннього дитинства є проблемою значущою, а питання сексуальної освіти набуває все більшої актуальності. В умовах сучасного соціокультурного простору, що трактується, як відкрита до взаємодії частина соціуму, сукупність різноманітних (макро- і мікро-) умов життєдіяльності та соціальної (рольової) поведінки людини, кожен має змогу активно залучитися до культурних зв'язків суспільства, має право на всебічну сексуальну освіту. Яка, у свою чергу, дотична до соціально-культурних, біологічних, психологічних та духовних аспектів сексуальності шляхом надання інформації; дослідження почуттів, цінностей і відносин; а також розвитку навичок комунікації, усвідомлення під час прийняття рішень.

Найбільш проблемні питання, що потребують раціонального вирішення постають в процесі формування статево-рольової поведінки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня.

Саме тому одним із провідних завдань освітніх організацій постає створення належних умов для становлення особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку з урахуванням майбутньої статево-рольової ідентичності, реалізації її потенціалу, внутрішніх сил і потреб, прилучення до загальнолюдських і національних цінностей, закріплення у культурно-історичному досвіді поколінь.

Власне статева ідентичність вважається динамічною структурою, що інтегрує окремі характеристики особистості в єдине ціле без втрати їх своєрідності та пов'язана з усвідомленням і переживанням дитиною себе як представника певної статі. Статева ідентичність передбачає:

- усвідомлення і прийняття власного тіла як тіла людини певної статі;
- ототожнення себе у відповідності до певної статі;
- уявлення про статеві ролі, що закріплені в суспільстві;
- знання про основні особистісні характеристики чоловіків та жінок;
- позитивне ставлення до себе як носія ознак певної статі.

Як бачимо, передбачувані ознаки ідентичності базуються на процесах усвідомлення, ототожнення та виокремлення власного «Я». Відтак, стосовно дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня зазначені процеси у них або несформовані, або сформовані на досить низькому рівні та мають певні якісні

особливості, які ускладнюють перебіг гендерного становлення особистості дитини та її соціалізацію. Отже це робить її реальною або потенційною жертвою соціалізації. Саме тому статево-рольове виховання є досить вагомим механізмом соціалізації дітей зазначеної категорії. Опанування статево-рольового досвіду на основі співпраці з дорослими і однолітками, а також на основі самовизначення в культурі й соціумі, сприятиме підвищенню власного рівня життєвої компетентності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку та знизить її рівень віктимності.

Розвиток дитини з перших днів життя - це розвиток конкретного хлопчика або дівчинки. Дитинство – це той унікальний особливий особистісний простір, де відбувається становлення образу «Я» хлопчика (дівчинки) та придбання ним (нею) статево-рольового досвіду, гендерної стійкості; простір, де дитина відкриває для себе власну стать (фізичну, соціальну, поведінкову, рольову). Відкриття це здійснюється під впливом оточення з притаманними йому культурними традиціями, законами, правилами, обов'язками, під впливом зразків поведінки значущого дорослого як носія статевої ролі, еталона відносин шляхом наслідування та статево-рольової ідентифікації. А врахування психофізіологічних та психологічних особливостей дітей різної статі сприяє формуванню позитивної статевої ідентичності у дітей.

Отже процес статево-рольового виховання дітей має певні закономірності, а саме: *універсальні* (єдність і взаємозв'язок освіти, статево-рольового виховання і розвитку учнів; обумовленість процесу статево-рольового виховання низкою факторів, включаючи соціальну структуру суспільства, духовну і матеріальну культуру її членів, стереотипами маскуліності та фемінності, прийнятими в суспільстві; відповідність мети і засобів статево-рольового виховання тощо) та *специфічні* (взаємозумовленість зовнішньої та внутрішньої системи суб'єктних відносин, статево-рольової компетентності дорослих і статево-рольової вихованості дітей, поетапність присвоєння і формування статево-рольової ідентичності дитини тощо).

На основі особистісно-орієнтованого, компетентнісного та гендерного підходів здійснюється педагогічна взаємодія дорослих і дітей, яка носить суб'єкт-суб'єктний характер. Дорослий не співвідносить індивідуальність хлопчика і дівчинки з певним «стандартом справжнього хлопчика» або «стандартом справжньої дівчинки», а взаємодіє з ними з урахуванням їхніх гендерних особливостей. Фізіологи, психологи і педагоги вважають, що формування гендерної стійкості обумовлено соціокультурними нормами і залежить в першу чергу від ставлення батьків до дитини, характеру батьківських установок та прихильності як матері до дитини, так і дитини до матері, а також від виховання її в навчальному закладі. Також педагогу слід пам'ятати, що під час взаємодії з дитиною необхідно дотримуватися «незалежної території дитини» (англ. «independent territory of the child») за винятком ситуацій, що потребують безпосереднього контакту педагога з дітьми.

З метою з'ясування особливостей статево-рольової поведінки хлопчиків і дівчаток у різних видах діяльності слід забезпечити цілеспрямоване спостереження за поведінкою дитини. Об'єктом спостереження (за Н. Татарінцевою) є дії дітей під час навчання,

ігрової діяльності, дозвілля, на прогулянці, в роздягальні, їдальні, в процесі взаємодії з тваринами і рослинами, іншими учнями тощо. Таким чином виявляються жіночі та чоловічі ознаки і властивості особистості.

Увагу слід приділяти наступним моментам:

- з ким найчастіше грає: з хлопчиками або з дівчатками;
- у які ігри грає, які іграшки використовує дитина: машини, будівельні, дидактичні, настільно-друковані ігри, ляльки, м'які іграшки, конструктори, сюжетно-рольові, рухливі, театралізовані, інші ігри;
- які ролі найчастіше намагається здійснювати дитина під час сюжетно-рольової взаємодії, рухливих та театралізованих ігор;
- якщо грають хлопчики-дівчатка, то які ролі реалізує хлопчик (дівчинка);
- під час трудової діяльності обирає дію: що потребує фізичних зусиль, переміщення в докільці, надання допомоги дорослому або дівчинці (хлопчикові), що потребує незначних фізичних зусиль, що потребує якісного виконання, що уможливорює діяти відомими способами, що потребує дії за інструкцією, інше;
- у який спосіб проявляє інтерес до чогось нового або до завдань, спосіб вирішення яких вже досить добре знайомий і можна використовувати відомий алгоритм вирішення;
- надає перевагу завданням наочного, вербального або практичного характеру;
- якому змісту дитячої літератури надає перевагу;
- улюблені герої книжок (мультфільмів);
- як поводить себе по відношенню до однолітків та дорослих протилежної статі.

Також досить інформативною може бути бесіда з дитиною. Мета: виявити особливості уявлень дітей про статеві ролі, про себе як про носія певної статі та власних актуальних і перспективних статевих ролей.

Бесіда (за А. Щетініною, О. Івановою) складається з трьох блоків питань. Перший блок об'єднує з 1 по 6 питання, мета яких виявити уявлення дитину про свій образ «Я-хлопчик» або «Я-дівчинка» та особливості ідентифікації дитини зі своєю статтю, позитивному або негативному ставленні дитини до своєї статевої ролі. Другий блок об'єднує з 7 по 17 питання. Мета: з'ясувати уявлення дитини про свою актуальну статеву роль. Третій блок питань (з 18 по 21) має на меті виявити уявлення дитини про свою майбутню статеву роль. Проводити опитування слід індивідуально з кожною дитиною.

Орієнтовні питання (можна модифікувати з урахуванням індивідуальних особливостей дитини):

1. Скажи, хто ти: хлопчик чи дівчинка? Звідки ти це знаєш?
2. Чим хлопчики відрізняються від дівчаток (дівчатка від хлопчиків)?
3. За якими зовнішніми ознаками можна дізнатися, що це хлопчик (дівчинка)?
4. Чи може бути так, що ти звечора заснеш хлопчиком (дівчинкою), а вранці прокинешся дівчинкою (хлопчиком)?
5. А якби це було можливо, ти хотів (ла) би заснути хлопчиком (дівчинкою), а прокинутися дівчинкою (хлопчиком)?
6. Ти б дуже засмутився (засмутилася), якби став дівчинкою (хлопчиком)? Чому?

7. Чи знаєш ти, чим відрізняються хлопчики від дівчаток? (Якщо питання незрозуміле, задаються уточнюючі питання: (Як ти дізнаєшся, хто хлопчик, а хто дівчинка?)

8. Мама, тато (бабуся, дідусь) вважають тебе хорошим сином (дочкою), онуком (онукою)? Чому ти так думаєш?

9. Яким би ти хотів стати сином (дочкою), онуком (онукою)? Чому?

10. Коли ти виростеш, ким ти будеш:

- юнаком чи дівчиною,
- дядечком або тіточкою,
- чоловіком або дружиною,
- татом чи мамою?

11. Ким ти хочеш бути, коли виростеш: юнаком чи дівчиною, дядечком чи тіточкою, чоловіком або дружиною, татом чи мамою?

12. Яким би ти хотів (а) стати чоловіком (жінкою)?

13. Яким би ти хотів (а) стати татом (мамою)?

Низький рівень розвитку образу «Я-хлопчик» або «Я-дівчинка» характеризується нестійкістю статевого образу, його зворотністю, тобто дитина допускає можливість перетворення в хлопчика чи дівчинку; наявністю емоційно нестабільного ставлення до себе, оцінка себе як не дуже хорошого (хорошої) або ж посилення на негативне оцінювання власних якостей з боку дорослих; відсутністю уявлень про свої майбутні статево-рольові функції в суспільстві та сім'ї; невизначеністю уявлення про особливості поведінки хлопчиків і дівчаток в середовищі однолітків та родині.

Уявлення дитини про себе як про носія певної статі можна вважати середнього рівня розвитку в тому випадку, якщо дитина: знає, що стать є незворотною ознакою, тобто не можна з хлопчика перетворитися в дівчинку і навпаки; оцінює себе позитивно і лише окремі якості вважає у собі поганими, якщо такими їх вважають інші; знає як поведуться хлопчики і дівчатка і називає деякі їхні відмінності (одяг, зріст, деякі якості, поведінка); називає функції хлопчика і дівчинки в сім'ї на даний час та у перспективі.

Про високий рівень сформованості статевого образу дитини свідчить: знання незворотності статі; емоційно-позитивне ставлення до себе в цілому і виконання своїх статево-рольових функцій у сім'ї; уявлення про відмінності хлопчиків і дівчаток та особливості їх статево-рольової поведінки; знання ряду своїх статево-рольових функцій у майбутньому та позитивне їх прийняття.

З огляду на соціальний характер процесу статевого виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та його відносно технологічність, ми дійшли висновку щодо необхідності розробки корекційно-педагогічних технологій статевого виховання. Це обумовлено взаємодією навчального закладу (організації), сім'ї та соціальних партнерів з метою реалізації спрямованості на ефективну соціалізацію дітей з особливими потребами.

Механізмом статево-рольового виховання постають особистісно-орієнтовані технології: засоби, методи і форми.

Засоби охоплюють народні ігри, казки, прислів'я, приказки тощо. Вони сприяють розвиткові морально-вольових якостей, що характерні як для хлопчиків, так і для дівчаток.

Методами виступають пізнавально-розвиваючі етичні бесіди, спеціально організовані проблемні ситуації; ігрові та реальні діалоги; ігри (театральні, побутові, імітаційні, сюжетно-рольові, драматизації, символічні)

Форми організації - діяльність: навчально-ігрова, пізнавальна, рефлексивна, експериментальна.

Технології формування статево-рольової поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку

1) Технології, що сприяють формуванню уявлень дітей про відмінності статей (фізичні, поведінкові та морально ціннісні)

До їх числа належать:

- спеціально організовані проблемні ситуації;
- моделювання життєво значущих ситуацій. Кожна ситуація повинна включати в себе проблему та низку дій. Завдання дитини: визначитися і керуватися ними серед однолітків;

- дидактичні ігри;

- ігри-змагання (наприклад, завдання: сказати більше добрих, гарних слів мамі, татові; назвати предмети, що можуть належати тільки мамі, татові; перерахувати імена хлопчиків (дівчаток) тощо).

2) Технології, що сприяють оволодінню способами чоловічої та жіночої поведінки:

- ігри-заняття з ляльками;

- рухливі ігри («Качка і каченята»);

- схеми-дії (схематичне дійове відображення культурних зразків поведінки, що сприяє засвоєнню правил чоловічої та жіночої поведінки);

- сюжетно-рольові ігри («Доньки - матері», «У нас гості», «Йдемо до театру (супермаркету, лікарні)», «Переїжджаємо на нову квартиру» тощо).

- моделювання ситуацій «Я і моя сім'я» під час якої учні по черзі імітують ролі членів сім'ї та власну; проектують можливу соціальну ситуацію (в оселі або на вулиці), а також спосіб поведінки.

3) Технології, що розвивають моральні якості, характерні для хлопчиків і дівчаток.

- спільна трудова діяльність;

- символічні гри («Що живе в твоєму серці?»)

- метод діалогу з самим собою, зміст якого - реальні проблеми: «Мені сумно, тому що ... », «Мені радісно, і я ... », «Якби я був (ла) хлопчиком (дівчинкою), то ... », «Мені буває страшно, коли ... », «Найбільше я люблю ... », «Коли виросту, я ... » тощо.

Ефективність запропонованих корекційно-педагогічних технологій статевого виховання визначається наступними параметрами:

- оптимальним рівнем сформованості основ статево-рольової культури в учнів з

порушеннями інтелектуального розвитку;

- мотивацією хлопчиків і дівчаток до партнерської співпраці і рівноправної взаємодії під час різних видів діяльності;

- забезпеченням емоційного благополуччя хлопчиків і дівчаток в шкільному колективі;

- створенням гендерно-орієнтованого предметно-просторового довкілля освітньої організації.

З метою формування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку власного почуття гідності, слід створювати ситуації успіху для кожної дівчинки і хлопчика за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування. Відображенню сучасного характеру соціальних ролей чоловіка та жінки в особистій та публічній сферах життя сприятиме використання наочних і мультимедійних матеріалів.

Таким чином, серед педагогічних умов процесу формування статево-рольової поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку слід виокремити наступні: науково-методичне забезпечення процесу формування статево-рольової поведінки, що сприяє становленню професійної компетентності педагогів у питаннях статево-рольової виховання, орієнтації батьків на виховання дитини у відповідності до статі; диференціація змісту, засобів, форм, методів і прийомів корекційно-виховної роботи; середовищні умови статево-рольової взаємодії; взаємопов'язаність суб'єктних підсистем – зовнішньої (педагоги, батьки як носії статево-рольового образу) і внутрішньої (діти як суб'єкти статево-рольової ідентифікації); інтеграція цінностей культури і традицій статево-рольового виховання у процес корекційного навчання тощо.



Любименко І.О.

Деякі аспекти адаптації дітей з особливими потребами

до умов шкільного навчання

(з досвіду роботи)

На одній із стін древнього монастиря в Англії є напис: «Бачення без завдань залишається лише мрією. Завдання без бачення – важка й нудна праця. Бачення та завдання – це надія світу». Завжди можна розпочати з мрій. Але потім настає час переходу від мрій до їх втілення у життя. Якщо одразу чітко окреслити кроки, на яких необхідно зосередитись, є шанс успішного завершення. Тільки своєчасна (якомога рання) комплексна підтримка дитини є єдиною можливістю уникнути інвалідності та сприяти повноцінному включенню її, як особистості, у соціум.

