



**Теорія і практика
спеціальної педагогіки
та психології**

Випуск 9

Збірник наукових праць

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

НАПН УКРАЇНИ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 9

Київ 2017

ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ ПРОФЕСОРА

ІВАНА ГАВРИЛОВИЧА ЄРЕМЕНКА



УДК 376.1 – 056.36(06)
Т33

Редакційна колегія:

Бех І. Д., доктор психологічних наук, професор, дійсний член
НАПН України

Засенко В. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член
НАПН України

Кобильченко В. В., доктор психологічних наук

Колупаєва А. А., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН
України

Конопляста С. Ю., доктор педагогічних наук, професор

Кульбіда С. В., доктор педагогічних наук, професор

Скрипник Т. В., доктор психологічних наук, професор

Супрун М. О., доктор педагогічних наук, професор

Тарасун В. В., доктор педагогічних наук, професор

Хохліна О. П., доктор психологічних наук, професор

Чеботарьова О. В., кандидат педагогічних наук, науковий редактор

Гладченко І. В., кандидат педагогічних наук (відповідальна за випуск).

Точки зору авторів публікацій і редакційної колегії можуть не співпадати.

*Друкується за рішенням Вченої ради
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
Протокол № 10 від 10. 12. 2017 р.*

Т33 Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: до 100-річчя від дня народження професора І. Г. Єременка. - Вип. 9 / За ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. – К.: Лабораторія олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, 2017 – 254 с.

Збірник містить статті з актуальних проблем теорії і практики спеціальної педагогіки та психології. Представлено результати теоретичних, практичних та експериментальних досліджень проблем навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, подано рекомендації стосовно їх упровадження в практику, здійснено екскурс в історію проблеми.

Адресовано науковцям, учителям, вихователям, психологам закладів загальної та спеціальної освіти, працівникам соціальної служби, студентам факультетів спеціальної та інклюзивної освіти педагогічних університетів, аспірантам, усім, хто цікавиться проблемами навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

ISBN 978-966-188-199-9

© Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України, 2017

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

УДК: 376.433(091)

ЖИТТЄВИЙ ПОДВИГ ВЧИТЕЛЯ (до 100-річчя від дня народження професора Івана Гавриловича Єременка)

Вавіна Л. С.,
Чеботарьова О. В.

Статтю присвячено життєвому шляху та аналізу науково-педагогічної спадщини видатного вченого-науковця Івана Гавриловича Єременка, фундатора вітчизняної спеціальної освіти, української спеціальної дидактики, роботи якого увійшли до «золотого» фонду вітчизняної науки та практики. Окреслено поле актуальних проблем, які були предметом досліджень Івана Гавриловича, ініціювалися та організовувалися ним у процесі розвитку диференційованого корекційного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Статтю створено з використанням особистих архівних документів Людмили Сергіївни Вавіної, яка під керівництвом Івана Гавриловича, поруч з його іншими учнями Г. М. Мерсіяною та В. Є. Турчинською, розробили теоретико-практичні та методичні засади диференційованого навчання учнів спеціальної школи в Україні.

Ключові слова: українська спеціальна дидактика, спеціальна школа, диференційоване навчання, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

The article is devoted to the life path and analysis of the scientific and pedagogical heritage of the outstanding scientist and scientist such as Ivan Gavrilovich Eremenko, the founder of the national special education, Ukrainian special didactics, whose work was included in the "golden" fund of national science and practice. The field of actual problems that have been the subject of research by Ivan Gavrilovich has been determined, initiated and organized by him in the process of developing differentiated correctional education for children with special educational needs. The article represent personal archival documents of Lyudmila Sergeevna Vavina, who, under the direction of Ivan Gavrilovich, along with his other students H. M. Mersiyanova and V. Ye. Turchinskaya, developed theoretical, practical and methodological foundations for differentiated teaching of students of a special school in Ukraine.

Keywords: Ukrainian special didactics, special school, differentiated education, children with intellectual disabilities.

Досягнення української науки і практики в галузі вивчення, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами знаходять широке визнання не тільки в нашій країні, але й далеко, за її межами. Серед видатних діячів, що здійснили глибокий вплив на становлення й розвиток освіти в

Україні, чільне місце належить Івану Гавриловичу Єременку – талановитому теоретику-досліднику, блискучому організатору, активному учаснику розроблення основ спеціальної педагогіки.

Ціла армія учителів-практиків, які отримали вищу спеціальну освіту, добре знає Івана Гавриловича, як активного організатора багатьох науково-практичних конференцій, республіканських педагогічних читань, семінарів-практикумів, на яких обговорювались найбільш гострі й актуальні питання корекційно-компенсаторного навчання і виховання цієї категорії дітей. Становлення великої групи науковців, нині докторів та кандидатів педагогічних наук, відбувалося у відділі дефектології Науково-дослідного інституту педагогіки Міністерства освіти України, керівником якого доктор педагогічних наук, професор І. Г. Єременко був понад тридцять років.

19 квітня 2016 року видатному українському вченому Івану Гавриловичу Єременку виповнилося б 100 років. Народився Іван Гаврилович 1916 року на Сумщині в селянській сім'ї. З 1932 року після закінчення вчительських курсів розпочав трудову діяльність, присвятивши науково-педагогічній праці все своє довге життя. Пішов у небуття видатний вчений 3 липня 2002 року на 87-ому році життя.

В тяжкі роки громадянської війни та розрухи він отримав учительську освіту й розпочав працювати у початковій школі. У 1938 році закінчив Полтавський педагогічний інститут й до війни працював викладачем Немирівського педагогічного училища.

Переживши тяжкі роки голодомору, пройшовши солдатськими шляхами війни, ковтнувши сповна повоєнного лихоліття, з 1949 року він пов'язав свою долю зі спеціальною освітою, вступивши до аспірантури діючого в ті роки Науково-дослідного інституту дефектології Міністерства освіти Української РСР. З 1959 по 1986 рік плідно працював у Науково-дослідному інституті педагогіки МО України на посаді завідувача відділу дефектології, а згодом – лабораторії олігофренопедагогіки.

З того часу вся багатогранна науково-педагогічна діяльність Івана Гавриловича була пов'язана з розробленням проблем навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Водночас з великою організаційною роботою по створенню в Україні мережі спеціальних навчально-виховних закладів для цих дітей, І. Г. Єременко розпочав розробку науково-теоретичних та методичних аспектів олігофренопедагогіки, закономірностей і особливостей корекційно-розвивального навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, зробив вагомий внесок у розробку змісту спеціальної дидактики цієї категорії дітей. Водночас активно ініціює і підтримує на всіх рівнях наукові дослідження з інших галузей спеціальної освіти – сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, логопедії, навчання дітей із затримкою психічного розвитку.

Саме завдяки плідній науковій діяльності І. Г. Єременка, його ініціативності, вдалих пошуків здібних до науки практиків та їх підготовки до науково-дослідної діяльності через аспірантуру, розробленню під його науковим керівництвом науково-методичних засад корекційної педагогіки, українська спеціальна освіта сформувалася як самостійна педагогічна наука, знана в усьому світі.

Людмила Сергіївна Вавіна, його учениця, згадує про свого Вчителя так: *«Всі, хто працював з ним, пройшов серйозну наукову школу, із вдячністю згадуватимуть його цінні наукові ідеї та слушні методичні поради. Іван Гаврилович – людина високої культури, широкого світогляду, невичерпної енергії. Йому властиві доброзичливість, сердечність, демократичність у спілкуванні з педагогами, аспірантами, науковцями. Він наполегливо і цілеспрямовано прищеплював високу культуру проведення експерименту, вчив ретельному аналізу добутих фактів, умінню робити далекоглядні висновки і узагальнення. Молоді науковці-дефектологи та досвідчені науковці і практики звертались до Івана Гавриловича за порадами, консультаціями, ділилися своїми успіхами, думками, досягненнями у науково-пошуковій роботі. Він завжди знаходив час, щоб уважно вислухати кожного*

співрозмовника, проникнутись турботою про дітей з особливостями психофізичного розвитку, дати кваліфіковану пораду і допомогу кожному, хто цього потребував. Це був справжній Вчитель, син українського народу».



Фото 1. Іван Гаврилович зі своєю ученицею Людмилою Вавіною.

Дослідження особливостей процесу спеціального навчання, шляхів удосконалення методів, прийомів і засобів навчання; корекційної спрямованості морального, трудового, естетичного, фізичного виховання учнів допоміжної школи, розвиток їхньої пізнавальної діяльності, навчання користуватися на практиці знаннями і вміннями; розроблення наукових психолого-педагогічних основ організації диференційованого навчання учнів з інтелектуальними порушеннями та типології уроку в допоміжній школі; розвиток системи середньої спеціальної і вищої освіти в Україні – ці та багато інших актуальних проблем були предметом досліджень Івана Гавриловича, ініціювалися та організовувалися ним.

У 1953 р. він захистив кандидатську дисертацію «Роль особистого прикладу вчителя у вихованні», а у 1967 р – докторську дисертацію на тему:

«Організація учбової діяльності учнів допоміжної школи на основі підвищення їхньої пізнавальної активності».

Іван Гаврилович брав безпосередню участь у створенні системи спеціальних закладів, складанні навчальних планів, програм, підготовці підручників для допоміжної школи, методичних посібників, монографій. Особливе значення для впровадження результатів науково-дослідної роботи у практику шкіл мав збірник науково-методичних праць «Питання дефектології», який тривалий час видавався за редакцією І. Г. Єременка.

Основні теоретичні положення, сформульовані І. Г. Єременком у його відомих наукових працях («Дидактичні основи уроку в допоміжній школі», «Організація учбової діяльності учнів допоміжної школи на основі підвищення їхньої пізнавальної активності», «Основи спеціальної дидактики», «Олігофренопедагогіка» і багато інших), здійснили глибокий вплив на подальший розвиток спеціальної дидактики, сприяли пошуку ефективних методів корекційного навчання і виховання учнів допоміжної школи, мобілізацію практичної діяльності учнів як засобу оволодіння основами наук, що відкриває великі можливості і перспективи для подолання їх ізольованості від оточуючого середовища і включення у широкі соціальні зв'язки.

Іван Гаврилович був досвідчений експериментатор, організатор спеціальної освіти і дефектологічної науки в Україні, вмілий керівник і наставник практиків і молодих науковців.

На такому високому рівні, широкомасштабно, із залученням значної кількості учасників з числа учнів, вчителів, працівників освіти, науковців організувати і здійснити експеримент умів лише Іван Гаврилович Єременко. З ним рахувалися, у нього вчилися науковці всіх республік СРСР, інших галузей педагогічної науки.

Його змістовні, високо ерудовані лекції, виступи, доповіді з цікавістю слухали як вчителі й аспіранти, так і фахівці вищої категорії. Його візит до спеціальної школи був справжнім святом для учнів і педагогічних

колективів, адже з кожним він швидко встановлював контакт, знаходив тему для спілкування, кожний прагнув зустрічі з ним, його порад і настанов. За його активною участю було організовано і проведено цілу низку республіканських конференцій, педагогічних читань та науково-практичних семінарів з найбільш гострих, актуальних питань дефектологічної теорії і практики, учасниками яких пощастило бути багатьом науковцям, викладачам вищих навчальних закладів, працівникам урядових установ і громадських організацій, представникам майже кожного спеціального навчально-виховного закладу України.

Іван Гаврилович Єременко впродовж свого життя мріяв про створення Інституту дефектології України як самостійної науково-дослідної установи.

Не випадково в складі Науково-дослідного Інституту педагогіки УРСР за його ініціативи і підтримки в різні періоди було створено кілька самостійних лабораторій дефектологічного профілю – логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки. Він готував основу для виокремлення Інституту своєї мрії. Ця мрія здійснилася в 1994 році, коли під керівництвом його однодумця Віталія Івановича Бондаря був створений Інститут дефектології (нині спеціальної педагогіки) в системі АПН України, в якому Іван Гаврилович встиг попрацювати головним науковим працівником.

Солідний доробок наукових праць, який залишив доктор педагогічних наук, професор, кавалер урядових орденів і медалей, державних відзнак і почесних грамот Іван Гаврилович Єременко, є національним надбанням, джерелом наукової думки, інноваційних ідей, які й досі є актуальними для подальшого розвитку вітчизняної науки і практики навчання дітей з особливими потребами. Ними й нині користується студент і вчитель, аспірант і вчений в галузі корекційної педагогіки і спеціальної психології.

В пам'яті учнів і співробітників Івана Гавриловича він залишився Вчителем, другом і наставником, людиною з високо розвиненим почуттям обов'язку, відданості справі та Україні, ерудованим і принциповим фахівцем.

Його щирість і доброта, невичерпна енергія, широкий світогляд, готовність завжди прийти на допомогу, підтримати, вміння пишатися успіхами учнів своєї наукової школи назавжди збережуться глибоко в серцях тих, хто знав і спілкувався з ним, хто пам'ятає його могутню постать.

Література

1. Єременко І. Г. Дидактичні основи уроку в допоміжній школі. – К.: Рад. школа, 1966. – 130с.
2. Єременко І. Г., Вавіна Л.С., Мерсіянова Г. М. Диференційоване навчання в допоміжній школі. – К.: Рад. школа, 1979. – 156.
3. Єременко І. Г., Вавіна Л. С., Мерсіянова Г. М., Турчинська В. Є. Методичні рекомендації з питань запровадження диференційованого навчання в допоміжних школах. – К.: КМІУВ, 1980. – 39 с.
4. Єременко І. Г., Турчинська В. Є. Готовність розумово відсталих дітей до навчання в допоміжній школі. – К.: Рад. школа, 1981. – 96с.
5. Єременко И. Г. Методологические проблемы дефектологических исследований // Методологические рекомендации к исследованию проблем коррекционной работы в специальной школе. – К., 1975.
6. Єременко І. Г. Олігофренопедагогіка.– К.: Вища школа, 1985. – 460с.
7. Єременко І. Г. Основи спеціальної дидактики. 2-е видання, перероблене. - К.; Рад. школа, 1986.- 170с.
8. Єременко І. Г. Предмет і методи спеціальної дидактики. Урок як основна форма навчання. Позаурочні форми організації навчально-виховної і корекційної роботи // Основи спеціальної дидактики,- К.: Рад. школа, 1975.
9. Єременко І. Г., Вавіна Л.С., Мерсіянова Г.М., Турчинська В.Є. Рекомендації по методиці вивчення учнів 1-х класів допоміжної школи на початковому етапі диференційованого навчання. - К., УНДІП УРСР, 1980. – 48с.
10. Єременко І. Г. Урок у спеціальній школі // Дефектологія - 1999. - №2.

ВНЕСОК ПРОФЕСОРА І. ЄРЕМЕНКА У ВІТЧИЗНЯНУ ДЕФЕКТОЛОГІЮ

Супрун М. О.
Гладченко І. В.

У статті розкрито внесок у вітчизняну науку відомого вченого-дефектолога І. Г. Єременко. На основі узагальнення архівних матеріалів та наукових праць висвітлені життєвий шлях і наукова діяльність професора. Визначено його роль у становленні української дефектології як керівника відділом дефектології НДІ педагогіки України. Наголошено на важливості і значущості збереження спадщини вітчизняних учених як окремого наукового формування, що впливає на подальший розвиток науки.

Ключові слова: І. Г. Єременко, наукова спадщина, дефектологія, системи диференційованого навчання.

The article reveals the contribution to the domestic science of the famous defectologist I. G. Eremenko. On the basis of the generalization of archival materials and scientific works, the life course and scientific activities of the professor are highlighted. It defines its role in the development of Ukrainian defectology as the head of the department of defectology at the Research Institute of Pedagogy of Ukraine. The importance and significance of preserving the heritage of domestic scientists as a separate scientific formation is underlined, and it influences the further development of science.

Keywords: I. G. Eremenko, scientific heritage, defectology, differentiated learning systems.

Соціально-економічні, політичні та культурні процеси, що відбуваються в Україні протягом останніх десятиліть, національне відродження нашої держави за роки незалежності безпосередньо торкнулися й галузі освіти. Переосмислення пріоритетів загальнолюдських цінностей, ставлення до людини як до найвищої соціальної цінності, розвиток демократичних інститутів, гуманізація, реформування національної системи освіти на демократичних засадах, оновлення її змісту та структури, нові освітні вимоги ось ознаки інноваційної освіти.

Складний процес розвитку сучасної української освіти неможливий без урахування вже напрацьованого вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду.

У цьому контексті ознайомлення з минулим, його вивчення та конструктивно-критичний аналіз дозволяють осмислити загальну картину історико-педагогічного процесу в Україні як цілісного багатогранного явища,

відтворити розвиток вітчизняної історії педагогіки, яка багато років була лише фрагментом у загальносоюзному контексті.

Праці провідних українських вчених (Віт. Бондаря, І. Єременка, В. Синьова, В. Тарасун, М. Ярмаченка) слугують методологічною основою сучасних досліджень у корекційній педагогіці.

Завдяки науковим дослідженням Віт. Бондаря, Е. Грози, В. Золотоверх, М. Єфименка, В. Кобильченка, М. Супруна, М. Ярмаченка та ін. відновлюються імена та висвітлюється діяльність Р. Боскис, А. Гольдберга, О. Дьячкова, І. Єременка, Н. Засенко, С. Зикова, І. Моргуліса, І. Сікорського, І. Соколянського, О. Теплицької, К. Турчинської та багатьох інших започатківців корекційної педагогіки.

Вочевидь, значний інтерес до спадщини дефектологів пов'язаний з прагненням дослідників віднайти у минулому витoki провідних наукових ідей сучасності, необхідністю переглянути та переоцінити в світлі даних сучасної науки концепцій і теорій того часу. Відповідно, назріла необхідність глибокого вивчення й аналізу наукової спадщини вітчизняних учених-дефектологів.

Слід зазначити, що повоєнний етап розвитку радянської олігофренопедагогіки багато в чому визначався діяльністю двох видатних учених-соратників Григорія Митрофановича Дульнєва та Івана Гавриловича Єременка. Головне їх досягнення полягало в тому, що вони разом зі своїми науковими колективами лабораторією олігофренопедагогіки НДІ дефектології АПН СРСР і відділом дефектології НДІ педагогіки УРСР творчо осмислили ідеї своїх всесвітньовідомих попередників Л. С. Виготського та А. Н. Граборова, сформувавши сучасне уявлення про теорію і практику навчання і виховання дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Єременко Іван Гаврилович (1916-2002) видатний вітчизняний вчений в галузі спеціальної педагогіки і психології, доктор педагогічних наук, професор. Народився 18 квітня 1916 року на Сумщині в селищі Миропілля. У

1938 році закінчив Полтавський педагогічний інститут. Активний учасник Великої Вітчизняної війни. Кавалер багатьох бойових державних нагород.

У повоєнний час після захисту кандидатської дисертації Єременко майже 30 років керував відділом дефектології НДІ педагогіки України. Очолював редколегію всеукраїнського збірника «Питання дефектології», був членом редколегії журналу АПН СРСР «Дефектологія». Єременко автор понад ста класичних наукових і науково-методичних праць з різних напрямів спеціальної педагогіки і психології, серед яких підручники та навчальні посібники для вищих навчальних закладів дефектологічної освіти, підручники для спеціальних шкіл, монографії.

Основу наукового пошуку Єременка становили теоретичні питання загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки, методологія наукових досліджень в галузі загальної педагогіки і дефектології, історія спеціальної педагогіки і психології. Широкого розмаху в колишньому Радянському Союзі отримали його дослідження теоретико-практичних основ діагностики навчального потенціалу дитини з особливими освітніми потребами, її працездатності, формування моральних основ особистості дітей шкільного віку, проведення занять у допоміжній школі тощо.

Особливого значення для становлення і подальшого розвитку шкільного навчання учнів допоміжної школи набуло введення у семидесятих роках ХХ ст. під науковим керівництвом Єременка системи диференційованого навчання учнів допоміжної школи.

У зв'язку з цим його учні та багаторічні сподвижники Л. С. Вавіна і Г. М. Мерсіянова відзначили, що Іван Гаврилович Єременко, є національним надбанням, джерелом наукової думки, інноваційних ідей, які до цього часу є актуальними для подальшого розвитку дефектологічної науки і практики навчання дітей з особливими потребами [2].

Вчений виховав численну когорту вітчизняних вчених з різних сфер дефектологічної науки. Його учні і сьогодні складають золотий кадровий

фонд не лише української дефектології, але і багатьох республік колишнього СРСР.

Протягом усіх років своєї науково-педагогічної діяльності професор І. Г. Єременко значну увагу приділяв розвитку вищої вітчизняної дефектологічної освіти. Особливо він тримав у полі зору становлення дефектологічного факультету КДПІ імені А. М. Горького (нині НПУ імені М. П. Драгоманова). На всіх етапах розвитку факультету він разом з його керівниками К.М. Турчинською, А.І. Селецьким, В.І. Бондарем, І.П. Колесником та ін. сформувавши сучасне бачення підготовки педагога-дефектолога (корекційного педагога).

І. Г. Єременко багато зусиль доклав до відкриття дефектологічних факультетів у Слов'янському та Кам'янець-Подільському педагогічних ВНЗ.

Сучасний інститут спеціальної педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова, очолюваний академіком НАПН України В.М. Синьовим, широко використовує в навчальному процесі творчу спадщину вченого.

Помер І. Г. Єременко 23 липня 2002 року. Похований на Байковому кладовищі в Києві.

Видатний учений залишив вагому психолого-педагогічну спадщину, в якій обґрунтував необхідність:

- розвитку системи середньої спеціальної та вищої освіти в Україні;
- розробки наукових психолого-педагогічних основ організації диференційованого навчання розумово відсталих учнів і типології уроку в допоміжній школі;
- особливості процесу спеціального навчання;
- шляхи вдосконалення методів, прийомів і засобів навчання;
- корекційної спрямованості морального, трудового, естетичного, фізичного виховання учнів допоміжної школи, розвитку їхньої пізнавальної діяльності, навчання користуватися на практиці знаннями і вміннями.

Значна увага в творчій спадщині вченого зосереджена на висвітленні різних аспектів проблеми навчання та виховання дітей з психофізичними

порушеннями. І тому не випадково майже в усіх наукових роботах з корекційної педагогіки та спеціальної психології представлені ті чи інші посилання на окремі положення вченого.

Слід зазначити, що науково-педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність вченого сьогодні є предметом спеціальних досліджень. В останні роки в Україні опубліковано значну кількість наукових матеріалів, що розкривають окремі грані І. Г. Єременка, виконуються дисертаційні роботи та інші наукові доробки, які присвячені вивченню науково-педагогічного шляху вченого [1-6]. У наявних джерелах є достатня кількість документів, що надають можливість повною мірою охарактеризувати діяльність вченого і визначити гідне місце в суспільному, освітньому житті України та за її межами. Відтак на сьогодні, на думку академіка НАПН України Віт. І. Бондаря, особистість І. Г. Єременка займає особливе місце в сузір'ї кращих імен дефектологів СРСР [1].

Все вищезазначене сприяє утвердженню оптимістичного погляду на майбутнє нашої вітчизняної корекційної освіти та науки. Особливо ця діяльність активізувалася в зв'язку з наближенням ювілею Івана Гавриловича 100-річчям від дня його народження, який широко відзначився освітянами та науковою громадськістю в 2016 році.

Соціальна активність, відданість ідеї, цілеспрямованість професійної діяльності І. Г. Єременка дозволили йому стати видатним в історичному аспекті серед вчених, котрі розробляли теорію і практику вітчизняної дефектології.

Теоретична спадщина вченого залишається актуальною і на сучасному етапі розвитку науки. Зокрема, основна проблематика його праць викладена в його численних наукових статтях. У його фундаментальних працях чимало новаторських ідей і методичних підходів, які можуть бути використані сучасною корекційною педагогікою. Свої дослідження й логічні висновки вчений засновував на власному досвіді та дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених.