Ефективність корекційної роботи з дітьми з особливими потребами залежить не стільки від глибини та обсягу тих знань, які отримав педагог про цих дітей, скільки від налагодження теплих, дружніх стосунків, гуманності, поваги, прийняття, підтримки

тощо.

Окрім індивідуальних відомостей про дитину (імені, прізвища, віку, домашньої адреси, телефону батьків), потрібно враховувати інформацію звідки поступає дитина (чи відвідувала дошкільний, спеціальний загальноосвітній заклади, СРЦ тощо, скільки часу там перебувала, можливо вихованням займались лише батьки).

Також слід ознайомитися з історією розвитку дитини від народження (дані надаються лікарем). Уважно вивчити дані обстеження отоларинголога і офтальмолога, стан зору та слуху учня, неврологічні та психіатричні обстеження.

Наступний крок – контакт з батьками, їх бачення перебування дитини у закладі, першочергові очікування від взаємодії з педагогом. Саме від батьків більш детально інформують про особливості характеру дитини, уміння та навички, притаманні лише їй, про те чи займаються і мають можливість занять вдома, умови перебування тощо.

Одним з найважливіших кроків до інтеграції дітей у суспільство є перебування та навчання дитини в спеціальному навчальному закладі, знайомство з колективом однолітків.

Дуже важливо, як відбудеться перша зустріч дитини з порушеннями розумового розвитку з класом, з іншими дітьми, вчителем. Особливо, якщо дитина має певні ускладнення, а саме з помірним ступенем порушень інтелектуального розвитку, ускладненими розладами аутичного спектру тощо. Саме тому від педагога, від уміння підібрати і донести інформацію залежить психологічний клімат у класі та комфортне перебування і навчання учнів. Допоміжними засобами, що сприятимуть успішності адаптації дитини у класі можуть бути правильно підібрані відеоматеріали, які можна знайти у мережі Інтернету, мультиплікаційні фільми (як варіант, мультимедіа про Анатолія – хлопчика з каструлькою, яка символізує певну проблему дитини, та шляхи її вирішення), бесіди тощо.

На жаль, не завжди у класах, де знаходиться дитина з особливими освітніми проблемами є можливість співпрацювати вчителю з асистентом педагога (за різних об'єктивних обставин). У таких випадках на допомогу приходять учні класу. В умовах спеціальної школи, де учні знаходяться в одній групі і мають більше досвіду спілкування між собою, вони швидше орієнтуються і можуть підказати педагогу шляхи вирішення нагальних потреб таких дітей: це може бути допомога таким дітям у побуті (прогулянка – тримаємось за руки, піднімаємось по сходах, підняття кинутого предмета, проведення рухливих ігор тощо).

Коли дитина приходить на урок (заняття) уперше, і якщо до цього вона не мала можливості відвідувати заняття в дошкільному закладі, то одразу помітним стає її напруженість: дитина переступає з ноги на ногу, ховається за батьків, або, навпаки, виявляє гіперактивність: починає бігати по приміщенню, скидає на підлогу усі іграшки, не зупиняючись ні на хвилину, голосно протестує проти намагання її зупинити – дитина відчуває дискомфорт, підвищену тривожність. У такому випадку необхідно надати їй можливість вивчити приміщення, ознайомитись з предметами та іграшками, що її зацікавили, запам'ятати, яким саме предметом захопилась дитина. В подальшому,

враховуючи стереотипність поведінки, можна бути оперувати цим предметом під час навчання (спочатку – зроби, а потім – отримай улюблену іграшку, ласощі тощо). Коли спостерігаємо, що дитина заспокоїлась і відчула себе в безпеці, можна сказати, що перший, самий маленький крок зроблено.

У процесі налагодження соціальної взаємодії бажано, щоб приміщення та робоче місце учня було обладнане певним чином, і у дитини не виникало стресової ситуації. Сприятиме цьому кольорова гама оформлення класу, приємне світло, а також велика кількість іграшок та зручне обладнання для гри. Під час занять батьки можуть перебувати неподалік, що дасть змогу при першій же необхідності бути поруч з дитиною. На цьому етапі досить важливо витримати правильні часові межі – не слід поспішати залучати дитину до навчального процесу, краще надати їй час для адаптування.

Інколи під час практичної взаємодії доводиться «ламати» стереотипи. Наприклад, Наталка В. відвідувала певний час дитячий садочок. Саме там її привчили, що перед тим, як потрапити до групи, усі діти перевзуваються. Цей стереотип зберігся, і, коли дитина потрапила до школи, у класі вона обов'язково знімала взуття (чоботи), не бажаючи взувати тапці, або взувала їх на досить короткий час, а потім непомітно знімала. У їдальні, сівши за стіл, дитина виконувала ритуал – позбавлялась взуття. Довелося наполегливо відсторонювати руки дівчинки від взуття. На що вона у відповідь проявляла незадоволення та негативні емоції. Однак, через певний час методичного впливу та науління, ця ритуальність зникла.

Отже, вагомим є формування правильних стереотипів навчальної діяльності, під час яких формуються відповідні навички: писати та малювати за партою, правильно оформлювати та дотримуватися охайності у робочому зошиті, дотримуватись вимог вчителя, правил під час ігор з предметами. Закріплення зазначених навчальних стереотипів, зазвичай, довготривалий процес, особливо, якщо дитина часто пропускає заняття за певних причин. Надалі, коли дитини вже звикла до приміщення, прийняла умови співпраці, бажано почати уникати присутності батьків на заняттях в класі та у приміщенні школи. Якщо дитина цього не приймає, то слід організувати перебування батьків у приміщенні (подалі від навчальних класів), про яке дитина знає та у разі необхідності може їх там знайти.

Наступним кроком є ускладнення завдань, які пропонуються дитині. Для полегшення роботи потрібно чітко структурувати заняття. Учневі значно легше, коли ще на початку заняття повідомляється мета та алгоритм, що треба буде зробити. Бажано, щоб видів діяльності було декілька, але дитина повинна знати, що її чекає і коли вона може звільнитися. Види діяльності краще застосовувати почергово.

Зразок уроку – заняття може бути наступним (за матеріалами «Підготовка руки до письма» В.Федієнко):

- повторення назв геометричних фігур;
- порівняння фігур за розміром (на дошці або за партою);
- співвіднесення за кольором;
- рахування геометричних фігур і співвіднесення кількості та числа;

- обведення за трафаретами;
- обведення різної кількості різних форм (1 – круг, 2 – трикутники, 3 – квадратики)
- заштриховування фігур;
- обведення геометричних фігур різних форм та розмірів.

Таким чином, процес адаптації дитини до умов шкільного навчання досить тривалий та обумовлений особливостями психофізичного розвитку дитини, її індивідуальними можливостями, здатністю до оволодіння соціально-адаптаційними навичками взаємодії.

ДОДАТКИ

Орієнтовне тематичне планування з навчання грамоти, математики та ознайомлення з довкіллям в умовах індивідуального навчання учнів з помірною розумовою відсталістю

*Волошина Н.П.,
вчитель-дефектолог СШВК "Мрія"
м. Києва*

Українська мова. Навчання грамоти (підготовчий клас)

Пор №	ЗМІСТ УРОКУ	ДАТА	КОРЕКЦІЙНА МЕТА
1 ч	Добукварний період навчання грамоти (год) Формування навичок навчальної діяльності (22год)		
1	Знайомство з вчителем. Розповідь вчителя про школу. <i>Артикуляційна вправа «Вересень»</i> Власні імена. Д\впр. «Збираємось до школи».	02.09	- Формування мотивації до навчання; - встановлення емоційно-особистісного контакту; - збагачення словника.
2	Знайомство з навчальним приладдям. Вправи з кільцями Су-Джок. Підготовка руки до письма. Д\впр. «Дай будь ласка..»	02.09	- Формування постави під час сидіння за партою; - формування здатності захоплювати предмети; - формування основ психологічної готовності до навчання.
3	Знайомство з кімнатою, де будуть проводитись уроки. <i>Артикуляційна вправа «Ведмедик»</i>	04.09	- Розвиток зорових відчуттів; - виховання культури поведінки на уроці;
4	Перегляд презентації «Ведмедик йде до школи». Постава під час сидіння за партою. Підготовка руки до письма. Гімнастичні вправи для розвитку моторики рук. Д\впр «Знайди ведмедика».	04.09	- Розвиток загальної та дрібної моторики; - формування зорових та слухових сприймань; - формування уваги до голосу вчителя; - мовленнєвий розвиток з допомогою учителя.
5	Я- учень. <i>Дихальні вправи</i> . Робота з предметами по темі. Називання предметів на малюнках. Співставлення предмета з малюнком. Д\в «Школа»	06.09	- Формування вміння розрізняти предмети (за допомогою зору та на дотик), та виконувати дії з ними.

6	Підготовка руки до письма. <i>Пальчикова гімнастика</i> . Накладання предметів на малюнки. Називання предметів за допомогою вчителя.	06.09	- Уточнення знань про себе: - формування уміння розуміти значення слів назв предметів.
7	Називання шкільних предметів та імітація дій з предметам за допомогою вчителя. <i>Артикуляційна вправа «Ведмедик»</i> . Д/впр «Відгадай, що робить ведмедик?»	09.09	- Формування предметно-перцептивної діяльності; - розвиток сенсорно-перцептивних дій. - формувати вміння працювати за зразком.
8	<i>Гімнастичні вправи для рук</i> . Утримання та перекладання предметів з руки в руку. Спостереження та називання своїх дій.	09.09	- Корекція постави під час сидіння за партою; - розвивати м'язовий тонус, силу утримання предмета; - розвивати фонематичний слух.
9	Експерсія в осінній парк. Перші ознаки осені. Збирання листя та каштанів, Складання простих речень по темі. <i>Дихальні вправи</i> . <i>Розвиток мовлення</i> : складання невеличких речень.	11.09	- Формування просторових уявлень; - формування культури поведінки під час прогулянки. - розширювати словниковий запас назвами предметів довкілля.
10	Постава під час сидіння за партою. Підготовка руки до письма . Сортування листя та каштанів. Називання власних дій за допомогою вчителя.	11.09	- Розвиток координації рухів, - формування предметно-практичної діяльності.
11	Експерсія в осінній парк. Збирання шишок та жолудів. Фотографування подій. <i>Дихальні вправи</i> .	13.09	- Продовження формування просторових уявлень та поведінки під час прогулянки.
12	<i>Розвиток мовлення</i> : складання невеличких речень. Підготовка руки до письма. Сортування у коробки шишок та жолудів. Називання власних дій за допомогою вчителя.	13.09	- Формування перцептивних дій на основі обстеження предметів. - коригувати поставу під час сидіння за партою.
13	Сім'я. Склад родини, імена батьків. Д/в «Знайоме обличчя». Відокремлення себе як особистості.	16.09	- Запам'ятовування знайомих власних імен та імені по батькові вчителя.
14	Називання та складання підписів за допомогою вчителя. Створення родинного альбому. Накладання, називання та складання усних підписів під світлинами та вкладання світлин у рамки альбому.	16.09	- Формування позитивного ставлення до навчання; - корекція рухової сфери, розвиток дрібної та загальної моторики.
15	Моя сім'я. Я-у моїй родині. Робота з світлинами. «Спогади про експерсію». <i>Дихальні вправи</i> . Складання невеличких речень з допомогою учителя.	18.09	-Формувати інтерес та позитивне ставлення до навчання; -сприяти позитивному ставленню до спільної діяльності з іншими людьми.
16	Правила постави під час сидіння за партою. Робота з сімейним альбомом. Д/в «Хто це?», «Що це?» Орієнтування на розвороті альбому.	18.09	- виховувати повагу до рідних. - Розвивати та коригувати рухи кисті руки; - формувати зорову та слухову увагу;

17	Світлани. Співвідношення зображень з реальними персонами. Д/в «Хто це?». Практичні вправи в застосуванні власних імен за допомогою запитань та світлин.	20.09	- формувати вміння використувувати допомогу вчителя. - Розвивати вміння висловлювати вербально приналежність речей. - Розвивати уміння висловлювати свої прохання словами; -вчити звертатися з проханням до конкретної людини. - Розвивати предметно-практичну діяльність.; - розвивати та корегувати рухи кисті руки.
18	Підготовка руки до письма. Постава за партою. Називання та сортування у коробки шишок та каштанів.	20.09	- Розвивати зорові та слухові сприймання; - коригувати рухову сферу, формувати вміння перегортати сторінки книги; - мовленнєвий розвиток; - Формування вміння сприймати предмети за допомогою дотику та зору; - формування зорово-моторної координації;
19	Робота з дитячою книгою. Казка «Теремок». Робота з ілюстративним матеріалом. Відповіді на запитання.	23.09	- Формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання; - вчити наслідувати діям учителя.
20	Підготовка руки до письма. Збирання розсипаних дрібних предметів до коробочок. (Робота з горіхами та квасолею.)	23.09	- Формувати елементарні навички культури поведінки за партою; - корекція постави і пози під час сидіння за партою; - розвивати загальну та дрібну моторику.
21	Наслідування та імітація дій вчителя з предметами. Збирання шишок. Вивчення віршика з усного декламування вчителя «Ведмедик клишоногий».	25.09	
22	Постава під час сидіння за партою. Підготовка руки до письма. Збирання шишок у кошик.	25.09	
	Розвиток слухання-розуміння мовлення вчителя. (26 год)		
23	Основні правила поведінки на уроці. Розповідь вчителя. Робота з сюжетною картиною «Урок».	27.09	- Формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання.
24	Відповіді на запитання за змістом. Правила постави за партою. Викладання за зразком та допомогою вчителя елементарних фігур з паличок.	27.09	- Формувати уміння виконувати дії зі співвіднесення реальних предметів з їх малюнковим зображенням; - формувати уміння діяти за інструкцією вчителя.
25	Правила поведінки за партою. Розповідь вчителя за серією малюнків: «Сиди правильно». Складання простих речень.	30.09	- Формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання; - вчити наслідувати діям