Зазначимо основні наукові праці вченого:

- Пізнавальні можливості учнів допоміжної школи. М.: Сов. школа, 1966;
- Аномалії у дітей. М.:, 1966;
- Олігофренопедагогіка. М.: Вища школа, 1980;
- Дидактичні основи уроку в допоміжній школі. М.: Сов., 1986;
- Основи спеціальної дидактики. М.: Сов., 1986.

Діяльність професора І. Г. Єременка визнана на міжнародному та вітчизняному науково-практичному рівні. Про це свідчить аналіз оцінок його наукової спадщини, представлений відомими діячами науки й освіти.

Таким чином, можна констатувати, що І. Г. Єременко залишив нащадкам велику творчу спадщину, наповнену самобутніми думками, ідеями, положеннями і висновками щодо актуальних проблем розвитку виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами, які не втратили своєї важливості й сьогодні, в період розвитку нової системи освіти.

Література

1. Бондар В. І. Життя - віддане дефектології (до 85-річчя від дня народження професора І. Г. Єременка) // Дефектологія. - 2001. - № 2. - С. 52–55.
2. Вавіна Л. С., Мерсіянова Г. М. До 90-річчя від дня народження І. Г. Єременка // Дефектологія. - 2006. - № 3. - С. 53–54.
3. Іван Гаврилович Єременко [Текст]: (До 80-річчя з дня народження) // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 2. - С. 183.
4. Науково-педагогічний внесок І. Г. Єременка в становлення української дефектології [Текст] : До 85-річчя від дня народження // Педагогічна газета. - 2001. - № 6. - С. 3.
5. Несен Г. М. Серце, віддане людям [Текст]: (Про вченого-дефектолога І. Г. Єременка) / Г. М. Несен, Л. С. Дробот // Освіта. - 2001. - № 25 (2-9 травня). - С. 10.
6. Супрун М. О. Теоретико-практичний внесок наукової школи професора І. Г. Єременка у розвиток корекційної педагогіки [Текст]: збірник наукових трудов / М. О. Супрун // Нові технології навчання / Голов. ред. В. О. Зайчук; М-во освіти і науки України, Наук.-метод. центр вищої освіти. - Київ, 2001. - Вип. 30. - С. 229-234.

ВЧИТЕЛЬ ВЧИТЕЛІВ



*Гладченко І. В.,
Супрун М. О.*

У статті розкрито внесок у вітчизняну науку відомого вченого-дефектолога І. П. Колесника. На основі узагальнення навчально-методичних матеріалів та наукових праць висвітлені життєвий шлях і наукова діяльність професора. Визначено його роль у становленні вітчизняної системи підготовки кадрів для спеціальної освіти і як керівника дефектологічного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова.

Ключові слова: *І. П. Колесник, система підготовки кадрів для спеціальної освіти.*

The article reveals the contribution to the national science of the well-known defectologist, I. P. Kolesnik. On the basis of generalization of teaching materials and research papers, the life course and scientific activities of the professor are highlighted. It defines its role in the development of the national system of training for special education and as the head of the defectology department of the NPU named after MP Dragomanov.

Keywords: *I. P. Kolesnik, training system for special education.*

Нещодавно пішов у Вічність, член редакційної ради нашого видання, завідувач кафедри психокорекційної педагогіки НПУ імені М. П. Драгоманова професор Іван Пантелійович Колесник.

Подаючи у далекому 1964 році документи до вступу на дефектологічний факультет столичного педагогічного інституту імені

М. О. Горького демобілізований воїн Збройних Сил СРСР Іван Колесник неодноразово запитував себе: «Чи зможу я стати педагогом-дефектологом? Чи гідний я цього звання?..». Ніби відчуваючи трепетний стан душі абітурієнта екзаменатори доброзичливо сказали Іванові: «Із Вас буде істинний дефектолог. Здобуйте гідно це фах, бо це Ваше покликання!».

Дійсно, молодому кубанському козакові нелегко давалось рішення переступити поріг педагогічного ВНЗ. Народившись під час воєнного лихоліття, пройшовши в ранньому дитинстві жахливі митарства нашого народу, зустрівши Перемогу, маленький Іванко, як і всі його сучасники, мріяв про одне – Мир! Його дитячі й юнацькі роки супроводжувало невпинне прагнення до навчання й до допомоги іншим...

Слухаючи мудрі роздуми Вчителя, нас, його учнів, завжди щиро дивувало, що не зважаючи на те, скільки він виніс на своєму життєвому шляху різних випробувань й залишився при цьому Людиною! Так, ще в перший рік війни він немовлям був на межі вічності... Добрі людські руки винесли із задимленої хати шестимісячного хлопчика, який вже втратив свідомість від чадного газу... Коли крихітка ожила, то люди порадили мамі назвати дитину Іваном, на честь небесного покровителя, й святкувати все життя його друге народження як промисел Божий. Так Гліб став Іваном... Жага до праці, до навчання, до пізнання природи людини досить рано сформували в юнакові виважену мудру особистість.

Зростаючи у великій родині, яка, на жаль, рано осиротіла без героя-фронтовика Пантелія Федоровича, Іван взяв за правило наказ мами Віри Федорівни: «Праця – ось що головне у житті кожної людини».

Швидко промайнули шкільні роки, наповнені прагненням знайти себе в дорослому житті. Після шкільного випуску юнак вирішив спочатку допомогти родині, пройти військову службу, а вже потім визначитися із власною освітою. Доля була милосердною до Івана. Він гідно попрацював токарем на підприємстві, потім чесно виконав свій військовий обов'язок і у солдатській гімнастерці свідомо прийшов у дефектологію, в якій він вже

живе понад півстоліття. Акцентуємо увагу на слові «живе», а не «проживає»...

Незважаючи на різні скрутні перипетії студентського життя, воно було самим насиченим в особистісно-професійному зростанні студента І. Колесника. Отримання ґрунтовної освіти, перші спроби наукового пера, створення родини із Ніною, студенткою педагогічного факультету...

Наставники нашого вчителя, викладачі щиро радили йому залишитись працювати в Києві, йти до аспірантури... Дякуючи своїм педагогам, завідуючій кафедрі сурдопедагогіки професору Н. Ф. Засенко, декану факультету доценту К. М. Турчинській, випускник принципово вирішив розпочати свою педагогічну діяльність в спеціальній школі для дітей з порушеннями слуху в м. Дніпропетровську. Вже перші дні роботи в спеціальній школі підтвердили правильність прийнятого рішення, бо школа дала необхідний багаж на все подальше наукове життя майбутнього вченого.

Через 13 років роботи в школі І. П. Колесник вступає до навчання в заочну аспірантуру. Його науковим керівником став один із класиків вітчизняної дефектологічної науки академік АПН СРСР М. Д. Ярмаченко. Саме зустріч із Миколою Дмитровичем виявилась істинно доленосною для всього подальшого життя нашого колеги. Кожна розмова із ним збагачувала аспіранта баченням нових граней сутності наукового пошуку. Окрім плідної професійної співпраці із Миколою Дмитровичем, їх стала об'єднувати істинна дружба, що витримала випробування часом. Саме тому, для І. П. Колесника, як і для чисельної дефектологічної спільноти, академік М. Д. Ярмаченко був і залишається професійним і моральним авторитетом.

Після захисту у 1981 році дисертації в Ленінградському державному педагогічному інституті імені О. Герцена, Іван Пантелійович повністю занурився в науково-педагогічну роботу на дефектологічному факультеті. Новому педагогові характерним було незаангажоване бачення питань щодо подальшого вдосконалення підготовки дефектологічних кадрів. Широка професійна ерудиція, досвід практичної роботи, щирість у спілкуванні стали

запорукою здобуття високого авторитету серед колег і студентів факультету. Саме це й стало вирішальним при призначенні у 1983 році молодого викладача І. П. Колесника деканом факультету. Тогочасний ректор КДПІ ім. О. М. Горького академік М. І. Шкіль, проректор Інституту професор А. Г. Слюсаренко, весь ректорат, всіляко прагнули допомогти молодому керівникові, і результат не забарився... Майже два десятиліття Іван Пантелійович очолював факультет, що став знаним далеко за межами України.

Після структурних організаційних перетворень факультет реорганізувався в інститут корекційної педагогіки та психології, директором якого був призначений знаний в усій світовій психолого-педагогічній спільноті академік НАПН України Віктор Миколайович Синьов. Колектив однодумців на чолі із В. М. Синьовим створив один із провідних підрозділів НПУ імені М. П. Драгоманова.

В дефектологічній родині сучасних педагогів факультету чільне місце належить завідувачому кафедрою психокорекційної педагогіки професору І. П. Колеснику. Очолюючи кафедру вже 14 років вченому було що сказати колективу. Дійсно, створена наукова школа кафедри, підготовлена когорта провідних її викладачів, налагоджена тісна співпраця із профільними колективами... Кафедра береже пам'ять про своїх педагогів. Саме тому, за ініціативи завідувача кафедри, чи не вперше серед профільних кафедр ВНЗ, було підготовлено два видання книги «Внесок викладачів кафедри психокорекційної педагогіки у розвиток історії вітчизняної корекційної освіти» [1]. Нещодавно, у квітні 2016 року були проведені заходи, присвячені 100-річчю із дня народження класика світової дефектології професора Івана Гавриловича Єременка. Як тут не згадати вислів поета: «Це потрібно не мертвим, це потрібно живим».

Пропускаючи через серце турботи про справу всього свого життя – підготовку дефектологів, Іван Пантелійович завжди залишав у ньому найпотаємніші, сповнені любов'ю, турботою та теплом, місця для своїх

близьких... Багато років на душу тиснув тягар непоправної втрати дружини Ніночки... Самому довелося вводити у доросле життя сина Ігоря й доньку Світлану, самому радіти звісткам про народження чотирьох внуків, які зараз становлять сенс його життя...

Підводячи проміжний підсумок своїм життєвим дорогам, наш Вчитель мав всі підстави стверджувати: «Зроблено дійсно багато, але ж скільки ще потрібно зробити».

P.S. Ніби нещодавно, завершуючи розмову із нами, Шановний Ювіляр вибачився за телефонний дзвіночок... телефонував найменший онук Гліб...

Світла ВАМ пам'ять, **ШАНОВНИЙ ВЧИТЕЛЮ!**

Література

1. Внесок викладачів кафедри психокорекційної педагогіки у розвиток історії вітчизняної корекційної освіти / за ред. І. П. Колесника, Г. С. Піонтківської. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 306 с.

КОМПЕНСАТОРНІ МОЖЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Бондар Н. В.

У статті представлено результати теоретичного аналізу психологічних особливостей розвитку мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями. Дослідження дає змогу визначити одним із основних завдань корекційного навчання учнів з порушеннями інтелекту - розвиток та можливості мовлення як засобу спілкування у процесі виконання ними практичної трудової діяльності. Істотну роль відіграють пізнавальні дії таких школярів, які включають їхній практичний досвід з використанням мовленнєвих умінь та навичок.

Ключові слова: мовлення, учні з інтелектуальними порушеннями, словниковий запас, мовленнєва діяльність, завдання трудового навчання, практичні заняття, шкільні майстерні.

The article presents the results of theoretical analysis of psychological features of development of speech of pupils with intellectual disabilities. The study provides an opportunity to determine one of the main objectives of remedial teaching of mentally retarded students the development and possibilities of speech as means of communication in the process of implementation of their practical employment. A significant role is played by the cognitive actions of mentally retarded students, which include practical experience with the use of speech skills.

Keywords: speech, students with intellectual disabilities, vocabulary, speech activities, tasks, labor training, workshops, school workshops.

Формування в учнів з інтелектуальними порушеннями зв'язного мовлення у процесі трудового навчання посідає одне з важливих місць в колі актуальних проблем навчання даної категорії учнів. Актуальність цієї проблеми підкреслювалась багатьма спеціалістами, що досліджували особливості трудового навчання в спеціальній школі. Зокрема, на актуальність цього питання наголошували відомі педагоги та методисти з навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями (В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, Г. М. Дульнєв, І. Г. Єременко, Є. О. Ковальова, Г. М. Мерсіянова, С. Ф. Ніколаєв, Б. І. Пінський, В. Г. Петрова, В. М. Синьов, К. М. Турчинська, Т. К. Ульянова та інші).

Вирішувалася проблема розвитку мовлення учнів в процесі трудового навчання, головним чином, у відношенні забезпечення логічності побудови, їх змістовності, повноти і завершеності висловлювань.

Проте, у дослідженнях вчених питання формування практичного досвіду висвітлене недостатньо. Залишається ще не розробленим всебічно його якісний зміст, що є одним із важливих умов ефективного розвитку зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі трудової діяльності. Тому, на нашу думку, доцільно удосконалювати процес навчання цієї категорії учнів, шляхом розширення завдань використання наявного у них практичного досвіду, за рахунок введення в навчальний процес прийомів, спрямованих на формування мовленнєвих умінь і навичок.

Як зазначав Д. О. Тхоржевський, завданням трудового навчання на практичних заняттях у шкільних майстернях повинна приділятися особлива увага. Проте слід урахувувати, що в старших класах створюються нові передумови для виконання завдань трудового навчання: зростає рівень загальноосвітньої підготовки учнів, відбувається подальший процес фізіологічного та психологічного розвитку їх організму, формування якостей особистості. Внаслідок цього стає надзвичайно важливим і актуальним підвищення вимог до трудового навчання. Передусім необхідно створювати умови для повноцінного втілення принципу поєднання навчання з продуктивною працею.

Особливого значення набуває в старших класах цілеспрямована профорієнтаційна робота з учнями. Старшокласники глибше ознайомлюються з окремими галузями народного господарства, що ураховують їх нахили і здібності. Постає досить актуальним і вкрай необхідним завдання сформувати в учнів деякий обсяг знань, умінь і навичок з певної професії, тобто учнів треба озброїти професійними знаннями, уміннями і навичками. Це вимагає створення спеціальної організації трудового процесу, відповідного педагогічного керівництва діяльністю учнів. Тому необхідно постійно створювати умови щодо розвитку інтелектуальних здібностей учнів під час виконання трудових завдань. Кожен виріб повинен містити в собі практичні дії, які потребують розвитку відповідних розумових операцій, спрямованих на подальший розвиток мислення і мовлення. Для

цього необхідно широко використовувати на уроках праці планування учнями своєї практичної діяльності - вибір операцій, моделювання і конструювання, роботу з креслень, схем і різних видів письмової і усної інструкції, звітів. У процесі формування практичних трудових умінь і навичок учні повинні систематично використовувати знання, здобуті на уроках української мови, математики та інших.

Наукові дослідження і передовий педагогічний досвід розкривають дидактичні можливості праці як ефективного корекційного засобу формування особистості учнів з інтелектуальними порушеннями. Значний розвиваючий потенціал праці пояснюється тим, що в процесі трудової діяльності створюються сприятливі умови органічної поєднання різних за своїми характеристиками дій учнів: сенсорних, розумових і практичних. Праця передбачає активне включення в діяльність різних психічних процесів і сфер дитини, що створює сприятливі передумови для загального розвитку. У зв'язку з цим особливе місце займає робота над розвитком мовленнєвої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями у процесі трудової діяльності.

В. М. Синьов, С. Л. Мирський, Є. О. Ковальова встановили, що найбільш характерною особливістю для більшості учнів цієї категорії є низький рівень самостійності у виконанні трудових завдань. У формуванні самостійності учнів у процесі трудової діяльності, на думку вчених, особливу роль відіграє здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, які у цієї категорії дітей сформовані на низькому рівні.

Результати досліджень Л. С. Вавіної, Г. М. Мерсіянової, В. Г. Петрової показали, що трудова діяльність цих учнів ускладнюється через невідповідність між розвитком мовленнєвої і практичної діяльності. Органічні ушкодження мозку призводять до того, що в цих учнів на недостатньому рівні сформоване усне і писемне мовлення у процесі трудової діяльності; вони не можуть правильно організувати свої дії відповідно до мовленнєвої інструкції. Також дослідники звернули увагу на те, що порушення взаємодії між мовленням і практичною діяльністю можуть бути

усунені завдяки спеціально організованому навчанню і, насамперед, у процесі практичної діяльності.

Як зазначала В. Г. Петрова, формування особистості учнів з інтелектуальними порушеннями цілком пов'язане з розвитком практичної діяльності. Провідна роль, на її думку, належить подоланню порушень розвитку мовлення учнів, які включають пізнавальні компоненти, саме в практичній діяльності.

Порушення розвитку мислення учнів особливо впливають на виконання практичних дій, коли необхідно вирішувати розумові завдання. Причиною цьому є те, що вони не встановлюють необхідних зв'язків і відношень між предметами, не співвідносять окремі дії і операції з кінцевою метою трудового завдання, не узгоджують їх між собою. Наслідком цього може бути те, що дитина не закінчує розпочату роботу або виконує її неправильно. Мисленнєва діяльність є невід'ємною частиною трудової діяльності.

Як зазначав Б. І. Пінський, успішність практичної діяльності, насамперед, залежить від вміння планувати і контролювати свої дії, співставляючи з поставленою метою. Він зазначав, що специфіка діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями характеризується, перш за все, в тенденції виконувати поставлене завдання без потрібного орієнтування в ньому, без аналізу його умов, без активної мисленнєвої роботи над планом і вибору засобів досягнення мети. Все це потрібно враховувати під час роботи з дітьми даної категорії та систематично проводити корекційну роботу.

Наукові праці Г. М. Мерсіянової показали, що в учнів спеціальної школи можливо сформувати вміння планувати свою діяльність, якщо цю роботу поєднувати з розвитком раціональних прийомів і способів дій, мислення, правильного ставлення до праці, з вихованням особистості, використовуючи корекційно-виховну роботу.

Дослідження вчених-дефектологів переконливо вказують на виключно важливу компенсаторну роль мови та мовлення в процесі

трудового навчання. При правильно організованій корекційній роботі учні з порушеннями інтелекту на уроках трудового навчання можуть успішніше оволодівати трудовими навичками, основними операціями та контрольними діями, удосконалювати мислення і мовлення, розширювати активний і пасивний словник, збагачувати трудовий і життєвий досвід.

Розвиток мовлення – це робота над мовленнєвою культурою учнів в усній і писемній формі. Як стверджують психологи, мовлення – це складна психічна діяльність, в основі якої лежить практичне засвоєння мовлення, як засіб спілкування і як засіб вираження думки. Це продукт мовленнєвої діяльності, в процесі якої використовуються одиниці мови, її категорії, форми і норми, – це послідовність мовних знаків, що організуються законами мови і у відповідності до потреб висловлюваної інформації. (О. О. Леонт'єв, М. І. Жинкін, П. Я. Гальперин та інші).

Мовлення, за визначенням О. О. Леонт'єва, є певна кількість мовленнєвих дій, які мають свою мету і підпорядковані загальній меті діяльності. В свою чергу, мовленнєва дія передбачає чотирифазову динамічну структуру. Кожна фаза відповідає певному етапу породження мовлення, в якому можна виділити групи операцій, пов'язаних з аналітико-синтетичною діяльністю школярів. Зокрема, це такі фази мовленнєвої діяльності:

- орієнтація в умовах мовленнєвої ситуації спілкування, типу і стилю мовлення;
- планування змісту висловлювання (що говорити), визначення теми (про що говорити), складання програм висловлювання. Така програма формується у внутрішньому мовленні, яке виконує важливі функції;
- трансформація внутрішнього мовлення у зовнішню форму відбувається перехід від програми до її реалізації в мовному виразі;
- контроль, реалізується в результаті співвідношення результатів мовленнєвого впливу на партнера з завданнями висловлювання, контролю послідовності та правильності використання операцій, виправлення

допущених помилок. [5, 117]

М. Ф. Гнезділов звертав увагу на те, що головна особливість мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями проявляється в якості їх мовлення. Він у дослідженнях мовленнєвого розвитку даної категорії дітей вказує на те, що у них в значній мірі знижена мотивація мовлення, тобто потреба висловлювати свої думки, враження, бажання в словесній формі. М. Ф. Гнезділов також зазначав, що характерною ознакою для дітей з інтелектуальними порушеннями (розумовою відсталістю) по відношенню до мовлення, як засобу спілкування, є мовленнєва замкнутість, небажання спілкуватися. Також він звертав увагу на те, що в окремих випадках серед учнів з інтелектуальними порушеннями зустрічаються діти з надмірною балакучістю, але мовлення в них спонтанне, вибухове, не відноситься до події висловлювання, спостерігається постійне перескакування від однієї теми висловлювання до іншої, відхилення від теми бесіди.

Відмічаючи мовленнєву замкнутість, як характерну рису більшості учнів з інтелектуальними порушеннями, М. Ф. Гнезділов відмічав, що це може призвести до проблем під час формування мовленнєвих умінь.

Не менш суттєвою особливістю мовлення учнів з порушенням інтелекту є, на думку М. Ф. Гнезділова, є обмеженість їх словникового запасу та своєрідність його використання. Слід враховувати і те, що більша частина слів, відомих школярам, знаходиться в їх пасивному словнику і лише невелика кількість їх використовується активно, що суттєво затруднює сприймання чужого мовлення (слухання співрозмовника або читання), розуміння слів і виразів, які мають умовне позначення, смисл, який залежить від контексту. [3, 64]

В. Г. Петрова звертала увагу на те, що словниковий запас даної категорії учнів суттєво характеризує особливості їх пізнавальної діяльності, уміння усвідомлювати і відображувати у мовленні навколишню дійсність, а також різноманітність загального психічного розвитку учнів. Бідність

словникового запасу у цих учнів в значній мірі обумовлена обмеженістю соціальних і вербальних контактів, а також недостатньою сформованістю інтересів, несформованістю вербальної пам'яті, умінь співвідносити слово з відповідним предметом.

Таким чином, можна зробити висновок, що порушення мовлення в учнів з означеної категорії передбачає порушення мовленнєвої діяльності в цілому. Як і всяка діяльність, мовленнєва характеризується вмотивованістю, цілеспрямованістю, поетапною структурованістю. Основними етапами виникнення мовленнєвої діяльності є: етап виникнення мотиву і потреби у мовленнєвій дії, етап створення програми, етап реалізації цієї програми і співставлення отриманого результату з задумом, тобто результату дії.

Положення про провідну роль мовлення в регуляції поведінки, діяльності людини, сформульоване в працях Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурія, Д. Б. Ельконіна, є дуже важливим і для спеціальної школи.

Проблема мовленнєвої регуляції діяльності цієї категорії школярів – одна з актуальних у спеціальній педагогіці. Багато її аспектів розкрито в працях О. Р. Лурія, В. І. Лубовського, М. С. Певзнер, В. Г. Петрової, Б. І. Пінського та ін.

Розвиток мовлення є одним з основних компонентів загального розвитку цієї категорії учнів, так як мовлення слугує вираженню їх думок і коригує хід здійснюваних мисленнєвих операцій. Отже, мовлення не тільки повідомляє вже готову думку, але і включається в процес формування мислення. У цьому винятковість його ролі в корекції психічних процесів учнів з інтелектуальною недостатністю.

Успішність формування трудових навичок безпосередньо залежить від якості роботи з розвитку мовлення в процесі трудового і професійного навчання школярів. На уроках трудового навчання необхідно створювати умови для розвитку і корекції мовлення учнів. Організація навчального процесу передбачає таку побудову корекційної роботи на уроках, щоб в учнів

виникла необхідність спілкування з однокласниками і вчителем. Учитель на всіх етапах уроку повинен стимулювати мовлення учнів. Учні під його керівництвом опановують уміннями правильно відповідати на поставлені питання і складати послідовну розповідь про майбутню або виконану роботу. Для цього необхідно створити такі умови у навчальному процесі, які б стимулювали учнів до активного спілкування на всіх етапах уроку трудового навчання.