26	Правила постави за партою . Викладання за зразком та допомогою вчителя елементарних фігур з паличок.	30.09	учителя. - Формувати вміння розрізнати предмети (за допомогою зору та на дотик), та виконувати дії з ними; - формувати вміння виконувати дії з співвіднесення реальних предметів з їх малюнковим зображенням; - розвивати уміння діяти за інструкцією вчителя.
27	Форми звертання до учителя під час уроку. Ознайомлення з правилами висловлювання свого прохання під час уроку. Практична робота.	02.10	- Формувати уміння слухати і розуміти мовлення оточуючих, культурно вміти про щось попросити; - сприяти розвитку фонематичного слуху.
28	Правила постави за партою. Викладання за зразком та допомогою вчителя елементарних фігур з паличок.	02.10	- Формувати вміння виконувати дії з співвіднесення реальних предметів з їх малюнковим зображенням; - формувати уміння діяти за інструкцією вчителя
29	Робота з дитячою книгою. Казка «Колобок». Робота з ілюстративним матеріалом. Відповіді на запитання.	04.10	- Розвивати зорові та слухові сприймання; - коригувати рухову сферу, формувати вміння перегортати сторінки книги; - мовленнєвий розвиток. - Формування вміння спостерігати предмети за допомогою дотику та зору;
30	Розвиток сили м'язів. Робота з тістом. Ліплення круговими рухами колобка. Прибирання робочого місця після уроку.	04.10	- формування скоординованості дій очей і рук.
31	Форми ввічливого звернення на уроці до вчителя та на перерві до членів родини. Д/в «Ввічливі слова».	07.10	- Формування усного мовлення; -формувати вміння виконувати за допомогою вчителя дії наочного порівняння. - формування культурної поведінки вдома.
32	Підготовка руки до письма. Робота с природним матеріалом. Прибирання робочого місця після уроку. Практична робота.	07.10	- Формування навичок наслідування дорослого. - розвиток дрібної і загальної моторики; - розвивати зорову пам'ять.
33	Правила поведінки на презентації, під час роботи з комп'ютером. Розповідь вчителя з використанням ілюстративного матеріалу. Складання невеличких речень.	09.10	- Формувати слухову та зорову увагу; - формування умінь орієнтування в різних площинах.
34	Підготовка руки до письма. Робота с природним	09.10	- Формувати уміння слухати і діяти за інструкцією учителя. - формувати уміння працювати

	матеріалом. Прибирання робочого місця після уроку. Практична робота.		за зразком.
35	Поведінка учня під час перерви. Форми звертання з проханнями до оточуючих людей. Д/в «Ввічливі слова»	11.10	- Формувати основи психологічної готовності до навчання; - розвивати орієнтування в найближчому середовищі; - формувати вміння уважно слухати учителя, виконувати його завдання.
36	Підготовка руки до письма. Збирання розсипаних дрібних предметів до коробочок.(Робота з горіхами та квасолею.)	11.10	- Формування навичок колективної діяльності; - формування елементарних понять багато-мало; - формувати вміння уважно слухати вчителя.
37	Правила поведінки учня під час фізхвилинок. Практична робота з імітацією рухів .Д/в «Злови м'яч».	14.10	- Формування фонематичного слуху; - збагачення та накопичення словника на основі поширення знань про довкілля; - розвивати координацію рухів.
38	Підготовка руки до письма.. Правила постави за партою . Розкладання предметівв порядку зліва направо в горизонтальному положенні за зразком.	14.10	- Формування та розвиток тактильного сприймання; - розвивати уявлення про напрямки виконуваних дій; - розвивати просторові уявлення на основі місця розташування предметів.
39	Робота з індивідуальними картками по темі : « Поведінка учня на уроці». Складання усних підписів до малюнків.	16.10	- Формування культури поведінки в найближчому середовищі; - активізація потреби в спілкуванні; - формувати вміння слухати та виконувати інструкції учителя.
40	Підготовка до письма. Орієнтування на парті. Розкладання предметних малюнків в порядку зліва направо в горизонтальному положенні за даним зразком.	16.10	- формування та розвиток тактильного сприймання; - розвивати загальну та дрібну моторику.
41	Колективна діяльність учня на уроці. Читання казки «Мішок яблук». Відповіді за запитаннями та ілюстраціями.	18.10	- Розвивати культуру поведінки, вміння уважно слухати вчителя, розуміти і виконувати його завдання, культурно поводитись у найближчому середовищі; - розвивати пізнавальний інтерес до навчання, потребу в спілкуванні. - Виховувати культуру спілкування;
42	Підготовка до письма. Розвиток сили м'язів. Робота з тістом. Ліплення круговими рухами яблук різного розміру. Прибирання робочого місця після уроку.	18.10	- Формувати вміння працювати за зразком; - розвивати просторові уявлення на основі аналізу форми і розміру предметів, місця їх

			розташування.
43	Розрізнення звуків, нескладних звукосполучень. С .Маршак «Зоопарк». Прослуховування вірша з голосу та імітація голосів. Відповіді на запитання.	21.10	- Розвивати слухові сприймання; - розвивати уміння сприймати, слухати, чути, ідентифікувати і впізнавати звуки довкілля; - Розвивати уміння імітувати звуки довкілля.
44	Підготовка до письма. Орієнтування на парті. Розкладання предметних малюнків в порядку зліва направо в горизонтальному положенні за даним зразком.	21.10	- Формувати уміння слухати і діяти за інструкцією учителя. - формувати уміння працювати за зразком.
45	Робота з дитячою книгою «Казка про нерозумне мишеня». Розрізнення звуків і нескладних звукосполучень за допомогою вчителя. Прослуховування вірша-казки з голосу та імітація голосів. Відповіді на запитання.	23.10	- Розвивати слухові сприймання; - розвивати уміння сприймати, слухати, чути, ідентифікувати і впізнавати голоси; - Розвивати уміння імітувати голоси.
46	Підготовка руки до письма. Правила постави за партою. Розкладання предметів та їх називання в порядку зліва направо в горизонтальному положенні за зразком.	23.10	- Формувати уміння слухати і діяти за інструкцією учителя. - формувати уміння працювати за зразком.
47	Розрізнення звуків в простих за структурою словах. Робота з предметними картками. Усне складання простих речень за малюнками і запитаннями вчителя.	25.10	- Формування фонематичного слуху; - збагачення та накопичення словника на основі поширення знань про довкілля; - розвивати координацію рухів. -Формувати вміння працювати за зразком;
48	Підготовка до письма. Орієнтування на парті. Розкладання предметних малюнків та їх називання в порядку зліва направо в горизонтальному положенні за даним зразком.	25.10	- розвивати просторові уявлення на основі аналізу форми і розміру предметів, місця їх розташування. - активізувати емоційне спілкування.

2чв	Розвиток дрібної і загальної моторики		
49	Урок повторення. «Я-учень». Робота з дит. книгою. В. Сутеев «Півник та фарби». Відповідь на запитання. Д/в. «Роби як я і називай»	04.11	- Формувати уміння дивитися, слухати, спостерігати; - розвивати зорово-моторну координацію.
50	Постава за партою. Робота з ілюстраціями до казки. Називання персонажів казки та відтворювання їх дій.	04.11	- Розвивати стеріогноз (сприймання предметів на дотик).
51	Урок повторення « Моє навчальне приміщення та навчальне приладдя». Співставлення предметів з малюнками. Д/в « Чарівний мішечок»	06.11	- Розвивати фонематичне сприймання; маніпулятивні дії з предметами;
52	Підготовка руки до письма. Накладання предметів на малюнки. Називання предметів за допомогою вчителя.	06.11	- формувати вміння працювати за зразком.
53	Урок повторення. Називання словом різних предметів та їх малюнків (за наслідуванням вчителя) .	08.11	- Сприяти концентрації уваги та розвитку словника;
54	Постава під час сидіння за партою. Підготовка руки до письма. Викладання під керівництвом елементарних візерунків з паличок за зразком.	08.11	- Розвивати ізольовані рухи рук; - удосконалювати тактильні відчуття, -формувати дрібні рухи пальців рук.
55	Урок – екскурсія «Пізня осінь». Спостереження за ознаками пізньої осені. Розрізнення та називання оточуючих предметів.	11.11	- Розвивати сенсорні функції, просторові уявлення.
56	Вправи на розвиток загальної та дрібної моторики. Викладання за допомогою вчителя нескладних візерунків з паличок за зразком по прямій лінії.	11.11	- Розвивати сенсорно-перцептивні функції з одночасною корекцією рухових порушень.
57	Підсумки уроку-екскурсії «Пізня осінь». Робота з світлинами. Відповіді на запитання вчителя, складання усних підписів під світлинами. Д/в «Що я бачив».	13.11	- формувати елементарні графічні навички.
58	Вправи для розвитку дрібної моторики. Викладання листочків по прямій лінії в горизонтальному положенні за допомогою вчителя за зразком. Постава під час сидіння за партою.	13.11	- Розвивати уявлення про напрямки виконуваних дій; - формувати уміння слухати та виконувати інструкції учителя.
59	Робота з дитячою книгою. Вивчення з голосу вчителя віршика «Осінь». Наслідування мовлення вчителя.	15.11	- Розвивати зорово-моторну координацію;
60	Підготовка руки до письма. Постава за партою. Вправи для розвитку дрібної моторики. Викладання за допомогою вчителя листочків по прямій лінії у певній послідовності.	15.11	- формувати уміння брати предмети різними способами.
61	Розгляд та називання природного матеріалу по темі «Осінь». Сортування у коробки та коментування власних дій.	18.11	- Формувати розвиток кольоросприймання та кольоророзрізнення;
62	Вправи на розвиток загальної та дрібної моторики. Викладання за допомогою вчителя нескладних візерунків з квасолин за зразком.	18.11	- формувати цілеспрямовану увагу; - розвивати силу м язів рук та

			маніпулятивні дії з предметами.
63	Поняття про одяг. Розгляд і називання предметів одягу. Звуконаслідування. Д/в «Ведмедик іде на прогулянку».	20.11	- Формувати уміння виконувати рухи ведучої руки великою амплітудою та рухи кисті й пальців рук при зоровому контролі;
64	Підготовка руки до письма. Нанизування на дрібну дротинку гудзиків. Викладання простих візерунків з паличок за зразком з допомогою вчителя.	20.11	- навчати правильній звуковикові.
65	«Мій одяг». Спостереження, називання та виконання дій по завданню вчителя. Робота з дитячою книгою.	22.11	- Розвивати сенсорно-перцептивні функції з одночасною корекцією рухових порушень.
66	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика. Постава за партою. Викладання та перекладання гудзиків за зразком. Д/в «Пальчики вітаються».	22.11	- формування вміння працювати за зразком;
67	Сортування одягу. Назви речей. Вибір потрібної речі за завданням вчителя. Д/в «Ведмедик іде на прогулянку».	25.11	- розвивати маніпулятивні дії з предметами.
68	Постава під час сидіння за партою. Викладання із дрібних гудзиків нескладних візерунків за контуром по прямій лінії в горизонтальному положенні за допомогою вчителя. Д/в «Застібання гудзиків».	25.11	- Розширювати словниковий запас;
69	Робота з предметними малюнками і реальними речами. Називання, складання простих речень по темі з допомогою вчителя.	27.11	- формувати скоординованості дій очей та рук;
70	Постава за партою. Викладання, перекладання та сортування монет за зразком за допомогою вчителя. Диференціація за зовнішніми ознаками (колір, розмір).	27.11	- Конкретизувати в словах назви оточуючих предметів;
71	Одяг. Практична робота на співвідношення реальних Речей з їх малюнковими зображеннями за допомогою вчителя. Звуко-наслідування.	29.11	- Розвивати координацію рухів;
72	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика. Нанизування гудзиків за зразком і з допомогою вчителя. Д/в «Пилка».	29.11	- удосконалювати тактильні відчуття дитини;
73	Підсумковий урок по темі : «Одяг». Бесіда вчителя за сюжетною картиною. Складання простих речень з (2-3 слів). Вивчення віршика з голосу. Т. Коломієць «Праля».	02.12	- Розвивати сенсорно-перцептивні функції з одночасною корекцією рухових порушень.
74	Підготовка руки до письма. Масаж пальців обох рук. Нанизування кілець, намистинок за зразком і допомогою вчителя. Ігри-потішки з кулачками, оплесками.	02.12	- формувати цілеспрямовану увагу;
75	«Моя навчальна кімната». Загальні поняття про меблі.	04.12	- розвивати силу м'язів рук та маніпулятивні дії з предметами.
76	Спостереження та називання меблів в кімнаті за допомогою вчителя. Звуконаслідування. Д/в «Що це».	04.12	-Формувати уміння брати предмети різними способами;
	Постава за партою. Робота з предметними малюнками по темі «Навчальне приладдя». Катання олівців обома руками з приговорюванням віршика.	06.12	- формувати графомоторні навички;
			- розвивати дрібні рухи пальців рук.
			- Формувати уміння брати предмети різними способами;
			- формувати графомоторні навички;
			- розвивати дрібні рухи пальців рук.
			- Формувати уміння

77	Робота з предметними малюнками. Називання меблів за допомогою вчителя. Просторове розміщення меблів в навчальній кімнаті. Д/в «Де стоїть».	06.12	користуватися предметами навколишнього середовища; - розвивати скоординованість дій очей та рук;
78	Підготовка руки до письма. Робота з предметними малюнками по темі. Катання ручок обома руками з приговорюванням віршика. Д/в «Піаніно».		
79	Робота з дитячою книгою. Д.Родарі. «Ось стіл-за ним сидять...». Складання простих речень з допомогою вчителя.	09.12	
80	Підготовка руки до письма. Катання кульок обома руками. Диференціація предметів за зовнішніми ознаками (колір,розмір). Ігри-потішки з оплесками.	09.12	- Виховувати охайність, дисциплінованість, старанність; - розвивати ізольовані рухи рук.
81	Співвіднесення реальних предметів меблів з їх малюнковими зображеннями. Відповіді на запитання вчителя. Практична робота: « Покажи що це».	11.12	
82	Постава за партою. Пальчикова гімнастика. Розминання пластиліну. Ліплення в контурі. «Шафа». Диференціація предметів за просторовим взаєморозташуванням.	11.12	-Формувати уміння брати предмети різними способами; - формувати графомоторні навички;
83	Робота за серією малюнків по темі «Меблі».	13.12	- розвивати дрібні рухи пальців рук.
84	Складання невеличких речень за допомогою вчителя. Д/в. Підготовка руки до письма. Корекція дрібних рухів . Розминання пластиліну та ліплення паличок за зразком і з допомогою вчителя. Розрізнення кольорів.	13.12	- Удосконалення тактильних відчуттів; - розвиток кольоросприйняття і кольоророзрізнення.
85	Предмети оточення. «Мої іграшки». Розгляд та називання іграшок.(3-4 предмети). Називання дій, які виконуються з предметами – іграшками.	16.12	- Розвивати силу м'язів рук; - розвивати сенсорно-перцептивні функції з одночасною корекцією рухових порушень;
86	Розігрування дій з іграшками. Відповіді на запитання вчителя. Підготовка руки до письма. Масаж пальців обох рук	16.12	-коригувати емоційно-вольову сферу.
87	Зображення крапок за зразком і з допомогою вчителя. Пальчикові ігри.	18.12	
88	Іграшки. Робота з предметними малюнками. Розгляд та називання предметів. Складання невеличких речень за допомогою вчителя. Робота з дитячою книгою	18.12	- Формування скоординованості дій очей та рук;
89	А. Барто. «Іграшки». Пов'язування назв-предметів та дій ними з конкретними словами. Постава за партою. Пальчикова гімнастика. Розминання пластиліну. Ліплення кульок за допомогою вчителя. Розрізнення кольорів.	20.12	- Розвивати координацію рухів; силу м'язів рук.
	Іграшки. Співставлення назв іграшок з реальними		- Розвивати фонематичне