Таким чином, можна зробити висновки, що низький рівень мовленнєвої діяльності, відсутність потреби в спілкуванні значною мірою ускладнюють процес оволодіння специфічним мовленням під час трудової діяльності.

Аналіз спеціальної літератури з даної проблеми показав, що в учнів з інтелектуальними порушеннями спостерігаються труднощі при оволодінні специфічною термінологією на уроках трудового навчання. Це, насамперед, ускладнюється своєрідним розвитком мовленнєвої діяльності, недостатністю висвітлення питання розвитку мовленнєвої діяльності в процесі трудового навчання.

Література

1. Вавина Л.С. Проблема связи обучения учеников вспомогательной школы письменной речи с их практической деятельностью. Сб. Вопросы дефектологии, вып. 1, К.: Рад. школа, 1965, - 107 с.
2. Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребёнка // Дефектология. - 1976. №6. - С 6-9.
3. Гнездилов М.Ф. Развитие речи умственно отсталых школьников: Пособие для учителей вспомогательных школ. – М.- Л.: Учпедгиз, 1947. – 135 с.
4. Еременко И.Г. Исследование психических аспектов трудовой подготовки учащихся вспомогательных школ // Дефектология, - 1970 - № 6. - С 85-86.
5. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М., «Наука», 1965.— 254 с.
6. Мерсиянова Г.Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. К.: Рад. школа, 1985. - 65 с.
7. Мирський С.Л. Вивчення трудових можливостей школярів допоміжної школи. - Дефектологія, 1997, №4 - С 9-11.
8. Мирский С.Л. Формирование знаний у учащихся вспомогательной школы на уроках труда: Кн. Для учителя. - М.: Просвещение, 1992. - 184 с.
9. Тхоржевський Д.О. Система трудового навчання. - К.: Рад. школа, 1975. - 198 с.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КВЕСТОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Гладченко І. В.

В статті висвітлено методичні підходи до використання квесту в процесі формування життєвої компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Зазначено основні характеристики квесту як технології. Зокрема, розкрито структуру, види, переваги та особливості впровадження квестової технології в освітній процес.

Ключові слова: квест, освіта дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, життєва компетентність.

The article reflects the methodological approaches to the use of the quest in the process of forming the life competence of students with intellectual disabilities. The main characteristics of the quest as a technology. In particular, the structure, types, advantages and features of the introduction of the technology's of quest in the educational process.

Keywords: quest, education of children with intellectual disabilities, life competence

В арсеналі сучасного педагога повинен бути певний комплекс методик, технологій, методів та засобів, що максимально сприятиме досягненню запланованих корекційно-освітніх результатів. Сучасні цілі освіти учнів з інтелектуальними порушеннями змушують педагогів обирати такі навчальні методи і форми організації роботи, що сприятимуть активізації процесу пізнання, розвиватимуть у дітей уміння вчитися: відшукувати необхідну інформацію, використовувати різні інформаційні джерела, запам'ятовувати, думати, робити судження, вирішувати, організовувати власну діяльність, спілкуватися тощо. Саме тому у фаворі активні методи навчання.

На сьогодні у спеціальній освіті ігрові методи навчання досить ефективно впроваджуються у навчальний процес з метою освоєння учнями навчальних предметів. Це у свою чергу сприяє підвищенню у дітей інтересу до теми, що вивчається, а також посилює мотивацію в учнів (від уваги до задоволення).

Квест (запозичення англ. Quest - «пошук, предмет пошуків, пошук пригод, виконання лицарської обітниці»); форма взаємодії педагога і дітей,

яка сприяє формуванню умінь вирішувати певні завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів шляхом реалізації певного сюжету; також слугує для позначення одного з різновидів комп'ютерних ігор.

У педагогіці термін «квест-технологія» вперше був актуалізований в 1995 році. Професор університету Сан-Дієго (США) Берні Додж запропонував використовувати даний прийом як спосіб організації пошукової діяльності в навчальному процесі.

На сьогодні квестові ігри досить популярні серед людей різного віку. Дорослим вони допомагають відволіктися та відпочити, а дітям - розвивати вміння раціонально мислити та результативно діяти у різних ситуаціях.

Аналізуючи передовий педагогічний досвід з зазначеної теми, слід підкреслити, що процеси вивчення та дослідження результативності застосування квестової технології перебувають у фазі становлення. Саме тому, на перспективу, подальший розвиток та удосконалення технології сприятиме підвищенню якості вивчення матеріалу уроку та забезпечить належний рівень доступності для кожного учня. Використання під час квесту різноманітних методів навчання, зокрема, вирішення ситуаційних завдань (тематичних ігор-міні-досліджень), мають практичний характер та сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів та досягненню особистих освітніх результатів з позицій компетентнісного підходу.

Квестові технології активно застосовуються при навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. При цьому корекційно-виховні задачі, що детерміновані вирішенням даної технології залежать від етапу навчання. Так, на початковому етапі формування здоров'язберезувальної компетенції провідними завданнями є формування уявлення у учнів про здоровий спосіб життя та навичок основ безпеки життєдіяльності, усвідомлення необхідності дбайливого відношення стосовно як власних життя і здоров'я, так і інших людей. На цьому етапі навчання у школярів накопичується досвід навчального та соціального позиціонування, конструювання колективного та персонального освітнього середовища на

рівні провідної діяльності – спілкування та взаємодія з іншими (діти та учителі). На наступному етапі, у старшій школі, провідні завдання спрямовані на формування та розвиток у школярів з інтелектуальними порушеннями низки навчальних (здоров'яформувальної та здоров'язбережувальної) та життєвої компетенцій. Вирішення цих завдань поєднано зі становленням системи цінностей, зорієнтованої на безпеку життєдіяльності, проектуванням власної діяльності, соціалізацію, партнерство тощо. В цей період змістове та функціональне навантаження квестів має бути більш складним, спрямованим на підвищення загального культурного рівня, з урахуванням особистісного самовизначення школярів.

Використання квестової педагогічної технології може здійснюватися в процесі викладання різних дисциплін, однак це вимагає від педагога особливого творчого підходу до її проектування з орієнтацією на перетворення завдань в нову форму.

Враховуючи цільові установки навчання школярів з інтелектуальними порушеннями основам здорового способу життя, слід підкреслити значущість запланованих особистісних результатів засвоєння учнями навчального матеріалу розділу: прийняття та реалізацію цінностей здорового та безпечного життя, потреби у фізичному самовдосконаленню, неприйняття шкідливих звичок тощо. Важливо також те, що для досягнення особистісних результатів навчання - є одним із можливих соціально-педагогічних ризиків [1-5]. Такі ризики можуть виходити з протиріччя між ціннісно-орієнтованої складової процесу навчання (орієнтація учнів на цінності здорового способу життя) та цінностями, що культивуються у родинах учнів, укладом життя сімей. У зв'язку з цим використання квестової технології при вивченні змісту курсу «Основи здоров'я» доречно здійснювати з позицій особистісно-діяльнісного та компетентнісного підходів, що знаходиться у логічному взаємозв'язку із запланованими результатами навчання. Слід зазначити, що у процесі навчання необхідно враховувати не лише знання та уміння учнів, які вони отримують на попередніх етапах навчання, але й життєвий досвід

школярів, що обумовлений укладом життя їхніх сімей, змістом та формами соціальної взаємодії. Методика навчання повинна забезпечити формування у учнів комплексу відповідних компетенцій, сприяти розвитку їхньої особистісно-мотиваційної сфери. В процесі проектування навчального процесу необхідно добирати технології та методи навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів, забезпечують реалізацію та вдосконалення компетенцій учнів, що сформовані у процесі навчання. Під час організації квестової технології в процесі вивчення основ здорового способу життя слід приділити увагу: по-перше, вибору теми квесту; по-друге, змісту та місцю презентації результатів квесту; по-третє, оцінці досягнень учнів.

Квест - це пригодницька гра, в якій необхідно вирішувати завдання для просування по сюжету. Сутність полягає у тому, що, зазвичай, існує певна мета, реалізувати яку можна шляхом послідовного розгадування загадок. Кожна загадка - це ключ до наступного місця (позначки) та наступної задачі. А завдання можуть бути самими різними: активними, творчими, інтелектуальними. Чудово те, що квести можуть проводитися як в класі, так і в місті, на природі, тобто практично в будь-якому оточенні.

У педагогіці слід розглядати квест як технологію, яка має чітко зазначене дидактичне завдання, ігровий задум, обов'язкову присутність керівника (наставника), наявність чітких правил.

Квест-ігри можуть проводитися у формі групової роботи, а також індивідуально; бути як короткостроковими - одне заняття, так і довгостроковими; мати різну тематику та структуру сюжету; проводитися в традиційному, віртуальному або комбінованому освітньому середовищі.

Квестова педагогічна технологія заснована на організації та проведенні проблемних завдань з елементами гри, для вирішення яких використовуються різні інформаційні ресурси; вона досить органічно інтегрує в собі елементи інших педагогічних технологій, таких як проектна технологія, технологія дослідження, ігрова технологія на основі

використання нових інформаційних засобів та інших, що робить її досить гнучкою і придатною для будь-якого стилю викладання та засвоєння програмового матеріалу.



Як сучасна освітня технологія квест вирішує наступні завдання:

Освітні - залучення кожного до активної пізнавальної діяльності; організація індивідуальної та групової взаємодії учасників; сприяння формуванню умінь і навичок працювати самостійно за визначеною темою.

Розвиваючі - розвиток інтересу до предмета діяльності, творчих здібностей, уяви учасників; активізація сенсомоторних процесів, формування навичок дослідницької діяльності, здоров'язбережувальної поведінки, вміння самостійної роботи з інформацією; розширення кругозору, ерудиції, мотивації.

Виховні - виховання вольових якостей, особистої відповідальності за виконання завдання, виховання взаємоповаги, шанування культурних традицій, історії тощо.

Упровадження квесту дозволяє:

- активізувати розумову діяльність шляхом створення спеціальних умов для виконання завдань, які потребують достатньої свідомості й зрілості учнів, здатності до подолання спеціально створених перешкод;

- формувати стійкий інтерес учнів до предмету;

- активізувати сприйняття матеріалу засобами наочності (реальних предметів, макетів, моделей, зображень кінофрагментів, фотографій, малюнків, умовних графічних знаків, символіки);

- поєднати новітні та традиційні дидактичні засоби навчання;

- розвинути універсальні форми розумової діяльності в контексті навчання (аналіз, синтез, індукція, порівняння, систематизація тощо).

Квест-технологія має ряд особливостей: корекційно-освітні завдання реалізуються через ігрову діяльність і мають пошуковий характер; впровадження нових технічних засобів навчання; цілеспрямовано мотивується емоційна й інтелектуальна активність дитини [7].

За структурою освітні квести класифікуються на:

- послідовні квести, в них крок за кроком пропонується головоломка, розгадавши яку учасники отримують підказку для проходження наступного етапу;

- квести-проекти, що дозволяють організувати дослідницьку діяльність школярів в ігровій формі;

- квести-дії, де потрібно не тільки проходити черговий етап, але і збирати підказки, які, можливо, стануть в нагоді для виконання завдань.

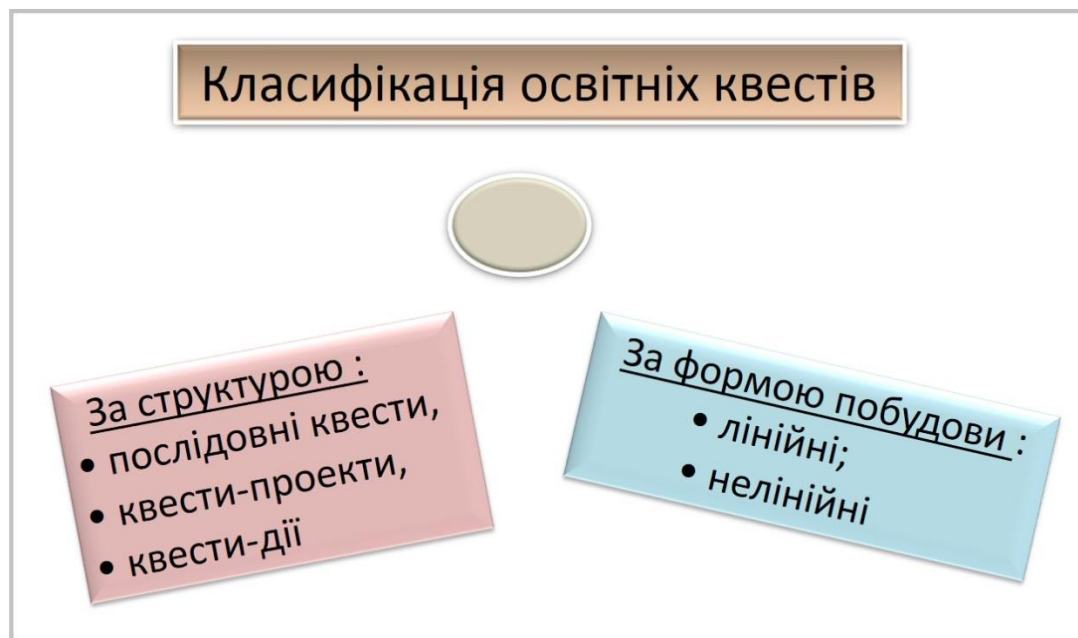
Структура освітнього квесту може містити вступ, у якому прописуються сюжет і ролі, завдання, список інформаційних ресурсів, порядок виконання, оцінки (підсумки, призи).

За формою побудови сюжету квести діляться на 2 основні групи:

- лінійні, в яких гра побудована у вигляді ланцюжку: розв'язавши одне завдання, учасники отримують наступне, і таким чином до тих пір, поки не пройдуть весь маршрут;

- нелінійні, де всі гравці отримують основне завдання і перелік точок з підказками, але при цьому самостійно обирають шляхи вирішення завдань.

Основними критеріями якості квесту слугують: його безпечність для учасників, оригінальність, логічність, цілісність, підпорядкованість певному сюжету, а не тільки темі, створення атмосфери ігрового простору.



Можливість введення в гру різноманітних завдань дозволяє не тільки вирішувати безліч інтелектуальних і творчих завдань, а й перетворює кожен квест в унікальний продукт.

Це може бути: відгадування ребусів, загадок, кросвордів, головоломок; гра «крокодил», тематичне проходження перешкод, створення плакату, колажу, реклами-антиреклами, творча діяльність у арт-техніках, поетичні поєдинки, короткі музичні, танцювальні та театральні постановки, тренінгові вправи тощо.

Саме тому квест, з його майже безмежними можливостями, надає неоціненну допомогу педагогу, а саме: можливість урізноманітнити навчально-виховний процес, зробити його незвичайним, таким, що запам'ятовується, цікавим, веселим, ігровим.

Для створення квесту слід використовувати наступний алгоритм:

1. Визначення мети і завдань уроку. Для вчителя це, як правило, узагальнення пройденого матеріалу, для учнів мета - відшукати приз.

2. Вибір цільової аудиторії та кількості учасників.

3. Визначення сюжету й форми квесту.

4. Написання сценарію.

5. Визначення необхідного простору, ресурсів, часу (для опису маршруту хлопцям можна роздати карти або пояснити, що місцезнаходження головоломок зашифровані; час залежить від цільової аудиторії: в початковій школі квести мають короткостроковий характер, що зумовлено психологічними особливостями учнів, в середньому і старшому шкільному віці можна практикувати більш тривалі за часом уроки-квести).

6. Система оцінювання (технологія квест дозволяє вибирати відповідні способи оцінювання: від знаходження в пошуку фрази-схвалення: «Ти молодець!» - до набору в процесі пошуку певної кількості балів з подальшою конкретною оцінкою).

7. Призначення помічників і організаторів. (Це можуть бути вчителі або учні старших класів).

8. Підведення підсумків. (Після уроку або позаурочного заняття важливо обговорити з учнями, що у них вийшло, з якими труднощами вони зустрілися, яке завдання було найцікавішим тощо).

Алгоритм створення квест-гри:

1. Визначте, для якої цільової аудиторії буде призначена гра;

2. Сформулюйте мету гри - заради чого ви плануєте її провести і чого досягти у кінцевому результаті;

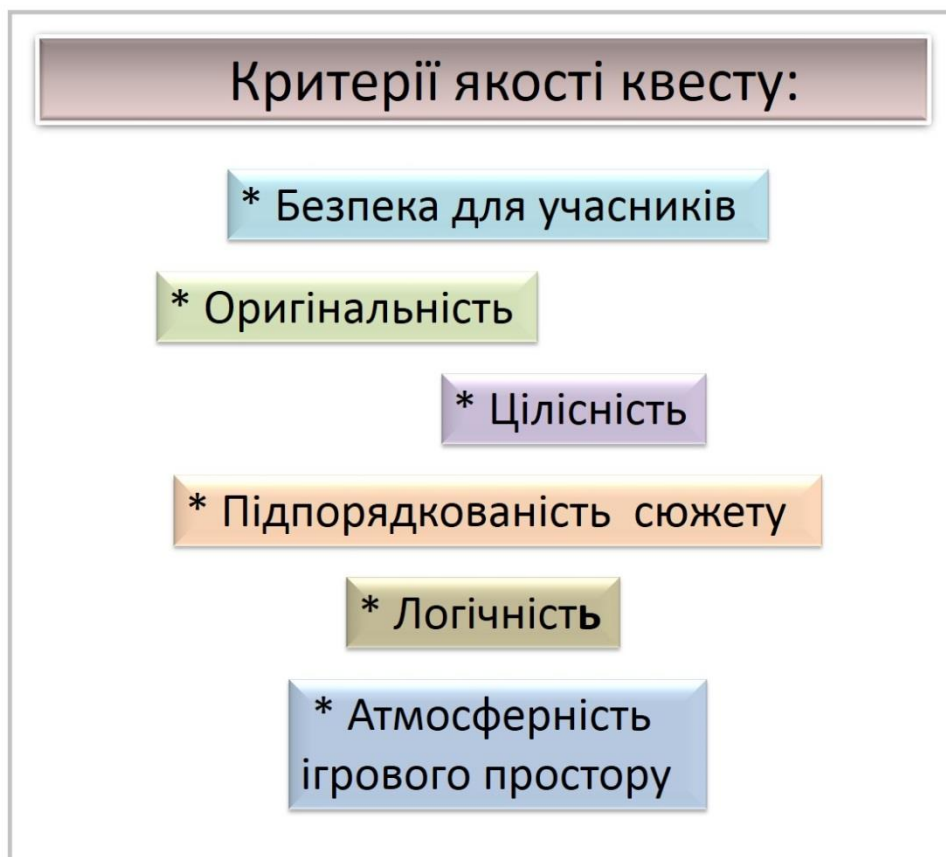
3. Продумайте інструкцію до гри;

4. Продумайте ігрову метафору, інтригу гри;

5. Виходячи з отриманої метафори, придумайте вашій грі гарну назву;

6. Подумки програйте повністю всю гру і зазначте методичні особливості її проведення (тривалість, особливості організації ігрового простору, час і місце проведення, необхідні матеріали);

7. Ще раз уявіть собі гру і оцініть, які її ресурси як для самих учасників, так і для ведучого, крім очевидних (виходячи з самої мети гри);
8. Продумайте питання для обговорення, змістовного аналізу після гри;
9. Подумайте над варіантами модифікації гри.



Переваги використання квест-технології на уроках і в позаурочній діяльності [6]:

- використання даної технології дає можливість задіяти у дитини всі органи чуття;
- звичайно ж, неймовірним досягненням можна вважати максимальну залученість учнів у процес пошуку. Уявіть, що одним із завдань квесту є прочитання слів за допомогою дзеркала. По-перше, з цим завданням можуть впоратися все, навіть найслабші учні, по-друге, жодна дитина не може втриматися і з цікавості виконати дане завдання.

Такий урок є вельми показовим з точки зору здоров'язберігаючих технологій, так як учні знаходять завдання в різних куточках класної кімнати,

школи або на вулиці в залежності від масштабу проведення квесту, і для цього їм доводиться багато рухатися.

Дана технологія має величезний виховний потенціал. Учні вчаться взаємодіяти, їм доводиться працювати не стільки індивідуально, скільки в парах і групах. Дитина розуміє, що на його плечах лежить велика відповідальність, що успіх виконання завдання залежить від нього самого, і прагне внести свій внесок в досягнення спільної мети.

Таким чином, впровадження проектних технологій в широку педагогічну практику навчання основам здорового способу життя є актуальним і перспективним, зокрема, для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Література

1. Бобренко І. В. Підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи з фізичного виховання молодших школярів з розумовою відсталістю / І. В. Бобренко // Галина Мерсіянова : Життєві віхи. Науковий шлях : Науково-методичний посібник / За ред. В.В. Засенка. – Київ: Фенікс, 2014. – С. 139-153.
2. Висоцька А. А., Гладченко І. В., Супрун М. О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі / Навчально-методичний посібник / А. В. Висоцька, І. В. Гладченко, М. О. Супрун – К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – 214 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705560>
3. Гладченко І. В. Програмно-методичний комплекс навчання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Світ навколо мене» / Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Фізичне виховання та основи здоров'я»; методичні рекомендації, практикум [Навчальний матеріал] / І. В. Гладченко. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 152 с. – (Серія «Світ навколо мене») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705376>
4. Гладченко І. В., Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Основи здоров'я (підготовчий, 1-4 класи) [Навчальний матеріал] / І. В. Гладченко. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707863>
5. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004 – 192 с.
6. Мішагіна О. Д. Використання квесту як засобу активізації навчальної діяльності учнів / О. Д. Мішагіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34730/
7. Зенькова С. А. Инновационные технологии обучения школьников основам здорового образа жизни // Молодой ученый. — 2016. — №8.4. — С. 19-21.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ СТАРШИМИ ПІДЛІТКАМИ

Глушко Н. В.

Супрун М. О.

В результаті проведеного дослідження розглянуто зміст та форми соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками у зарубіжних країнах. Охарактеризовано досвід роботи реабілітаційних центрів у ближньому зарубіжжі, анімаційної діяльності у Франції, роботи з важкими підлітками у Голландії, досвід роботи соціальних працівників з важкими підлітками у США, Великобританії, Швеції та в інших країнах. Детально розглянуто застосування концепції “навчання на практиці” у Німеччині при реалізації проекту “Місто як школа”.

Ключові слова: *соціально-педагогічна робота, соціальні педагоги, дезадаптовані підлітки.*

As a result of the conducted study examined the content and form of social-pedagogical work with dezadaptovanimi teenagers in foreign countries. Characterizes the experience of rehabilitation centers in the near abroad, animation activities in France, working with difficult teenagers in Holland, experience social workers with difficult teenagers in the United States, Britain, Sweden and other countries. Is considered in the application of the concept of "learning in practice" in Germany, the implementation of the project "the city as a school".

Keywords: *social-pedagogical work, social educators, non-adapted teens.*

Постановка проблеми. Кризові умови сьогодення спонукають до пошуку різних шляхів вирішення гострої соціальної проблеми – дезадаптації старших підлітків, яка спричинює у підлітків викривлення життєвих цінностей та соціальних установок, конфліктність, асоціальні прояви, Овідчуження від сім’ї та школи, підлітковий алкоголізм. Оскільки проблеми у соціальній політиці різних країн є актуальними та близькими і для України (безробіття, соціальна нерівність, бідність тощо), тому досить доречно ознайомитись з досвідом соціальної роботи з проблемними підлітками у зарубіжних країнах.