90	предметами. Д/в. «Чарівний мішечок». Бесіда за сюжетною картиною по темі. Відповіді на запитання вчителя.	20.12	сприймання; -розвивати зорово-моторну координацію;
91	Підготовка руки до письма. .Д/в «Перегорни сторінку».	23.12	- формування елементарних графічних навичок. - Формувати вміння працювати за зразком;
92	Іграшки. Розгляд та називання іграшок. Диференціювання іграшок за зовнішніми ознаками (колір, розмір).	23.12	- формування умінь брати предмети різними способами; - удосконалювати моторику.
93	Практична вправа «Дай мені...» (за описом). Постава за партою. Зображення крапок, ліній за зразком і допомогою вчителя. Використання прийомів обведення.	25.12	артикуляційного апарату. - навчати правильній звуковимові;
94	Ляльковий театр. Співставлення ляльки –іграшки з дією та звуконаслідуванням. Казка «Зайчикова хатка». Відповіді на запитання вчителя.	25.12	- розвивати просторові уявлення; - удосконалення тактильних відчуттів;
95	Підготовка руки до письма. Малювання по опорних крапках. Розкладання за допомогою вчителя за зразком карток зліва направо.	27.12	- формувати вміння слухати, спостерігати;
96	Вивчення вірша з голосу. В. Багірова «Ялинка».	27.12	
	Розігрування дій. Звуконаслідування. Бесіда за змістом.		- розвивати ізольовані рухи рук.
	Підготовка руки до письма. Сприймання та відтворення простих комбінацій з прямих ліній з паперових смужок. Викладання ялинки.	13.01	
3чв	II – семестр		
97	Урок повторення. Психогімнастика. Основні правила поведінки на уроці. Бесіда «Мої зимові канікули».	13.01	- Формування та розвиток слухового та слухо-зорового сприймання;
98	Вивчення з голосу віршика А. Калінчука «Новорічне свято».	вірш 15.01	- навчання правильній звуковикові; - формування вміння слухати та виконувати інструкції вчителя.
99	Постава за партою. Підготовка руки до письма. Малювання по опорних крапках. Розкладання за допомогою вчителя за зразком малюнків зліва направо. Ігри з м'ячем.	15.01	- Розвиток просторових уявлень; - розширення словникового запасу;
100	Урок-повторення. Розгляд та називання навчального приладдя (3-4 предмета) за допомогою вчителя. Актуалізація наслідувальної діяльності. Супровід розуміння назв навчального приладдя словами: покажи, поклади, візьми.	17.01	- розвиток фонематичної сторони мовлення. - Розвиток фонематичного сприймання;
101	Правильна постава за партою. Зображення крапок, ліній за зразком і допомогою вчителя. Використання прийомів обведення. Ігри з намистом.	17.01	- розвиток позитивних емоцій; - корекція звуковимови. - Формування вмінь користуватися предметами навколишнього оточення;
102	Постава за партою. Робота з серією малюнків «Зимові розваги». Складання простих речень за допомогою вчителя. Вчити правильному мовленнєвому вдишу.	20.01	- розвиток і корекція зорових відчуттів; - формування перцептивних дій, обстеження об'єктів.
	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика Катання кульок обома руками з приговорюванням римованого віршика. «Ялинка» В. Багірова.	20.01	- Формування спостережливості як виду пізнавальної діяльності;

103	Урок-екскурсія за темою «Пора року - зима». Спостереження за змінами у природі. Формування понять: холодний, пухнастий, білий. Ліплення кульок зі снігу.	22.01	- корекція звуковимови; - корекція зорових і просторових уявлень; - формування вміння виконувати інструкції вчителя.
104	Постава за партою. Масаж пальців обох рук. Катання ручок обома руками. Ігри-потішки з кулачками, оплесками.	22.01	- Розвиток розуміння значення слів, назв предметів; - розвивати уміння сприймати, слухати, чути, впізнавати звуки;
105	Бесіда на тему: «Ознаки зими». «Вчимося спостерігати за змінами в природі». Складання підписів до світлин за допомогою вчителя.	24.01	- формувати перцептивних дій; - корекція звуковимови.
106	Постава за партою. Артикуляційна гімнастика. Розслаблення м'язів пальців. Змикання кінчиків флангів першого, другого, третього пальців. Д/впр. «Роби як я».	24.01	- Формувати вміння користуватися предметами навколишнього оточення; - формувати просторову орієнтацію;
107	Бесіда за сюжетною картиною «Зимові розваги». Відповіді на запитання вчителя. Д/впр. « Ведмедик йде на прогулянку». Робота над словом.	27.01	- розвивати вміння слухати пояснення, завдання, інструкції вчителя.
108	Постава за партою. Артикуляційна гімнастика. Розслаблення м'язів пальців. Змикання кінчиків флангів першого, другого третього пальців. Д/впр. «Роби як я».	27.01	- Розвивати здатність наслідувати прості фрази; -поширювати активний словник;
109	Артикуляційна розминка. Активізація наслідувальної діяльності. Робота за серією малюнків по темі «Ввічливі слова».	29.01	-формувати потребу використовувати фрази з метою привернення уваги до себе.
110	Постава за партою. Артикуляційна гімнастика. Розслаблення м'язів пальців. Змикання кінчиків флангів першого, другого третього пальців. Д/впр. «Роби як я».	29.01	- Розвивати уміння відповідати на запитання; - формувати уміння ініціювати контакт;
111	Робота за серією малюнків по темі «Ввічливі слова». Моделювання різних ситуацій « Добрий ранок», « Добрий день», «Добрий вечір».	31.01	-формування уміння утримувати предмети різними пальцями.
112	Постава за партою. Артикуляційна гімнастика. Розслаблення м'язів пальців. Змикання кінчиків флангів першого, другого третього пальців. Д/впр. «Роби як я».	31.01	-Розвивати уміння сприймати, слухати, чути, впізнавати звуки. -формувати уміння виконувати рухи з великою амплітудою та рухи кистей й пальців рук.
113	Робота за серією малюнків по темі «Ввічливі слова». Моделювання різних ситуацій «Дякую», «Пробачте», « Будь ласка».	03.02	
114	Підготовка руки до письма. Масаж пальців обох рук. Почергове змикання та розгинання пальців Д/впр « Піраміда».	03.02	-Розвивати фонематичний слух; -формувати фонематичне сприймання, навички слухового контролю;
115	Розрізнення звуків нескладних звукосполучень. Прослуховування вірша Лариси Колос «Прислухайтесь хто як кричить». Відповіді на запитання. Імітація голосів.	05.02	-формування елементарних графічних навичок.
116	Підготовка руки до письма. Масаж пальців обох рук. Почергове змикання та розгинання пальців Д/впр « Піраміда».	05.02	- Конкретизувати в словах оточуючі предмети ; - Розвивати координацію рухів;
117	Малювання ліній. Психогімнастика. Називання предметів, які відповідають на запитання: «Хто це?». Власні імена дітей. Робота з предметними малюнками. Складання речень з двох, трьох слів, звуконаслідування.	05.02	- удосконалювати тактильні відчуття дитини;
118		07.02	

119	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика. Розслаблення м'язів пальців кисті, ліктя і руки. Д/впр. «Піаніно». Малювання ліній.	07.02	- Сприяти концентрації та розвитку словника; - Розвивати ізольовані рухи рук;
120	Артикуляційна гімнастика. Називання предметів, які відповідають на запитання : Хто це ? Власні імена членів родини. Робота з сімейним альбомом. Складання простих речень.	10.02	- удосконалювати тактильні відчуття, - формувати дрібні рухи пальців рук.
121	Підготовка руки до письма. Протиставлення великого пальця всім іншим. Перекладання олівців утримуючи двома пальцями. Д/впр. « Насип пшона курчатам». Малювання крапочок.	10.02	- Розвивати здатність наслідувати прості фрази;
122	Робота з дитячою літературою: вивчення з голосу вчителя вірша Ф. Млинченка «Весела пісенька». Вправи на розвиток дихального апарату.	12.02	- поширювати активний словник; - формування умінь утримувати предмети різними пальцями
123	Постава за партою. Розташування приладдя під час письма. Хапання та утримання предметів в повітрі. Д/впр. «Насип пшона курчатам». Малювання крапочок.	12.02	- Розвивати здатність наслідувати прості фрази; - розширювати активний словник;
124	Називання предметів що відповідають на питання : Хто це ? Робота з сюжетною картиною «Зоопарк». Д/впр. «Знайди і назви предмети, які зображені в центрі, ліворуч, праворуч.»	14.02	- формувати потребу використовувати фрази з метою привернення уваги до себе.
125	Підготовка руки до письма. Робота з предметними малюнками по темі «Зоопарк». Обведення шаблонів. Протиставлення великого пальця руки всім іншим. Перекладання олівців великим та вказівним пальцями.	14.02	- Розвивати умінь відповідати на запитання; - формувати умінь ініціювати контакт;
126	Називання предметів та їхні дії: Хто? Що робить? Робота з предметними малюнками «Зимові розваги дітей». Складання простих речень за малюнками і запитаннями вчителя.	17.02	- формувати умінь утримувати предмети різними пальцями; - виховувати охайність.
127	Підготовка руки до письма. Постава за партою. Штрихування шаблонів. Протиставлення великого пальця руки всім іншим. Перекладання олівців великим та середнім пальцями.	17.02	- Розвивати умінь сприймати, слухати, повторювати; - поширювати словниковий запас;
128	Робота з дитячою літературою. Вивчення вірша Ф. Млинченка «Весела пісенька» з голосу вчителя. Навчання правильній звуковикові.	вірш 19.02	- розвивати зорово-моторної координації.
129	Підготовка руки до письма. Обведення шаблонів. Протиставлення великого пальця руки всім іншим. Перекладання олівців великим та безіменним пальцями.	19.02	- Розвивати зорові та слухові сприймання; - коригувати рухову сферу,
130	Називання предметів і їх дій за запитаннями: Хто це? Що робить? Робота з сюжетною картиною «Сім'я». Складання простих речень.	21.02	- мовленнєвий розвиток з допомогою учителя. - формування вміння сприймати предмети за допомогою дотику та зору;
131	Постава за партою. Підготовка руки до письма. Зафарбовування шаблонів. Протиставлення великого пальця руки всім іншим. Перекладання олівців великим та маленьким пальцями.	21.02	- формування співвіднесення дій очей і рук;
132	Артикуляційна розминка. Називання предметів і їх дій за запитаннями : Хто? Що робить? Робота з		- формувати умінь брати предмети різними способами;

133	предметними малюнками «Сім'я». Підготовка руки до письма. Обведення шаблонів. Протиставлення великого пальця руки всім іншим. Перекладання олівців великим та вказівним пальцями лівої руки.	24.02 24.02	- формувати графомоторні навички; - розвивати дрібні рухи пальців рук. 30. Удосконалення тактильних відчуттів; - розвиток кольросприйняття і кольоророзрізнення;
134	Психогімнастика. Активізація наслідувальної діяльності. Узгодження назв предметів і дій. Навчання правильній звуковимові.	26.02	- розвивати дрібні рухи пальців рук.
135	Почергове змикання та розмикання пальців. Пальчикові ігри з приговорюванням ритмічних віршиків.	26.02	- Розвивати зорові та слухові сприймання; - корегувати рухову сферу, формувати вміння перегортати сторінки книги;
136	Малювання ліній по пунктирним лініям. Робота з дитячою книгою. Ляльковий театр. Казка «Рукавичка». Відповіді на запитання за змістом та ілюстраціями. Д/впр. «Хто як голос подає?».	28.02	- мовленнєвий розвиток з допомогою учителя.
137	Постава за парою. Підготовка руки до письма. Робота з ілюстраціями по темі «Рукавичка».	28.02	- Формування вміння сприймати предмети за допомогою дотику та зору;
138	Штрихування шаблонів героїв казки. Навчання правильній звуковимові. Виділення з простих за структурою слів голосних звуків[a], [o], [y]. Д/впр. «Впіймай звук».	03.03	- формування співвіднесення дій очей і рук
139	Постава за партою. Протиставлення великого пальця руки всім іншим. Перекладання олівців великим та вказівним пальцями. Малювання по крапках.	03.03	- Формування спостережливості як виду пізнавальної діяльності; - корекція звуковимови;
140	Співставлення малюнків з реальними предметами. Виділення з допомогою вчителя на слух з простих слів голосні [a],[o],[y]. Д/впр. «Впіймай звук».	05.03	- корекція зорових і просторових уявлень; - формування вміння виконувати інструкції вчителя.
141	Постава за партою. Розвиток сили м'язів рук. Розминання пластиліну. Ліплення паличок, викладання в напрямку зліва направо.	05.03	- Розвиток розуміння значення слів, назв предметів;
142	Артикуляційна гімнастика. Робота з предметними малюнками «Перші ознаки весни». Складання усних підписів до малюнків за допомогою вчителя.	07.03	- розвивати уміння сприймати, слухати, чути, впізнавати звуки; - формувати перцептивних дій;
143	Підготовка руки до письма. Розвиток сили м'язів рук. Практична дія - розривання паперу. Штрихування шаблонів.	07.03	- корекція звуковимови. - Формування вміння спостерігати предмети за допомогою дотику та зору;
144	Розгляд та називання природних предметів – муляжів Сприйняття предметів на дотик. Д/впр «Чарівний мішечок» Постава за партою. Підготовка руки до письма.	12.03	- формування скоординованості дій очей і рук
145	Робота з крупною мозаїкою за зразком. Розрізнення та називання основних кольорів.	12.03	- Розвивати зорові та слухові сприймання; - мовленнєвий розвиток з допомогою учителя.
146	Робота з дитячою книгою. І. Светлова «Кольори». Називання предмету та його кольору. Д/впр. «Чарівний мішечок».	14.03	- формування вміння сприймати предмети за допомогою дотику та зору;
147	Постава за партою. Підготовка руки до письма. Робота з крупною мозаїкою за зразком. Розрізнення викладання та називання основних кольорів.	14.03	- формування співвіднесення дій очей і рук;
148	Розгляд та називання натуральних предметів на дотик по темі «Овочі». Сприймання предметів на дотик. Складання простих речень. Д/впр «Чарівний		- розвивати дрібні рухи пальців рук.

149	мішечок». Постава за партою. Підготовка руки до письма . Штрихування шаблонів овочів потрібним кольором. Називання основних кольорів.	17.03 17.03	- Формування спостережливості як виду пізнавальної діяльності; - корекція зорових і просторових уявлень;
150	Екскурсія-спостереження за темою: «Перші ознаки весни». Спостереження за змінами в природі. Бесіда «Яка сьогодні погода».	19.03	- формування співвіднесення дій очей і рук
151	Малювання ялинки (гілочки вниз) ,називання потрібного кольору та дерев (гілочки вгору). Коментування власних дій.	19.03	- Розвивати зорові та слухові сприймання; - розвивати дрібні рухи пальців рук.
152	Підсумки екскурсії. Розглядання світлин, складання простих речень до світлин. Д/впр. « Де я був...Що я бачив...»	21.03	- Мовленнєвий розвиток; формування вміння сприймати предмети за допомогою дотику та зору;
153	Підготовка руки до письма. Масаж пальців обох рук. Розвиток сили м'язів рук. Робота з тістом по темі «Овочі». Скачування кульок круговими рухами.	21.03	- формування співвіднесення дій очей і рук.
154	Співставлення предметів з їх графічним зображенням за кольором та просторовим розташуванням.	31.03	
155	Постава за партою. Підготовка руки до письма. Обведення та розфарбовування трафаретів овочів.	31.03	- Формувати спостережливість; - розвивати зорову пам'ять; - коригувати звуковимову; - розвивати рухову активність; силу м'язів рук.
156	<i>IV чверть</i> Бесіда «Як я провів весняні канікули». Відповіді на запитання вчителя. Складання простих речень. Д/впр. «Бачу- не бачу».	02.04	- Розвивати зорові та слухові сприймання;
157	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика. Практичні дії на правильне утримання олівця. Проведення прямих ліній у повітрі та на аркуші . Психогімнастика. Називання предметів та їх дій.	02.04	- розвивати дрібні рухи пальців рук. - Розвивати зорові відчуття;
158	Відповіді на запитання : Що робить? Що роблять? Робота з предметними малюнками. Складання речень за малюнками. Виділення звуків [а, у, о].	04.04	- виховувати культуру поведінки на уроці.
159	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика. Практичні дії на правильне утримання олівця. Проведення маленьких та великих прямих ліній у повітрі та на аркуші .	04.04	- Розвивати загальну та дрібну моторику; - формувати зорове та слухове сприймання;
160	Складання простих речень за малюнками і запитаннями вчителя. Робота з дитячою літературою.	07.04	- формувати увагу до голосу вчителя; - мовленнєвий розвиток з допомогою учителя.
161	Постава за партою. Підготовка руки до письма. Д/впр «Рубаємо дрова». Практичні дії на правильне утримання олівця. З'єднання двох крапок прямими лініями на аркуші.	07.04	- Розвивати здатність наслідувати прості фрази; -поширювати активний словник;
162	Артикуляційна розминка. . Називання предметів та їх дій які відповідають на запитання : Що робить? Що роблять? Робота з предметними малюнками. Складання речень за малюнками. Виділення звуків [а, у, о].	09.04	-формувати уміння утримувати предмети різними пальцями.
163	Постава за партою. Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика. Синергетичні дії обох рук. Робота з трафаретами. Обведення трафаретів. Логоритміка. Називання предмета та їх дій за запитаннями: Що робить? Що роблять? Називання	09.04	-Розвивати та коригувати зорові відчуття; -розвивати зорову пам'ять; -формувати навички зорового контролю та самоконтролю;

164	предметів та їх дій. Робота з предметними малюнками. Складання речень за малюнками. Виділення звуків [а, у, о]. Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика.	11.04	-розвивати кольоросприймання і кольоророзрізнення; -коригувати процеси впізнавання, порівняння, розрізнення предметів за суттєвою ознакою;
165	Розвиток загальної моторики. Д/впр. «Рубаємо дрова». Робота з трафаретами. Штрихування трафаретів.	11.04	-розвивати просторові уявлення на основі аналізу форми і розміру предметів, місця їх розташування;
166	Називання предметів та їх дій. Відповіді на запитання: Що робить? Що роблять? Робота з серією малюнків по темі «». Складання простих речень.	14.04	-формувати перцептивні дії (дії обстеження об'єктів);
167	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика. Практичні дії на правильне утримання олівця. Робота з трафаретами. Розфарбовування трафаретів.	14.04 16.04	розвиток дрібної моторики рук;- -формувати та розвинути навички коментування практичних дій;
168	Пихогімнастика. Орієнтація на власному тілі. Д/впр. «Подивись, доторкнись ,покажи...»	16.04	-формувати позитивне ставлення до продуктів власної діяльності;
169	Вправи з елементами арт-терапії з коментуваннями дій. Підготовка до письма .Малювання на дошці контурів обличчя, тулуба, рук та ніг.	18.04	
170	Дихальні вправи. Орієнтація на власному тілі. Обведення вказівним пальцем контура, відображеного у дзеркалі обличчя, очей, носа з коментуванням.	18.04	-Коригувати поставу під час сидіння за партою; -розвивати орієнтування в малому просторі;
171	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика . Робота з трафаретами. Обведення та розфарбування трафаретів прямими лініями.	23.04	-розвивати координованість рухів;
172	Артикуляційна гімнастика. Активізація наслідувальної діяльності. Робота з дитячою літературою.		-формувати предметно-практичну діяльність;
173	Підготовка руки до письма . Постава за партою. Практичні дії на правильне утримання олівця. Малювання по опорних крапках прямих ліній.	23.04 25.04	-розвивати дрібну моторику пальців рук (м'язового тону, сили утримання предмета, точності рухів) і тактильних відчуттів;
174	Психогімнастика. Розгляд та називання натуральних предметів за темою: «Фрукти». Сприймання предметів на дотик, складання простих речень.	25.04	-формувати та корегувати уявлення про напрямки розташування предметів, проведення ліній тощо;
175	Д/впр. «Чарівний мішечок». Підготовка руки до письма. Постава за партою. Тренувальні вправи користування олівцем.	25.04	-розвивати відчуття форми, розміру, кольору, просторового розташування предметів та їх елементів.
176	Малювання по опорних крапках. Пальчикові ігри. Артикуляційна розминка. Робота з предметними малюнками по темі «Фрукти». Складання простих речень, називання основних кольорів.	28.04	-Розвивати аналітико-синтетичної діяльність учнів під час попереднього аналізу зразків, завдань, предметів тощо;
177	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика. Розкладання предметів зліва направо за зразком.	28.04	-розвивати довільну увагу та контролюючі дії;
178	Постава за партою. Співставлення натуральних предметів з їх графічними зображеннями. Порівняння предметів за кольором.	30.04	-формувати обстежувальні (перцептивні) дії;
179	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика. Практичні дії на правильне утримання олівця, домальовування окремих деталей по крапках.	зошит	-розвивати зорове сприймання та просторову орієнтацію з метою підготовки до

180	Диференціація предметів за кольором. Ритмічна стимуляція рухів. Активізація наслідувальної діяльності. Практична робота: «Подивись, знайди та дай мені...»	05.05	сприймання образу букви. - Розвивати зорові та слухові сприймання;
181	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика. Практичні дії на правильне утримання олівця, домальовування окремих деталей по крапках. Диференціація предметів за кольором.	05.05	- розвивати дрібні рухи пальців рук. - Розвивати зорові відчуття; - виховувати культуру поведінки на уроці.
182	Активізація наслідувальної діяльності. Робота з сюжетною картиною «У саду». Складання простих речень.	07.05	- Розвивати загальну та дрібну моторику; - формувати зорові та слухові сприймання;
183	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика.. Практичні дії на правильне утримання олівця, домальовування окремих деталей по крапках. Диференціація предметів за кольором.	07.05	- формувати увагу до голосу вчителя; - мовленнєвий розвиток з допомогою учителя.
184	Порівняння предметів за різними якостями та ознаками по темі : «Фрукти», «Овочі». Практична робота : «Подивись, доторкнись, назви та поклади у кошик».	12.05	- Розвивати здатність наслідувати прості фрази; -поширювати активний словник;
185	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика. Практичні дії на правильне утримання олівця. Обведення трафаретів овочів та фруктів.	12.05	Розвивати та коригувати зорові відчуття;
186	Урок-екскурсія до магазину «Гастроном» по темі «Овочі та фрукти». Спостереження навколишньої дійсності. Виховування культури поведінки в громадських місцях.	14.05	-розвивати зорову пам'ять;
187	Підготовка руки до письма. Пальчикова гімнастика	14.05	-формувати навички зорового контролю та самоконтролю;
188	Практичні дії на правильне утримання олівця, зафарбовування трафаретів овочів та фруктів. Бесіда за сюжетною картиною «Гастроном».	16.05	-розвивати кольоросприймання і кольоророзрізнення;
189	Складання простих речень. Д/впр. «Магазин». Постава за партою. Практичні дії на правильне користування олівцем . Спроби проведення прямих ліній, д/впр. «Поклади у кошик».	16.05	-корегувати процеси впізнавання, порівняння, розрізнення предметів за суттєвою ознакою;
190	Логоритміка. Робота з дитячою літературою. Вірш «Ходить Гарбуз по городу». Звуконаслідування.	19.05	-розвивати просторові уявлення.
191	Вивчення уривку з вірша напам'ять. Підготовка руки до письма. Масаж пальців обох рук. Ліплення з пластиліну овочів та фруктів.	19.05	-Формувати перцептивні дії (дії обстеження об'єктів); розвиток дрібної моторики рук;-
192	Постава за партою. Бесіда за сюжетною картиною «Гастроном». Складання простих речень.	21.05	-формувати та розвинути навички коментування практичних дій;
193	Співставлення зображень з реальними предметами. Д/впр. «Поклади у кошик».	21.05	-формувати позитивне ставлення до продуктів власної діяльності;
194	Підготовка руки до письма. Розфарбовування прямими лініями зображення овочів та фруктів не виходячи за контури малюнка.	23.05	Розвивати аналітико-синтетичну діяльність учня під час попереднього аналізу зразків, завдань, предметів тощо;
195	Артикуляційна гімнастика. Співставлення назв продуктів з реальними предметами. Д/впр «Чарівний мішечок». Ритмічна гра «Печу-печу хлібчик». Пальчикова гімнастика. Викладання з мозаїки	23.05	-розвивати довільну увагу та контролюючі дії; -Коригувати поставу під час сидіння за партою; -розвивати орієнтування в

196	простих кольорових візерунків. Малювання на аркуші прямих ліній різної довжини . Логоритміка. Робота з натуральними предметами по темі «Продукти». Порівняння спостережуваних предметів за кольором та на смак.	26.05	малому просторі; -розвивати координованість рухів;
197	Постава за партою. Підготовка руки до письма. Малювання простих форм овочів та фруктів та зафарбовування їх потрібним кольором.	26.05	
198	Урок-екскурсія. « Літо-літечко».	28.05	-формувати предметно-практичну діяльність;
199	Спостереження за змінами в природі. Бесіда «Яка сьогодні погода». Практична вправа «Мій одяг».	28.05	-розвивати дрібну моторику пальців рук (м'язового тону, сили утримання предмета, точності рухів) і тактильних відчуттів;
200	Малювання ялинки (гілочки вниз), називання потрібного кольору та дерев (гілочки вгору). Коментування власних дій.	30.05	-формувати та коригувати уявлення про напрямки розташування предметів, проведення ліній тощо;
201	Підсумки екскурсії. Розглядання світлин, складання простих речень до світлин. Д/впр. « Де я був...Що я бачив...» Робота дитячою книгою: Вірш М. Підгірянка «Сонце пече-липа цвіте...».	30.05	-розвивати відчуття форми, розміру, кольору, просторового розташування предметів та їх елементів.
202	Підготовка руки до письма. Вправи з олівцем. Орієнтування на аркуші паперу. Малювання по шаблону та зафарбовування предметів заданим кольором. Розвиток мовленнєвого слуху. Бесіда за сюжетною картиною «Літо». Відповіді на запитання .Складання простих речень. Масаж пальців обох рук. Підготовка руки до письма. Малювання по крапках та штрихування квітів різними кольорами.		

Математика (підготовчий клас)
I семестр

Пор №	ЗМІСТ УРОКУ	ДАТА	КОРЕКЦІЙНА МЕТА
1	Формування уявлень про себе і найближче середовище. (10 год). Знайомство з вчителем. Розповідь вчителя про школу. Власні імена. Д\в «Збираємось до школи». Викладання предметів на парті.	02.09	- Формування мотивації до навчання; - встановлення емоційно-особистісного контакту; - збагачення словника.
2	Знайомство з кімнатою де будуть проводитись уроки. Власні імена. Перегляд презентації «Ведмедик йде до школи». Викладання предметів на парті у певній послідовності.	04.09	- Формування основ психологічної готовності до навчання; - виховання культури поведінки на уроці; - розвиток дрібної моторики.

3	Я- учень. Робота з предметними картинками по темі. Називання предметів на малюнках. Д/в «Школа» Викладання предметів на аркуші паперу.	06.09	- Розвиток зорових та слухових сприймань; - розвиток мовлення;
4	Називання шкільних предметів та імітація дій з предметами. Д/в «Відгадай, що робить ведмедик?»	09.09	- формування вміння розрізняти предмети (за допомогою зору та на дотик), та виконувати дії з ними.
5	Орієнтування у просторі: викладання предметів та коментування власних дій. Моя родина. Склад родини, імена батьків. Д/в «Знайоме обличчя» .Відокремлення себе як особистості .Викладання світлин у певній послідовності.	11.09	- Уточнення знань про себе: - формування уміння співвідносити своє власне ім'я з собою; - уточнення знань про тих хто оточує.
6	Моя родина. Імена батьків. Д/в «Знайоме обличчя». Я-у моїй родині. Сортування світлин за ознакою: знайомий - незнайомий.	13.09	- Співвідношення імені та фото усіх членів родини; - формувати вміння розрізняти та відокремлювати рідних, знайомих та чужих людей.
7	Світлини .Співвідношення зображень з особистістю. Д/в «Хто це?». Практичні вправи в застосуванні власних імен за допомогою запитань та світлин.	16.09	- Запам'ятовування знайомих власних імен та імені по батькові вчителя. - Формування основ психологічної готовності до навчання.
8	Предмети. Відокремлення та розрізнення предметів за назвою. Практичні вправи. Розкладання та розрізнення предметів за його тінювими зображеннями.	18.09	- Формування позитивного ставлення до навчання. - корекція рухової сфери, розвиток дрібної та загальної моторики.
9	Назви предметів. Виконання дій з предметами. Д/в «Роби як я ».Співставлення предметів з малюнковими зображеннями.	20.09	-Формувати інтерес та позитивне ставлення до навчання; -сприяти позитивному ставленню до спільної діяльності з іншими людьми.
10	Предмети та їх приналежність .Складання простих речень. Відповіді на запитання: «Що це?», «Це чие?» Функціональне призначення предметів. Викладання предметів у певній послідовності.	23.09	Розвивати вміння висловлювати вербально приналежність речей. Розвивати уміння висловлювати свої прохання словами; -вчити звертатися з проханням до конкретної людини.