Аналіз останніх публікацій. Проблема дезадаптації дітей та підлітків приділена значна увага науковців Л. Дзюбко, Л. Закутської, Н. Максимоваової, Л. Міщик, О. Новикова, І. Сабазнадзе, О. Фурмана та інших. Реабілітаційну діяльність з підлітками, як один із шляхів вирішення проблеми, вивчали Б. Алмазов, С. Белічева, М. Вайзман, В. Вульф, В.

А. Гордєєва, В. Доній, І. Звєрева, А. Капська, Л. Коваль, Т. Лях, А. Наточій, В. Нечипоренко, І. Пінчук, Р. Овчарова, С. Толстоухова, С. Хлебик, М. Чайковський та інші. Для нас особливий інтерес становили дослідження вчених в галузі спеціальної педагогіки А. Висоцької, І. Гладченко, М. Супруна, в яких представлені результати соціалізації дитини із особливими потребами [2]. Погляди сучасних корекційних педагогів та спеціальних психологів виступають методологічним орієнтиром для нашого наукового пошуку.

Мета дослідження. Мета нашого наукового пошуку – вивчити досвід соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками в зарубіжних країнах, ознайомитись з інноваціями в діяльності зарубіжних соціальних педагогів, на підставі вивченого досвіду, виокремити нові перспективи соціально-педагогічної діяльності з дезадаптованими підлітками у нашій країні.

Виклад основного матеріалу. Показником соціальної зрілості особистості служить її готовність бути активним, повноцінним членом суспільства, що виконує найрізноманітніші функції та обов'язки. Система освіти країни покликана відповідати за вирішення питань соціалізації кожної особистості, є поряд із сім'єю пріоритетним соціальним інститутом, що еволюційним шляхом забезпечує умови для формування соціально компетентної кожної людини та виховання максимально самостійних, і суспільно активних членів демократичного суспільства, здатних відповідати на виклики часу, бути компетентними в різних життєвих ситуаціях, мати відповідний потенціал для вирішення різноманітних життєвих питань [10, с. 6].

Науковий та практичний інтерес до соціальної роботи з підлітками в зарубіжних країнах обумовлений тим, що досвід, накопичений у сфері соціальної роботи з підлітками в зарубіжних країнах, є змістовним та різнобічним і заслуговує на вивчення та аналіз; технології соціальної роботи ні в Україні, ні в інших країнах не є суто унікальними, вони постійно

взаємозбагачуються під час систематичного обміну досвідом між соціальними працівниками країн Європи, США, СНД [7, с. 143].

Проте, слід зазначити, що в зарубіжній практиці не існує технологій, які б могли служити еталоном для їхнього некритичного впровадження в Україні. Освоєння зарубіжного досвіду необхідне перш за все для вироблення власних підходів до вирішення соціальних проблем з урахуванням історичних, економічних та культурних особливостей та можливостей нашої країни [8, с. 60].

На сучасному етапі у зарубіжних країнах важливого значення набуває психосоціальний аспект реабілітаційного процесу, спрямований на максимальний розвиток здібностей дезадаптованої дитини та психологічну і соціальну реабілітацію сім'ї [5, с. 82].

Робота з дезадаптованими старшими підлітками є обов'язковим компонентом загальної соціальної роботи в багатьох країнах Західної Європи і США. Таких підлітків відносять до "групи ризику", тому що саме їм властива висока ймовірність здійснення протиправних дій, вони залишають школу, втікають з дому, вживають алкоголь і мають інші шкідливі звички. Робота з ними будується, як правило, на основі цілого ряду програм, які мають превентивний характер, тому що чим пізніше надати допомогу дитині в кризовій ситуації, тим складніше ліквідувати наслідки [6, с. 73].

Так, в одній із найбільш благополучних країн Європи – Голландії соціальна робота з важкими підлітками здійснюється за цілим рядом програм (проектів): проект Halt – передбачає роботу з підлітками, які допустили мілкі крадіжки або акти вандалізму, проект Thuislozen Team – роботу з підлітками, які бродяжать, проект Family Fest (FF) передбачає роботу з неблагонадійними сім'ями, відносно яких порушено питання про позбавлення батьківських прав, проект Home Video Training (HVT) спрямований на покращення взаємостосунків у сім'ї у питаннях виховання дітей, проект Nieuwe Perspectieven (NP) зорієнтований на роботу з підлітками, яких засуджено умовно. Найбільш цікавим для нашого дослідження є проект Stichting

psychologisch pedagogisch instituut (PPI), який передбачає роботу з учнями, які кинули або збираються кинути школу. В рамках даного проекту:

- надається допомога підліткам, які навчаються у звичайній школі, але втратили з нею зв'язки;
- підліткам які навчаються в школі і мають ознаки дезадаптації (відставання в навчанні, високий рівень конфліктності);
- організуються спеціальної школи для підлітків, які в силу різних причин не можуть повернутися до навчання в звичайній школі [6, с. 73].

Слід зазначити, що в Голландії з проблемними підлітками працюють соціальні працівники за місцем проживання дитини, за місцем навчання, в лікувальних установах, а також вагому допомогі надають багаточисельні громадські організації.

Майже всі провідні економічні країни світу зітнулися з такими негативними явищами серед підлітків, як агресивне поведіння, жорстокість. Відчуваючи себе невпевнено, володіючи фантазією, взятою з американських фільмів, підлітки стають особливо агресивними. Особливо характерним таке явище стало для Японії, коли у 1995 році внаслідок “відрази” до школи кількість учнів, що пропустили заняття на термін більше 30 днів досягла 61627 учнів, що спричинилось жорстоким ставленням сильніших підлітків до більш слабких, це явище отримало назву “ідзіме”. Шляхи його подолання визначились у розвитку індивідуальності дитини шляхом застосування різнобічних методів виховання, впровадження вільного вибору батьками навчального закладу для дітей, позбавленого суворих бюрократичних правил і тілесних вироків, запровадження психологічної служби в школі [6, с.88–89].

Ще в 20 роки минулого століття у США значна увага у шкільній соціальній роботі приділялась проблемам адаптації дітей до умов соціального середовища з метою зменшення серед них числа правопорушень і поліпшення їх психічного здоров'я не тільки через удосконалення шкільних і соціальних умов, а й завдяки допомозі в їх особистісному розвитку [7, с. 143].

Надання допомоги підліткам реалізовувалось шляхом розширення сфери діяльності соціальних працівників, які працювали з підлітками, що пропускали заняття та мали інші проблеми: агресивну поведінку, низьку успішність тощо. Соціальні працівники допомагали не лише підліткам, а й їх батькам і вчителям, надаючи поради щодо налагодження ефективної взаємодії у стосунках, ділячись з ними своїми психолого-педагогічними знаннями.

У Великобританії соціальні працівники у роботі з підлітками крім загальноприйнятих принципів (дотримання прав людини, профілактична спрямованість, діяльнісний підхід тощо) керуються і особливими (недопустимість тиску у соціальній роботі з дітьми та сім'єю, партнерські відносини з усіма членами сім'ї, орієнтація на здібності та потенціал людини, врахування думки дітей, співпраця з іншими агентствами). У цій країні соціальні працівники є співробітниками не школи, а соціальних служб забезпечення освіти, прикріплюючись до окремої школи, вони допомагають вчителям вирішувати проблеми, пов'язані з поведінкою, відвідуванням, успішністю, матеріальним становищем учнів; беруть участь у розробці політики і стратегії подолання цих проблем і встановленям зв'язків між сім'єю і школою [6, с. 59]. Слід відмітити, що у Великобританії, за рішенням суду, батьків дезадаптованих підлітків можуть зобов'язати відвідувати Центри підтримки сім'ї з метою надання батькам методичної допомоги у подоланні недоліків у вихованні їх дітей, або ж до сім'ї прикріплюється соціальний педагог з цією ж метою [1, с. 26].

Звернемо увагу на точку зору французьких науковців, які вважають, що вирішення виховних проблем повинно стати першочерговим завданням країни, для чого потрібно об'єднати і активізувати зусилля усіх, вся нація повинна стати "виховною нацією" у всьому її ідеологічному, культурному, економічному і економічному розмаїтті. Звертаючи значну увагу на педагогіку навколишнього середовища, французькі вчені вважають, що вона являє собою відкриту систему, так звану, педагогіку дії, найважливішими

принципами якої є педагогічна співпраця, педагогічний діалог, міжособистісне спілкування, тому оволодіння підлітками уміннями спілкування і взаємодії з оточуючим світом сприяє розвитку вільної, автономної особистості, її самовираженню та самореалізації [7, с. 143]. Досить значна увага приділяється використанню педагогічної анімації як в позашкільній, позаурочній роботі, так і в навчально-виховному процесі.

Аніматор (з фр. “animateur”) означає заохотити, надихнути до певної діяльності) прагне створити умови для цікавої захоплюючої діяльності, допомогти створити в групі дружні стосунки, залучити підлітків до анімаційної творчості. Обов’язковими компонентами анімаційної діяльності є анімаційні проекти (масштабні програми з підготовки анімаційних груп, організації соціальної реклами конкретних анімаційних програм тощо) та анімаційні програми (конкретні заходи, творчі справи), які можуть бути різноманітними за змістом і масштабністю [10, с. 93]. Нове, правильно організоване соціальне середовище сприяє підвищенню загального розвитку особистості.

Заслуговує на вивчення, на нашу думку, досвід впровадження у Швеції добровільної програми “Контактна модель роботи з сім’єю”, яка передбачає підбір місцевим комітетом соціального забезпечення сімей для надання допомоги сім’ям, які знаходяться у скрутному становищі. Контактна модель використовується у роботі з неповними сім’ями, члени яких вживають алкоголь або ж наркотики, які мають дітей-інвалідів, молодими сім’ями. Особи, які підбираються для такої взаємодії, є звичайними людьми, без спеціальної освіти і професійного досвіду, проте вони здатні контактувати, спілкуватися, підтримувати та допомагати іншим. Подібна практика існує і у Великобританії, там запроваджено цікавий досвід використання сімей вихідного дня, коли з метою надання вільного часу батькам, інші сім’ї беруть на вихідні дні їх дітей до себе [1, с. 25].

Досить цікавим для нашого дослідження є втілений в 90-роках в Німеччині проект “Місто як школа”, який став прикладом застосування

концепції “навчання на практиці”, започаткованої у 70- роки минулого століття в США, коли в Нью Йорку зростала кількість старших підлітків, які залишали школу за рік-два до її закінчення і силу емоційних та інших причин не бажали повертатись до навчання знову. Тому гостро постала проблема в наданні допомоги підліткам у тому, щоб відчутти свою значимість, зрозуміти важливість отримання освіти [4, с. 95].

Підліткам з метою формування мотивації до навчання, яка в звичайній школі у них була відсутня, пропонувалися різні види діяльності, які б їм сподобалися, і в яких вони змогли б себе проявити. Основна ідея цієї моделі полягає в заміні абстрактного навчання в класних кімнатах школи на практичний досвід учнів у реальних умовах. Учні відправлялись зі школи на вулицю, у місто, щоб взяти безпосередню участь у суспільному житті, інтегруватися у роботу різних міських організацій з метою накопичення досвіду, який вони потім аналізували в школі. У такій школі підлітки проявляли активність у обраних ними самими сферах діяльності, як правило, у ситуаціях професійного життя, і створювали у співпраці з педагогами та практиками індивідуальну програму навчання, переробляючи і узагальнюючи отримані на практиці знання [8, с. 68].

Нетрадиційна форма навчання в німецькому проекті “Місто як школа” призначена насамперед для підлітків і молоді, які були з різних причин відмежовані від традиційної школи, втратили будь-яку мотивацію до навчання і не мали можливості продовжувати освіту або працювати. Таким чином, спочатку відбувається індивідуальний і добровільний вибір діяльності, яка потім супроводжується обговоренням нового досвіду. І вже з цього народжуються завдання для вивчення конкретних предметів, підкріплюються виниклим у підлітків бажанням і розумінням, навіщо їм це потрібно. Адже головна проблема підліткової неуспішності не в нестачі здібностей, а в слабкій мотивації. У такій системі значно змінюється роль учителя. З “урокодавця”, він перетворюється на людину, яка підтримує і супроводжує іншого в самостійних пошуках. Встановлюючи межі

домовленостей, він допомагає учневі у виборі свого шляху, в доведенні розпочатої справи до кінця, в осмисленні підсумків практичної діяльності [4, с. 87].