11	Формування елементарних навичок поведінки (14 год) Основні правила поведінки на уроці. Розповідь вчителя. Робота з сюжетною картиною «Урок». Відповіді на запитання за змістом. Накладання предметів на їх тіньові зображення.	25.09	-формування елементарних навичок поведінки, доброзичливого ставлення до учителя. -формування елементарних навичок поведінки на уроці. - Формування елементарних навичок культури поведінки за партою;
12	Правила поведінки за партою. Розповідь вчителя за серією малюнків: «Сиди правильно». Складання простих речень. Співставлення предметів з малюнками.	27.09	- корекція постави і пози під час сидіння за партою. - Формувати вміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання.
13	Форми звертання до учителя під час уроку. Презентація по темі. Д/в «Дай, будь ласка». Орієнтування у просторі: викладання геометричних форм на лінійці.	30.09	- Формувати вміння виконувати дії з співвіднесення реальних предметів з їх малюнковим зображенням;
14	Ознайомлення з правилами висловлювання свого прохання під час уроку. Практична робота. Сорткування мозаїки у коробки за певною ознакою.	02.10	- формувати вміння діяти за інструкцією вчителя. - Формувати вміння слухати і розуміти мовлення оточуючих,
15	Форми ввічливого звернення на уроці до вчителя та на перерві до членів родини. Д/в «Ввічливі слова». Сорткування геометричних форм за певною ознакою у коробки.	04.10	культурно вміти про щось попросити; - сприяти розвитку фонематичного слуху.
16	Правила поведінки на презентації, під час роботи з комп'ютером. Розповідь вчителя з використанням ілюстративного матеріалу. Складання невеличких речень. Викладання геометричних форм у рядок на лінійці.	07.10	- Формування словника шляхом засвоєння понять позначення предметів у шкільному оточенні; -формування вміння виконувати за допомогою вчителя дії наочного порівняння.
17	Викладання мозаїки у певній послідовності у рядок. Прибирання робочого місця після уроку. Практична робота. Складання мозаїки у коробки.	09.10	- формування культурної поведінки вдома; - формування навичок наслідування дорослого. - розвиток дрібної і загальної моторики.
18	Співставлення кольорів. Накладання кольорів на аркуші. Коментування власних дій.	11.10	- формування культури поведінки у найближчому середовищі; - орієнтування в різних площинах.
19	Співставлення кольорів. Виконання інструкцій : « Бачу, беру, накладаю».	14.10	- Формувати вміння слухати і діяти за інструкцією учителя.
20	Робота з індивідуальними картками по темі :	16.10	- Формування основ психологічної готовності до навчання; - формувати вміння уважно слухати учителя, виконувати його завдання. - Формування навичок колек-

21	«Поведінка учня на уроці». Викладання малюнків. Складання усних підписів до малюнків.	18.10	тивної діяльності; - формування елементарних понять багато-мало; - формувати вміння уважно слухати вчителя. - Формування фонематичного слуху;
22	Колективна діяльність учня на уроці. Читання казки «Мішок яблук». Формування поняття : «великий-маленький». Сортування яблук за розміром.	21.10	- збагачення та накопичення словника на основі поширення знань про довкілля. - Формування культури поведінки в найближчому середовищі;
23	Формування поняття : «великий-маленький». Сортування яблук за розміром. Д/впр. «Чарівний мішечок».	23.10	- активізація потреби в спілкуванні; - формування та розвиток тактильного сприймання.
24	Слова-прохання при зверненні до дорослих та дітей . Викладання малюнків. Складання усних підписів до малюнків. Підсумковий урок на тему : «Формування елементарних навичок поведінки».	25.10	- Розвивати культуру поведінки, вміння уважно слухати вчителя, розуміти і виконувати його завдання, культурно поводитись у найближчому середовищі; - розвивати пізнавальний інтерес до навчання.
25	Поняття про колір. Знайомство з жовтим кольором. Визначення жовтого кольору за еталоном. Виділення кольору за назвою. Викладання жовтої мозаїки у рядок по прямій лінії.	04.11	- Розвиток зорових відчуттів; - розвиток загальної та дрібної моторики; - формування зорових та слухових сприймань;
26	Виділення жовтого за назвою, та предметів жовтого кольору. Засвоєння назви «жовтий колір». Викладання предметів жовтого кольору на стрічці паперу.	06.11	- мовленнєвий розвиток; - Формування вміння розрізняти предмети (за допомогою зору та на дотик), та виконувати дії з ними.
27	Вибір жовтого кольору. Визначення та назва кольору. Викладання на дошці геометричних фігур жовтого кольору.	08.11	- Формування предметно - перцептивної діяльності; - розвиток сенсорно- перцептивних дій;
28	Знайомство з червоним кольором. Визначення червоного кольору за еталоном. Виділення кольору за назвою. Викладання червоної мозаїки у рядок по прямій лінії зліва направо.	11.11	- формувати вміння працювати за зразком. - Корекція постави під час сидіння за партою ;
29	Виділення червоного за назвою, та предметів червоного кольору. Засвоєння назви «червоний колір». Викладання предметів червоного кольору на стрічці паперу та назва предметів.	13.11	- розвивати м'язовий тонус, силу утримання предмета.
30	Визначення та назва кольорів. Сортування предметів жовтого та червоного кольорів. Коментування власних дій.	15.11	- Формування предметно - перцептивної діяльності; - розвиток сенсорно-перцептивних дій.
31	Знайомство з зеленим кольором. Визначення зеленого кольору за еталоном. Виділення кольору за назвою. Викладання зеленої мозаїки у рядок по прямій лінії.	18.11	- формувати вміння працювати за зразком; -корекція постави під час сидіння за партою ;
32	Класифікація предметів за кольором, виділення	20.11	

	зайвого предмету. Розвиток дрібної моторики. Викладання предметів зеленого кольору на стрічці паперу зліва направо.		- розвивати м'язовий тонус, силу утримання предмета.
33	Визначення зеленого кольору. Сортування предметів зеленого, червоного та жовтого кольору. Коментування власних дій.	22.11	- Формування вміння спостерігати предмети за допомогою дотику та зору;
34	Знайомство з синім кольором. Визначення синього за еталоном. Формування поняття такий-самий. Д/впр. «Чарівний мішечок».	25.11	- формування співвіднесення дій очей і рук.
35	Виділення синього кольору за назвою. Виділення предметів синього кольору. Д/впр. «Знайди зайвий предмет».	27.11	- Формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання;
36	Визначення та називання предметів синього кольору. Сортування предметів за кольорами та коментування власних дій з допомогою вчителя.	29.11 Зошит	- вчити наслідувати діям учителя. - Формування предметно - перцептивної діяльності;
37	Знайомство з білим кольором. Визначення білого за еталоном. Коло. Викладання білих кружечків зліва направо по прямій лінії.	02.12	- розвиток сенсорно-перцептивних дій.
38	Класифікація предметів за кольором та формою. Виділення зайвого предмету. Розвиток дрібної моторики: викладання кружечків білого кольору у рядок по прямій лінії зліва направо.	04.12	Формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання; - вчити наслідувати діям учителя. - Формування вміння спостерігати предмети за допомогою дотику та зору;
39	Виділення білого кольору за назвою. Називання білого кольору. Виділення зайвого за кольором та формою. Обведення шаблону кола. Називання фігури: «коло».	06.12	- формування співвіднесення дій очей і рук.
40	Знайомство з чорним кольором. Визначення чорного за еталоном. Квадрат. Розвиток дрібної моторики : викладання на чорних смужках квадратів зліва направо.	09.12	- Формування предметно - перцептивної діяльності ; - розвиток сенсорно- перцептивних дій.
41	Визначення та називання предметів чорного кольору. Д/впр. «Де чия тінь?». Викладання квадратів на чорній смужці зліва направо по прямій лінії.	11.12	- Формування вміння спостерігати предмети за допомогою дотику та зору; - формування співвіднесення дій очей і рук.
42	Розрізнення та називання основних кольорів, а також білого та чорного кольорів. Виділення зайвого предмета за кольором. Викладання кружечків та квадратів заданого кольору на чорній смужці зліва направо.	13.12	Формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання; - вчити наслідувати діям учителя.
43	Виділення зайвого предмета за формою. Сортування кружечків та квадратів з коментуванням власних дій у коробки зліва і справа.	16.12	- Формування предметно - перцептивної діяльності ;

44	<i>Просторові поняття.</i> Формування просторових понять. Моє тіло-Я. Частина тіла зліва, справа, посередині. Д/впр. «Де лежить?». Орієнтування на аркуші паперу: викладання предметів посередині, зліва, справа.	18.12	- розвиток сенсорно- перцептивних дій. - Формування вміння спостерігати предмети за допомогою дотику та зору;
45	Поняття зліва, справа, посередині. Трикутник. Орієнтування на аркуші паперу: викладання трикутників різного кольору посередині, зліва, справа.	20.12	- формування співвіднесення дій очей і рук. Формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання;
46	Поняття зверху , знизу. Орієнтування на власному тілі. Схематичне зображення понять « знизу»,	23.12	- вчити наслідувати діям учителя. - Формування предметно -
47	«зверху» (тіло людини). Поняття « вгорі», «внизу». Орієнтування на аркуші паперу. Розвиток дрібної моторики :Д/впр. «Дробинка».	25.12	перцептивної діяльності ; - розвиток сенсорно- перцептивних дій.
48	Викладання дробинки з паличок знизу вгору. Підсумковий урок по темі: «Кольори», «Орієнтування у просторі».	27.12	

**Математика (підготовчий клас)
II семестр**

Пор №	ЗМІСТ УРОКУ	ДАТА	КОРЕКЦІЙНА МЕТА
	<i>Спеціальна підготовка до письма</i>		
49	Урок актуалізації знань. Предмети та їх приналежність .Складання простих речень. Відповіді на запитання: «Що це?», «Це чие?» Функціональне призначення предметів. Викладання предметів у певній послідовності.	13.01	- Розвиток зорових та слухових сприймань; - мовленнєвий розвиток з допомогою учителя.
50	Урок актуалізації знань. Розрізнення та називання основних кольорів, а також білого та чорного кольорів. Виділення зайвого предмета за кольором.	15.01	- формування вміння розрізняти предмети (за допомогою зору та на дотик), та виконувати дії з ними..
51	Урок актуалізації знань. Предмети. Відокремлення та розрізнення предметів за назвою. Практичні вправи. Розкладання та розрізнення предметів за його тінювими зображеннями.	17.01	- корекція рухової сфери, розвиток дрібної та загальної моторики. -Формувати інтерес та позитивне ставлення до навчання; -сприяти позитивному ставленню до спільної діяльності з іншими людьми.
52	Урок актуалізації знань. Поняття зліва, справа, посередині. Трикутник. Д/впр «Гуффі».	20.01	- Формування елементарних навичок культури поведінки за партою;
53	Орієнтування на аркуші паперу: викладання трикутників різного кольору посередині, зліва, справа. Поняття зверху , знизу. Орієнтування на власному тілі. Схематичне зображення понять « знизу», «зверху» (тіло людини).	22.01	- корекція постави і пози під час сидіння за партою.
54	Поняття « вгорі», «внизу». Орієнтування на аркуші		- Формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та

	паперу. Розвиток дрібної моторики :Д/впр. «Дробинка». Викладання дробинки з паличок знизу вгору.	24.01	виконувати його завдання.
55	Співставлення кольорів. Виконання інструкцій : « Бачу, беру, викладаю». Викладання мозаїки у певній послідовності у рядок. Прибирання робочого місця після уроку. Практична робота. Складання мозаїки у коробку.	27.01	- Формувати вміння виконувати дії з співвіднесення реальних предметів з їх малюнковим зображенням;
56	Формування поняття: «великий-маленький». Сортуння яблук за розміром. Д/впр. «Чарівний мішечок». Розвиток дрібної моторики: вправа « Праска».	29.01	- формувати уміння діяти за інструкцією вчителя. - Формувати уміння слухати і розуміти мовлення оточуючих, культурно вміти про щось попросити;
57	Викладання на аркуші геометричних фігур різного розміру з коментуванням виконуваних дій. Пальчикова гімнастика : вправи з прищіпками..	31.01	- сприяти розвитку фонематичного слуху.
58	Формувати сприйняття множини один – багато. Постава за партою. Пальчикова гімнастика « Повтори рух». Малювання крапельок(іде дощик).	03.02	- Формування словника шляхом засвоєння понять позначення предметів у шкільному оточені;
59	Порівняння множини один – багато. Постава за партою. Накладання однієї сукупності на інші. Співдружня діяльність рук: «Силачі».	05.02	-формувати вміння виконувати за допомогою вчителя дії наочного порівняння.
60	Порівняння множини один – багато. Робота з крейдою: з'єднання двох крапок на дошці з промовлянням віршика.	07.02	- формування навичок наслідування дорослого. - розвиток дрібної і загальної моторики.
61	Ознайомлення з поняттями розміру великий – маленький. Назви предметів. Виконання дій з предметами різного розміру. Читання:«Різні колеса»	10.02	- Формування культури поведінки у найближчому середовищі;
62	Малювання на дошці «колес» різного розміру. Сортуння за розміром геометричних фігур. Д/в «Роби як я ». Олівець. Катання олівця долонями обох рук. Малювання «колес» різного розміру по крапках на аркуші паперу».	12.02	- орієнтування в різних площинах. - формувати уміння слухати і діяти за інструкцією учителя.
63	Робота з трафаретами: заштриховування геометричних форм різного розміру на аркуші паперу. Співставлення геометричних форм з малюнковими зображеннями.	14.02	- Формування основ психологічної готовності до навчання; - формувати уміння уважно слухати учителя,виконувати його завдання.
64	Ознайомлення з поняттями високий – низький. Д/впр «Будівельники». Ігри з кулачками: «Пірамада». Вертикальне з'єднання двох крапок (малювання високого та низького паркану).	17.02	- Формування навичок колективної діяльності;
65	Сортуння високих та низьких будиночків, ялинок. Обведення пальцем зразка високої та низької ялиночки. Малювання ялинки по крапках на дошці.	19.02	- формування елементарних понять багато-мало; - формувати уміння уважно слухати вчителя.
66	Співставлення високих та низьких предметів. Складання високої та низької ялинки з окремих елементів (паличок). Олівець. Малювання ялинки по крапках олівцем.	21.02	- Формування фонематичного слуху; - збагачення та накопичення словника на основі поширення знань про довкілля.
67	Ознайомлення з поняттями широкий – вузький. Д/впр. «Перейди річку», «Увійди у двері». Розвиток загальної моторики: « Достань плече». Обведення	24.02	- Формування культури поведінки в найближчому середовищі;

68	трафаретів прямокутника (широкі, вузькі двері). Предмети та їх приналежність. Складання простих речень. Відповіді на запитання: «Що це?», «Це чие?» Функціональне призначення предметів. Викладання предметів у певній послідовності.	26.02	- активізація потреби в спілкуванні; - формування та розвиток тактильного сприймання. - уміння уважно слухати вчителя, розуміти і виконувати його завдання,
69	Співставлення вузьких та широких предметів. Накладання предметів на їх малюнкове зображення. Горизонтальне з'єднання двох крапок.	28.02	
70	Ознайомлення з поняттями товстий – тонкий. Д/впр. «Одягни ляльку». Розвиток дрібної моторики «Допоможи курчаткам». Ручка. Обведення трафаретів ручкою.	03.03	- Розвиток зорових відчуттів; - розвиток загальної та дрібної моторики;
71	Предмети та їх приналежність. Складання простих речень. Відповіді на запитання: «Що це?», «Чие це?» Функціональне призначення предметів. Викладання предметів у певній послідовності.	05.03	- формування зорових та слухових сприймань; - мовленнєвий розвиток з допомогою учителя. - Формування вміння розрізняти предмети (за допомогою зору та
72	Співставлення товстих та тонких предметів. Накладання предметів на їх малюнкове зображення. Обрисовування шаблонів.	07.03	на дотик), та виконувати дії з ними.
73	Ознайомлення з поняттям довгий – короткий. Орієнтування у просторі: викладання предметів на лінійці різної довжини, коментування власних дій.	12.03	- Формування предметно - перцептивної діяльності ;
74	Сортування предметів за ознакою довгий – короткий Викладання геометричних форм у рядок на лінійці. Малювання довгих та коротких горизонтальних ліній	14.03	- розвиток сенсорно- перцептивних дій; - формувати вміння працювати за зразком.
75	Формування навичок послідовності за ознакою довгий – короткий. Викладання на лінійці малюнкових зображень різної довжини.	17.03	- Корекція постави під час сидіння за партою ; - розвивати м'язовий тонус, силу утримання предмета.
76	Навчання послідовності: Викладання кругів та квадратів на лінійці одного кольору. З'єднання по крапках вертикальних та горизонтальних ліній	19.03	- Формування предметно - перцептивної діяльності ; - розвиток сенсорно- перцептивних дій.
77	(квадрат). Навчання послідовності: Викладання кругів та квадратів на лінійці різного кольору. Штрихування кола у трафареті.	21.03	- формувати вміння працювати за зразком; - корекція постави під час сидіння за партою; - розвивати м'язовий тонус, силу утримання предмета.
4 чв	Формування умінь, необхідних для оволодіння навичками письма.		
78	Актуалізація засвоєних знань. Навчання послідовності з рахуванням викладених предметів (1-квадрат; 2-коло). Викладання малюнків у певній послідовності у рядок. Складання квадрата з окремих паличок.	31.03	- Формування вміння спостерігати предмети за допомогою дотику та зору; - формування співвіднесення дій очей і рук;
79	Співставлення геометричних фігур різного кольору. Виконання інструкцій : « Бачу, беру, накладаю».	02.04	- формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання;
80	Робота в зошиті « Чарівна клітинка ». Класифікація предметів за кольором та формою. Виділення зайвого предмету. Розвиток дрібної	04.04	- вчити наслідувати діям

81	моторики: викладання кружечків та трикутників у рядок по прямій лінії зліва направо.		учителя.
82	Сортування за розміром. Д/впр.«Чарівний мішечок». Викладання малюнків дотримуючись правила послідовності: перший-другий.	07.04	- Формування предметно - перцептивної діяльності;
83	Виділення кольорів за назвою. Викладання мозаїки у рядок по прямій лінії дотримуючись певної послідовності. Скачування круговими рухами різнокольорових кульок з пластиліну.	09.04	- розвиток сенсорно- перцептивних дій;
84	Викладання предметів різного кольору на стрічці паперу. Вибір кольору за назвою. Визначення та назва кольору. Викладання на дошці геометричних фігур різного кольору.	11.04	формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання;
85	Класифікація предметів за розміром та формою, виділення зайвого предмету. Розвиток дрібної моторики. Викладання предметів на стрічці паперу зліва направо.	14.04	- вчити наслідувати діям учителя.
86	Класифікація предметів за кольором та довжиною, виділення зайвого предмету. Розвиток дрібної моторики. Розкачування пластиліну різної довжини та кольору.	16.04	- Формування вміння спостерігати предмети за допомогою дотику та зору;
87	Виділення зайвого предмета за формою та кольором. Викладання на дошці геометричних фігур у послідовності: коло, квадрат, трикутник. Малювання трикутника по опорних крапках.	18.04	- формування співвіднесення дій очей і рук.
88	Орієнтування на аркуші паперу: викладання предметів посередині, зліва, справа. Зображення крапок, ліній за зразком.	23.04	- Формування предметно - перцептивної діяльності ;
89	Поняття зліва, справа, посередині. : викладання трикутника, кола, квадрата різного кольору посередині, зліва, справа. Штрихування трафаретів геометричних фігур.	25.04	- розвиток сенсорно- перцептивних дій.
90	Поняття зверху , знизу. Орієнтування на власному тілі. Схематичне зображення понять « знизу», «зверху» (тіло людини). Домальовування окремих частин тіла по крапках.	28.04	- Формування вміння спостерігати предмети за допомогою дотику та зору;
91	Поняття « вгорі», «внизу». Орієнтування на аркуші паперу: малювання з допомогою вчителя драбинки з прямих ліній знизу вгору.	30.04	- формування співвіднесення дій очей і рук.
92	Викладання предметів різного кольору на стрічці паперу .Вибір кольору за назвою. Визначення та назва кольору. Викладання на дошці геометричних фігур різного кольору.	05.05	Формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання;
			- вчити наслідувати діям учителя.
			- Формування предметно - перцептивної діяльності ;
			- розвиток сенсорно- перцептивних дій.
			- Формування вміння спостерігати предмети за допомогою дотику та зору;
			- формування співвіднесення

93	Визначення та назва кольорів. Наслідування предметів різного кольорів. Коментування власних дій. Малювання на дошці крейдою прямих ліній різної довжини і у різних напрямках.	07.05	дій очей і рук. Формувати уміння уважно слухати учителя, розуміти та виконувати його завдання; - вчити наслідувати діям учителя.
94	Класифікація предметів за кольором, виділення зайвого предмету. Розвиток дрібної моторики. Викладання послідовності предметів на стрічці паперу зліва направо. Зображення крапок за зразком.	12.05	- Формування предметно - перцептивної діяльності ; - розвиток сенсорно- перцептивних дій.
95	Викладання візерунків з бобів за зразком і з допомогою вчителя. Диференціація предметів за просторовим розташуванням.	14.05	- Розвиток зорових відчуттів; - розвиток загальної та дрібної моторики;
96	Формування поняття такий-самий. Д/впр. «Знайди зайвий предмет». Рахування предметів: (один, два- третій зайвий). Домальовування окремих частин предметів по крапках.	16.05	- формування зорових та слухових сприймань; - мовленнєвий розвиток з допомогою учителя.
97	Активізація наслідувальної діяльності під рахунок: (перший, другий, третій) . З'єднання на аркуші паперу двох крапок прямими лініями у різні напрямки.	19.05	- Формування вміння розрізняти предмети (за допомогою зору та на дотик), та виконувати дії з ними.
98	Визначення та називання предметів під рахунок: (один, два, три). Сортування предметів та коментування власних дій з допомогою вчителя.	21.05	- Формувати вміння виконувати дії з співвіднесення реальних предметів з їх малюнковим зображенням;
99	Домальовування окремих частин предметів по крапках.	23.05	- формувати уміння діяти за інструкцією вчителя.
100	Класифікація предметів за кольором та формою. Виділення зайвого предмету. Розвиток дрібної моторики: викладання геометричних фігур у рядок по прямій лінії зліва направо.	26.05	- Формувати уміння слухати і розуміти мовлення оточуючих, культурно вміти про щось попросити;
101	Виділення зайвого за кольором, формою та розміром. Обведення шаблонів. Називання фігур. Підсумковий урок по темам: «Спеціальна підготовка до письма». «Формування умінь, необхідних для оволодіння навичками письма».	28.05	- сприяти розвитку фонематичного слуху
		30.05	

**Ознайомлення із довідкам (підготовчий клас)
I семестр**

Пор №	ЗМІСТ УРОКУ	ДАТА	КОРЕКЦІЙНА МЕТА
-------	-------------	------	-----------------

Довкілля-світ навколо мене (2 год.)			
1	Природа, люди, речі. Пора року-осінь .Розповідь про прикмети осені, одяг людей восени. Д/в. «Одягаємо ведмедика на прогулянку»/	04.09.	- Формування пасивного і активного словника шляхом засвоєння понять («природа», «люди», «речі»).
2	Екскурсія до парку: Д/в. «Вибери одяг». «Спостерігаю довкілля».	11.09	- Формувати позитивні емоційні реакції під час спостереження природи та природних явищ.
Світ людей (2год) + Світ речей (12год). (14год).			
3	Я у середовищі. Моє оточення . Д/в. «Моя сім'я» Імена всіх членів родини.	18.09	- Формувати поняття про рідних людей, родинні взаємовідносини.
4	Я-учень. Ім'я, по батькові вчителя. Д/в. «Хто що робить?»	25.09	- Формувати поняття про людей в оточенні .
5	Шкільне приладдя, назва та призначення .Д/в «Збери портфель».	02.10	- Формувати вміння розрізняти предмети, називати їх.
6	Предмети у моєму оточенні. «Моя кімната»(вікно, двері, підлога, стіна.) Д/в. «Покажи мені...», «Що на вікні?» «Що на підлозі?»	09.10	- Формувати вміння розрізняти предмети, співвідносити реальні предмети з їх малюнковим зображенням.
7	Моя квартира. Кімнати, їх назви та призначення. Д/в. «Бюро знахідок».	16.10	- Формувати вміння за допомогою учителя виконувати дії наочного порівняння та встановлювати подібність і відмінність приміщень.
8	Меблі в моїй кімнаті. Призначення стола, стільця, дошки. Призначення шафи та ліжка.	23.10	- Формувати поняття велика кімната, маленька кімната.
9	Предмети побуту в моїй кімнаті. Моя шафа. Призначення її у побуті. Д/в. «Бюро знахідок». Моє ліжко, його призначення.	06.11	- Формувати вміння встановлювати за допомогою вчителя функціональні зв'язки між речами та предметами побуту.
10	Техніка моєї кімнати,її призначення. Телевізор, його призначення. Перегляд улюбленого мультфільму.	13.11	- Розвивати комунікативні навички, мовленнєві функції. - Сприяти спонуканню мовленевих форм звернення до дорослих за допомогою з використанням ввічливих слів.
11	Кухня, та її призначення. Кухонні меблі. Посуд. Д/в. «Чекаю гостей».	20.11	- Сприяти розширенню пасивного та активного словника; - формувати навички діяти за інструкцією.
12	Екскурсія в парк. Спостереження за змінами у природі . Д/в. «Що змінилося?». «Тепло-холодно».	27.11	- Формувати здатність до спостережень .За допомогою вчителя знаходити відмінності, які відбулись у природі .

13	Кухонна техніка, її призначення. Д/в. «Що для чого?»	04.12	- Розвивати навички діяти за інструкцією.
14	Ванна кімната. Назва предметів та їх призначення. Техніка у ванній кімнаті. Д/в. «Мамин помічник».	11.12	- Сприяти поширенню пасивного та активного словника.
15		18.12	
16	Підсумковий урок за темами: «Довкілля-світ навколо мене». «Світ людей». «Світ речей».	25.12	- Розвивати навички виконувати інструкції; - формувати бережливого ставлення до речей.

**Ознайомлення із довкіллям (підготовчий клас)
II семестр**

<i>Пор №</i>	<i>ЗМІСТ УРОКУ</i>	<i>ДАТА</i>	<i>КОРЕКЦІЙНА МЕТА</i>
	Хто Я. Моє тіло. (год.)		
17	Ім'я, Прізвище. Моє оточення . Д/в. «Моя сім'я» Імена всіх членів родини.	15.01.	- Формування поняття про власне ім'я і прізвище; - формувати поняття про імена рідних людей.
18	Частини тіла. Уявлення про будову тіла .Називання власних частин тіла. Д/впр. «Доторкнись і покажи».	22.01	- Формувати поняття про власне тіло та назви частин тіла людини..
19	Мій одяг. Моє взуття. Поняття про одяг і взуття. Призначення одягу та взуття. Д/впр. «Знайди пару».	29.01	- Формувати вміння розрізняти предмети, називати їх; - формувати вміння розрізняти предмети одягу та взуття.
20	Рослини навколо мене Дерева. Кущі. Трава. Формування поняття про зовнішні ознаки дерева, куща, трави.	05.02	- Формувати вміння розрізняти предмети, співвідносити назви предметів з їх малюнковим зображенням..
21	Поняття про овочі. Назви овочів. Зовнішні ознаки овочів. Д/впр. «Чарівний мішечок»	12.02	- Формувати уявлення про овочі; - формувати вміння розрізняти та називати овочі за зовнішніми ознаками;
22	Город. Д/впр. « Що росте на городі?».Виділення зайвого.	19.02	- формувати активний словник.
23	Співставлення реальних овочів з їх малюнковими зображеннями. Д/впр. «Звари борщ».	26.02	- Формувати вміння розрізняти

			овочі, співвідносити реальні овочі з їх малюнковим зображенням; - формувати вміння за допомогою учителя виконувати дії наочного порівняння .
24	Поняття про фрукти. Назви фруктів. Зовнішні ознаки фруктів. Д/впр. «Чарівний мішечок»	05.03	- Формувати уявлення про фрукти; - формувати вміння розрізняти
25	Поняття про сад, дерева. Д/впр «Що росте в саду?». Виділення зайвого.	12.03	та називати фрукти за зовнішніми ознаками; - формувати активний словник.
26	Співставлення реальних фруктів з їх малюнковими зображеннями Д/впр. «Звари компот».	19.03	- Формувати вміння розрізняти фрукти, співвідносити реальні фрукти з їх малюнковим зображенням; - формувати вміння за допомогою учителя виконувати дії наочного порівняння.
27	Екскурсія в парк. Спостереження за змінами у природі .Д/в. «Що змінилося?». «Тепло-холодно».	02.04	Формувати позитивні емоційні реакції під час спостереження природи та природних явищ.
	Тварини у довкіллі		
28	Тварини. Д/впр. «Назви тварину. Покажи тварину». Охорона і турбота про тварин. <i>Пальчикова гімнастика: « В лісі ведмежа гуляло»</i>	09.04	Формувати вміння розрізняти тварин, співвідносити об'єкти фігури з їх малюнковим зображенням.
29	Свійські тварини. Тварини в житті людей. Д/впр. «Назви тварину. Хто як кричить ».	16.04	
30	Дикі тварини. Д/впр. «Назви тварину. Покажи тварину». <i>Пальчикова гімнастика: «Я маленьке зайченя».</i>	23.04	- Формувати вміння за допомогою учителя виконувати дії наочного порівняння та встановлювати подібності і відмінності тварин.
31	Птахи Д/впр. «Назви пташку. Хто як голос подає». Охорона і турбота про птахів. <i>Пальчикова гімнастика: «Пташка, пташка. прилітай».</i>	30.04	
32	Свійські птахи. Д/впр. «Назви пташку. Хто як голос подає». <i>Пальчикова гімнастика: «За містом на фермі курчата ходили».</i>	07.05	- Формувати здатність до спостережень. За допомогою вчителя знаходити і називати птахів.
33	Дикі птахи. «Назви пташку. Покажи пташку» <i>Пальчикова гімнастика: Екскурсія в парк.</i>	14.05	
34	Спостереження за змінами у природі .Д/в. «Що змінилося?»	21.05	- Розвивати навички діяти за інструкцією.
35	Підсумковий урок за темами: «Хто Я. Моє тіло». «Рослини навколо мене». «Тварини у довкіллі».	28.05	- Сприяти поширенню пасив- ного та активного словника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакли С. Как научить математическому мышлению? / С. Бакли // Синдром Дауна. XXI век. 2009. – № 2. – С. 25–28.
2. Безруких М.М. Почему в три года ребенок не читает [Текст] / М.М. Безруких // Химия и жизнь – XXI век. – 2009. – N 8. – С. 24-28
3. Блеч Г.О. Упровадження змісту корекційно-спрямованого навчання «Ознайомлення з навколишнім» в спеціальні дошкільні навчальні заклади для розумово відсталих дітей» / Г.О. Блеч / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. / за ред.: В.В. асенка, А.А. Купаєвої. – К., 2012 – Вип.3. – Ч.1. – С. 3-11.
4. Блеч Г.О. «Методичні рекомендації до організації корекційно-виховної роботи з формування уявлень про навколишнє середовище у розумово відсталих дошкільників / Г.О. Блеч // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / Збірник наукових праць: Вип. 7 / За ред. Т.В. Сак. – К., 2012 – С. 11-21.
5. Блеч Г.О. Використання бесіди у процесі ознайомлення з навколишнім дошкільників з розумовою відсталістю / Г.О. Блеч // Збірник наук.праць Кам'янець-Подільського націон. унів-ту імені І. Огієнка: Серія соціально-педагогічна. Вип. XXI / Відп. ред. О.В. Гаврилов, В.І. Співак. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2012. – С. 8-13.
6. Блеч Г.О., Хайдарова О.С. Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з розумовою відсталістю «Розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою». Гриф МОН від 26.09.2016 №1148) – режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi.html>
7. Блеч Г.О. Формування мовленнєвої діяльності / Г.О. Блеч // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / За ред. Т.В. Сак // Зб. наук. пр.: Вип.8. – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю». – Кіровоград; Імекс –ЛТД, 2013. – С.54-59.
8. Блеч Г.О. Упровадження змісту корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення в спеціальних дошкільних навчальних закладах для розумово відсталих дітей / Г.О. Блеч // Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. –К.; ГО «Київська науково-практична організація педагогіки та психології», 2014.– С. 29-33.
9. Бобренко І.В. Профілактика та корекція плоскостопості у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю засобами фізичного виховання / І.В. Бобренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 3. – Ч. 1. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: Актуальна освіта, 2012. – С. 9-12. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705902>
10. Бобренко І.В. Організація просторово-предметного компонента освітнього середовища як одна з умов розвитку просторового орієнтування дошкільників з обмеженими розумовими можливостями / І.В. Бобренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип.4, Частина 1. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: Актуальна освіта, 2012. – С. 120-127. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11359>

11. Бобренко І.В. Технологія фізичного виховання дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю / І.В. Бобренко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. пр.: Вип. 8. – Тематичний збірник «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – 185 с. С. 167-171. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11427>
12. Бобренко І.В. Програмно-методичний комплекс навчання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Світ навколо мене»: навч.-метод. посіб. / Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Фізичне виховання»; методичні рекомендації та практикум з фізичного виховання. – 2016. – 148 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/705375/>
13. Бобренко І.В. Фізичне виховання дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю / І.В. Бобренко // Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: навч.-метод. посіб. – Розд. 10. – 2016. – С. 209-250. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/705363/>
14. Бобренко І.В. «Лікувальна фізкультура» [Електронний ресурс] / І.В. Бобренко // Програми з корекційно-розвиткової роботи для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. – 2016. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705908>
15. Бобренко І.В. «Лікувальна фізкультура» [Електронний ресурс] / І.В. Бобренко // Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з розумовою відсталістю. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705257>
16. Бобренко І.В. Здоров'язберігаючі та здоров'яформуючі освітні технології в процесі розвитку просторового орієнтування дошкільників з розумовою відсталістю / І.В. Бобренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 8. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – С. 26-34. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705255>
17. Бобренко І.В. Рухливі ігри як засіб інтенсифікації розвитку просторового орієнтування старших дошкільників з порушеннями розумового розвитку / І.В. Бобренко // Особлива дитина: навчання та виховання : науковий, навчальний, інформаційний журнал. – 2015. – №3 (75).– С. 58-64. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705900>
18. Висоцька А.М. Реалізація завдань соціального розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / А.М. Висоцька – Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю: Зб. наукових праць: Вип.8 /За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – С.132-139.
19. Висоцька А.М. Реалізація компетентнісного підходу у вихованні дітей з розумовою відсталістю різних вікових груп / А.М.Висоцька // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методологічного семінару 3 квітня 2014 м.Київ [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 370 с. – С.328-333.
20. Висоцька А.М. Теоретичні засади змісту виховної роботи з соціального розвитку розумово відсталої дитини дошкільного віку / А.М. Висоцька // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб.наук.праць: Вип.7 /За ред.Т.В.Сак. – К., 2012 – С.30-40.

21. Висоцька А.М. Формування соціальних навичок / А.М. Висоцька – Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю: Зб.наукових праць: Вип.8 / За ред.Т.В. Сак. – К., 2013 – С.53-62.
22. Висоцька А.М., Гладченко І.В., Супрун М.О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: нав.-метод. посіб. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, 2014. – електронний ресурс – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/705560/>
23. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник / О.В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
24. Гаврилов О.В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумових відсталих дітей: автореф. дис... канд.. психол. наук: 19.00.08 / Гаврилов Олександр Вікторович. – К., 1998 – 17 с.
25. Галецька Ю.В. Особливості використання піктограм в практиці спеціальних дошкільних закладів / Ю.В. Галецька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 33-35.
26. Галецька Ю.В. Напрямки роботи з розвитку мовлення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю / Ю.В. Галецька // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – Вип. XXII. В 2 ч. – Ч. 1.– С. 156-163.
27. Галецька Ю.В. Методика формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю / Ю.В. Галецька // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП. «Медобори-2006», 2015. – Вип. V. В 2-х т. – Т. 1. – С. 47-56.
28. Гладченко І.В. Коррекционно-педагогические технологии формирования социально-адаптационных навыков у детей раннего дошкольного возраста с нарушениями психофизического развития / И.В. Гладченко // Альтернативная реабилитация: сб. ст. / РОО «Белорусская Ассоциация клубов ЮНЕСКО». – Минск: РИВШ, 2012. – С. 196–202.
29. Гладченко І.В. Корекційно-розвиткові технології формування творчої гри у розумово відсталих дітей в спеціальному дошкільному навчальному закладі (перший рік навчання та виховання) / І.В. Гладченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: / за ред.: В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К., 2012 – Вип. 3. – Ч. 1. – С. 24–28.
30. Гладченко І.В. Формування у розумово відсталих дошкільників навичок ігрової діяльності в процесі дидактичних ігор / І.В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / Збірник наукових праць: Вип. 7 / За ред. Т.В. Сак. – К., 2012 – С. 57–68.
31. Гладченко І.В. Технологія формування ігрових навичок сюжетно-рольової взаємодії у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / І.В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8. – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – С. 88–93.

32. Гладченко І.В. Ігрова діяльність / І.В.Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8 – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – С. 39–44.

33. Гладченко І.В. Організація корекційно-розвивальної та виховної роботи з формування ігрової діяльності у розумово відсталих дітей дошкільного віку / І.В. Гладченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб.наук.праць: Вип. 4. Частина 1. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 127–135.

34. Гладченко І.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / І.В. Гладченко. – К.: 2012 – 110 с.

31. Гладченко І.В. Інноваційні підходи до удосконалення змісту фізичного виховання та основ здоров'я дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / І.В.Гладченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип.ХХІ в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С.70-77.

32. Гладченко І.В. Медіаосвітня гра як засіб формування життєвої компетентності розумово відсталих дітей дошкільного віку / І.В. Гладченко // Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив [зб. статей (pdf)] – К.: ІСПП НАПН України, 2013. – С. 468-476.

33. Гладченко І.В. Технологія формування рухових та здоров'язбережувальних навичок у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / І.В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8 – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – С. 78–83.

34. Гладченко І.В. Фізичне виховання та основи здоров'я / І.В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8 – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – С. 25–33.

35. Гладченко І.В. Тьюторство в аспекті ефективності корекційно-абілітаційної роботи з дітьми, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність / І.В. Гладченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – № 18. – С. 48–53.

36. Даніелс Е. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Е. Даніелс, К. Стаффорд. – Львів: Тов-во «Надія», 2002. – С. 37-54.

37. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник / Т.М. Дегтяренко, Л.С. Вавіна. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008 – 302 с.

38. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.

39. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Науковий світ – 2010. 260 с.

40. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т.В. Скрипник. – К.: „Гнозіс”, 2013. – 200 с.
41. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб. – метод. пособие для педагогов / И.К. Боровская [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. – 2-е изд. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 392 с.
42. Міненко А.В. Особливості формування комунікативної функції саморегуляції особистості дітей дошкільного віку з синдромом Дауна / А.В. Міненко // Особлива дитина: навчання та виховання / Гол. ред. В.В. Засенко. Вип. 4(72). – К.: Педагогічна преса, 2014. – С. 62-67.
43. Міненко А.В. До проблеми досліджень особистості дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю (за науковою спадщиною Г.М. Мерсіянової) / А.В. Міненко // Галина Мерсіянова: Життєві віхи. Науковий шлях: Науково-методичний посібник / За ред. В.В. Засенка. – Київ: Фенікс, 2014. – С.195-202.
44. Міненко А.В. Роль батьківської сім'ї у формуванні поведінкової саморегуляції дитини з синдромом Дауна / А.В. Міненко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – Вип. 5. – Ч.1. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – С. 140-148.
45. Навчаємося з радістю: компенсаторне навчання дітей з порушеннями розумового розвитку: Навчально-методичний посібник / А. Василенко-ван де Рей, Н.І. Ліщук, Н.В. Морозова, О.В. Папета, П.М. Піддубна; За редакцією Ліщук Н.І. – Київ: Видавництво імені Олени Теліги, 2015. – 100 с.
46. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: ТОВ. «Поліпорм», 2006. – 156 с.
47. Сладкова Е.А., Терентьева К.Ю. Нумикон и другие способы познакомиться с математикой // Сделай шаг. – 2011. – № 3 (44). – С. 5–9.
48. Супрун М.О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття) : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.03 / М.О. Супрун. Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2008. – 32 с. – укр.
49. Супрун М., Мельниченко М. Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти / М. Супрун, М. Мельниченко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 123(2). – С. 328-332.
50. Супрун М.О. Державна опіка над дітьми-сиротами з особливими потребами (кінець XIX – початок XX ст.) / М.О. Супрун, Д.М. Супрун // Юридична психологія та педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 40-47.
51. Татьяначикова І.В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Татьяначикова Ірина Володимирівна. Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – Київ, 2015. – 45 с.
52. Тищенко Л.А. Методичні рекомендації щодо формування навичок самообслуговування у дошкільників із помірною розумовою відсталістю / Л. А. Тищенко // Особлива дитина: навчання і виховання. Науково-методичний журнал. – 2016. – № 3. – С. 79–86.

53. Тищенко Л.А. Методика вивчення стану сформованості навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю /Л.А. Тищенко/ Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. Праць /за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – Вип. 6. – К., 2014. – С. 164–168.
54. Трикоз С.В. Образотворча діяльність / Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю / С.В. Трикоз // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / Збірник наукових праць /За ред. Т.В. Сак : Вип. 8 – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013 – С67-71.
55. Трикоз С.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / С.В. Трикоз. – К.: 2012. – 112 с.
56. Трикоз С.В. Сенсорне виховання / Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю / С.В. Трикоз // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / Збірник наукових праць / За ред. Т.В. Сак : Вип. 8 – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013 – С.45-49.
57. Трикоз С.В. Корекція сенсорного розвитку розумово відсталих дошкільників засобами дидактичних ігор та вправ: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / С.В. Трикоз. – Київ, 2012. – 19 с.
58. Трикоз С.В. Методика сенсорного виховання розумово відсталих дошкільників / С.В. Трикоз // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. - № 22. – С.265-269.
59. Трикоз С.В. Педагогічні технології сенсорного виховання дошкільників з розумовою відсталістю /С.В. Трикоз // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8 / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – С. 93-98.
60. Трикоз С.В. Технології формування навичок обстеження предметів на заняттях з образотворчої діяльності / С.В. Трикоз // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8 / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013.
61. Чеботарьова О.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / О.В. Чеботарьова – К: Poligrand, 2012 – 110 с.
62. Чеботарьова О.В. Комплексне програмно-методичне забезпечення змісту навчання та виховання розумово відсталих дітей дошкільного віку / О.В. Чеботарьова / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: / за ред.: В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К., 2012 – Вип.3. – Ч.1. – С. 305-312.
63. Чеботарьова О.В. Науково-методичні підходи щодо забезпечення змісту навчання та виховання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / О.В. Чеботарьова // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / Збірник наукових праць: Вип. 7 / За ред. Т.В. Сак. – К., 2012 – С. 135-143.
64. Чеботарьова О.В. Корекційно-розвивальна спрямованість змісту навчання конструюванню дошкільників із розумовою відсталістю / О.В. Чеботарьова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна

психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – № 18. – С. 269-272.

65. Чеботарьова О.В. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників із розумовою відсталістю засобом конструювання / О.В. Чеботарьова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Вип. 21, – 2012. – С. 262-268.

66. Чеботарьова О.В. Трудове виховання / Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю // О.В. Чеботарьова / Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології // За ред. Т.В. Сак / Збірник наукових праць: Вип. 8 – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – С. 64-67.

67. Чеботарьова О.В. Конструктивна діяльність / Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю // О.В. Чеботарьова / Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології // За ред. Т.В. Сак / Збірник наукових праць: Вип. 8 – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – С. 59-63.

68. Чеботарьова О.В., Брусенська І.М. «Азбука творчості» [Електронний ресурс] / О.В. Чеботарьова // Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. – 2016. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705354>

69. Чеботарьова О.В. «Корекція розвитку» (базова) [Електронний ресурс] / О.В. Чеботарьова, Н.А. Іоганова, Н.Г. Топчій // Програми з корекційно-розвиткової роботи для 5-9(10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату – 2016. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

70. Чеботарьова О.В. «Корекція розвитку» (базова) [Електронний ресурс] / О.В. Чеботарьова, Н. А. Іоганова, Н.Г. Топчій // Програми з корекційно-розвиткової роботи для 11-12 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату – 2016. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

71. Чеботарьова О.В. «Корекція розвитку» (розвиток художньо-естетичної діяльності) [Електронний ресурс] / О.В. Чеботарьова (укл.), Л.М. Гаман // Програми з корекційно-розвиткової роботи для 5-9(10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату – 2016. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

72. Чеботарьова О.В. «Корекція розвитку» (арт-корекція засобами нетрадиційних видів занять) [Електронний ресурс] / О.В. Чеботарьова (укл.), Р.Б. Крисяк // Програми з корекційно-розвиткової роботи для 5-9(10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату – 2016. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

73. Pryer M.W., & Cassel, R. H. (1962). The Children's Manifest Anxiety Scale: Reliability with aments.. American Journal of Mental Deficiency, 66, -860.

74. Ramey C., & Campbell F. (1977). Prevention of developmental retardation in high risk children. In P. Mittler(Ed.), Research to practice in mental retardation (Vol. 1). Baltimore: University Park.

75. Hodapp R. & Zigler E. (in press). Applying the developmental perspective to individuals with Down Syndrome. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), Down syndrome: The developmental perspective. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

ІНТЕРНЕТ РЕСУРСИ

1. Сайт Міністерства освіти і науки України <http://mon.gov.ua/activity/education/>
2. Сайт Інституту спеціальної педагогіки НАПН України <http://ispukr.org.ua/>
2. Електронна бібліотека НАПН України <http://lib.iitta.gov.ua/>
3. Конвенція про права інвалідів http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
4. Конвенція про права дитини http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021
5. http://perspectiva21-3.com.ua/wp-content/uploads/Learn_with_joy_www.pdf