Акцент робиться на індивідуалізовані навчальні програми в умовах значно розширеного вибору змісту освіти. Обов'язкових навчальних планів і програм для всіх немає, велика увага приділяється методу проектного навчання у групах, вирішенню соціально-педагогічних проблем [7, с. 68].

Оволодіння знаннями відбувається через практичну участь, самостійну трудову діяльність у різних громадських організаціях і соціальних інститутах міста. Практика на одному підприємстві або в одній організації триває кілька тижнів. Після цього учні міняють підприємство. У школі можлива робота учнів і над спільними проектами, організацією подорожей або інших заходів. Учням надається можливість в додаткових курсових групах надолужувати пропущене або забуте з шкільних предметів, а також працювати в різних шкільних майстернях, брати участь у театральних виставах. У концепції “Місто як школа” відводиться значна увага діяльності соціальних працівників. Вони повинні допомагати організації соціальної групової роботи, проектної роботи, у встановленні зв'язку з іншими інститутами, а також з батьками.

Проект “Місто як школа” став прототипом “Шкіл нового типу” для важковиховуваних і педагогічно запущених дітей, тим самим відповідаючи на зростаючу в європейському співтоваристві потребу – підвищення освіченості та профілактику негативних проявів у середовищі дітей-мігрантів [8, с. 68].

Проблема дезадаптованих старших підлітків є гострою соціальною проблемою і для ближнього зарубіжжя. Особливої актуальності вона набула в кризові 90-ті роки минулого століття в Росії, коли внаслідок політичної, економічної, соціальної нестабільності значна частина дезадаптованих старших підлітків залишали школу, не здобувши базову середню освіту,

значно поповнила ряди бродяжок, “дітей вулиці”, неповнолітніх правопорушників і злочинців [3].

Вирішенню проблеми сприяли наукові пошуки педагогів-новаторів О. Петриніна, Б. Алмазова, Р. Овчарової, які одними із перших у 90-ті роки ХХ століття започаткували створення реабілітаційних центрів, діяльність яких будувалась на принципах гуманізму, любові до дитини, психологічного комфорту [9, с. 12]. Заслуговує на увагу досвід педагогічної реабілітації підлітків з девіантною поведінкою О. Петриніна, яка здійснюється в умовах відкритого реабілітаційного центру м. Хабаровська. Цікавим є досвід роботи учбово-науково-методичного центру “Довіра” м. Архангельська, організованого Р. Овчаровою, Єкатеринбургського центру педагогічної реабілітації, організованого Б. Алмазовим.

Отже, зарубіжний досвід соціальної роботи з проблемними підлітками є досить цікавим і змістовним і його елементи доцільно використовувати у роботі з дезадаптованими підлітками у нашій країні.

Література

1. Волинець Л. Британська модель соціальної допомоги дітям / Людмила Волинець // Соціальна робота та соціальна політика. – 2000. – № 1. – С. 25–31.
2. Висоцька А. А., Гладченко І. В., Супрун М. О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі / Навчально-методичний посібник / А. В. Висоцька, І. В. Гладченко, М. О. Супрун – К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – 214 с. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705560>
3. Глушко Н.В., Супрун М.О. Питання соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків / Н.В.Глушко, М.О.Супрун // Юридична психологія та педагогіка. – 2011. – №2. – С. 246–254.
4. Епштейн М. Плоды альтернативного образования / М. Епштейн // Вокруг света. – 2009. – № 2. – С. 87–95.
5. Коношенко С. В. Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону: дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: 13.00.05 / Коношенко Сергій Володимирович. – Луганськ, 2010. – 492 с.
6. Конюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы / Р. В. Конюшина. – Владивосток. 2004. – 84 с.
7. Кубіцький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах: навч. посібник / С. О. Кубіцький. – Ніжин: Видавець. ПП Лисенко М. М. – 2013. – 278 с.
8. Мурашкевич О. А. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах: навч.-метод. посібник / О. А. Мурашкевич. – Луганськ: Вид-во ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. – 2013. – 202 с.

9. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : [учеб. пособие для студентов] / Л. Я. Олиференко. – М. : Академия, 2007. – 253 с.

10. Петрова М. С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов Вуза: дисс...канд. пед. наук: 13.00. 02 / Петрова Мария Сергеевна. – Кострома, 2007. – 223 с.

УДК: 376-056.37:376.01

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
ЩОДО ПОГЛИБЛЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ЗНАНЬ
ПРО ОТОЧУЮЧИЙ СВІТ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС
(З досвіду роботи вчителя фізики і хімії у побуті
Київської спеціальної школи-інтернату № 16)**

*Дзідєвич Л Г.,
Трикоз С. В.*

У статті розглянуті умови поширення та поглиблення знань учнів з природознавства у позаурочний час; наведено приклад проведення практичної роботи з дітьми з порушеннями розумового розвитку.

***Ключові слова:** діти з порушеннями інтелектуального розвитку, уроки природознавства, позаурочний час.*

In the article the conditions for the extension and deepening students' knowledge of the natural history outside school hours; are examples of practical robots with children with mental disabilities.

***Key words:** children with intellectual disabilities, lessons of natural science, extra-curricular time.*

Навчальний предмет «Фізика і хімія у побуті» входить до інваріантної складової тематичного планування і передбачає формування в учнів спеціальних навчальних закладів уявлень про елементарні фізичні і хімічні явища та процеси, що мають місце в навколишньому середовищі і побутовій сфері. Це предмет з мінімальною кількістю формул, із спрощеним та доступним викладом матеріалу.

Базовою програмою (автори В.І.Бондар та І.В.Заяц) передбачено вивчення фізики і хімії у побуті в 7 - 9-х класах. На опрацювання певної теми дається 1-2 години. Цього часового інтервалу не завжди достатньо для

ефективного засвоєння матеріалу дітьми з порушеннями розумово розвитку.

Визначенням «ефективне засвоєння» нами передбачається :

- формування в учнів уявлень про навколишній світ, закони природи, основні властивості фізичних тіл і речовин;
- розуміння причинно-наслідкових зв'язків тих чи інших процесів і явищ, що запобігає виникненню помилкових уявлень;
- вміння користуватись набутими знаннями і навичками в побутовій сфері.

Досвід роботи в спеціальній школі-інтернаті дає можливість спостерігати зниження навчальної мотивації учнів старших класів. Щоб досягти успішності в організації навчального процесу, зацікавити підлітків, ми пропонуємо урізноманітнити форми роботи з вихованцями як на уроках, так і в позаурочний час.

В ході здійснення експериментально-дослідницької діяльності нашого закладу було опрацьовано й вироблено низку рекомендацій для досягнення цього завдання.

Процес втілення методичних рекомендацій передбачає:

- співпрацю з викладачами інших дисциплін (трудового навчання, соціально-побутового орієнтування, природознавства, географії, математики);
- відвідання столичних закладів, спрямованих на розширення і закріплення отриманих знань (Музей Науки і Популярної Техніки «Експериментаніум», планетарій «Атмосфера 360», Природничий музей, Водно-Інформаційний Центр);
- проведення тематичних екскурсій до майстерень та ін.;
- організацію практичних робіт (проведення найпростіших дослідів, фокусів, виготовлення нескладних моделей різних приладів);
- перегляд фрагментів документальних фільмів, відеоматеріалу з інформаційно-пошукових мереж;

- робота з дитячою і дорослою періодикою (журнали «Пізнайко» від 6 років, «Професор Крейд», «Цветик-семицветик», «Популярная механика» тощо);

- співпраця з громадськими організаціями екологічного спрямування («Зелена Бібліотека», благодійний фонд «Екологія») для надання виставкових стендів або проведення лекцій щодо збереження чистоти довкілля. (Як результат, вихованцями нашого школи-інтернату № 16 було зібрано понад 6 кг використаних елементів живлення (батареєк та акумуляторів мобільних пристроїв) та доставлено до спеціально призначених для цього контейнерів.)

Рекомендації щодо орієнтовного змісту проведення практичної роботи в позаурочний час (8 клас)

Тема: Стійкість тіл (виготовлення сувеніра: пташка, метелик)

Мета: навчити вихованців виготовляти за шаблоном іграшку-сувенір, закріпити уявлення про явище стійкості фізичних тіл; розвивати елементи логічного мислення, уяву, довільну увагу, коригувати довготривалу пам'ять, зв'язне мовлення, дрібну моторику рук, поглиблювати знання з природознавства, виховувати охайність, естетичний смак, віру в свої можливості.

Обладнання: інтерактивна дошка (за можливості), цупкий папір (картон), шаблони пташки, метелика, кольорові олівці (фарби, пензлики – за бажанням), ножиці, пластилін, монетки номіналом 2 або 10 копійок, ілюстрований матеріал, словникові картки.

Тривалість роботи 25-30 хвилин.

Хід роботи:

I. Підготовча частина

1) *Нервово-психічна підготовка*

2) *Активізація уваги*

Завдання на корекцію просторової орієнтації + міжпредметний зв'язок (природознавство)

До дошки викликаються по черзі 4 учня, кожному дається в усній формі завдання відгадати за описовою характеристикою те чи інше слово. Наприклад, *1-му учню* - ця істота зазвичай сіро-рудого кольору, має пухнасте хутро, харчується насінням, горішками, живе на дереві і т.д. (*БІЛКА*)

- знайти правий верхній куток дошки і написати в ньому це слово;

2-му учню – ця істота вміє літати, має дзьоб, ніжки, пір'я (*ПТАШКА*);

- знайди лівий нижній куток дошки і запиши це слово;

3-му учню – ця істота має крила, але не пташка, має 6 лапок, живиться квітковим нектаром (*МТЕЛИК*);

- запиши це слово в правому нижньому кутку;

4-му учню – назвати зайве з перерахованих слів (*липа, дуб, суниця, береза*), пояснити, чому воно зайве?

- назви, який куток лишився порожнім? Запиши в ньому вибране слово

Після цього, якщо є інтерактивна дошка – відбувається перегляд слайдів - колажу і дітьми вибираються зображення записаних слів. Якщо дошка відсутня, учні по черзі знаходять відповідні ілюстрації серед інших, розміщених на столі (парті, зворотному боці дошки і т.д.)

II. Основна частина

1) Актуалізація знань

Фронтально + формування зв'язного мовлення (відповіді приймаються лише повними реченнями)

- Як у фізиці називаються і птахи, і тварини, і рослини, і все, що нас оточує? (*ТІЛА*)

- Наведіть приклади фізичних тіл?

- Чи можна назвати фізичним тілом *нагрівання (розширення, стійкість, стискання)*?

- Який термін підходить для цих слів? (Якщо учні не можуть назвати, надаються варіанти відповідей: *явище, природа, процес*);

2) Перевірка домашнього завдання

- Робота з зошитами – 2 хвилини на повторення
- Робота з інтерактивною дошкою (Вибрати з поданих видів стійку рівновагу, байдужу, назвати, яка рівновага лишилась?) відповідно робота з картками - аналогічні завдання.

3) *Практична частина*

- Демонстрація готової роботи на підставці
- Розгляд учнями матеріалу, з якого складається виріб
- Перелік учнями цих матеріалів
- Здійснення словникової роботи «СУВЕНІР»
- Ознайомлення з послідовністю роботи
- Виконання учнями (за потреби індивідуальна робота з учнями)

1 – отримання шаблонів фігур птаха чи метелика (за вподобаннями) і аркушів цупкого паперу

2 – економне розташування шаблону на аркуші

3 – обведення шаблону



4 – вирізання обведеного шаблону + техніка безпеки при користуванні ножицями

Фізхвилинка «Імпровізація»+ логопедична хвилинка

Уявити істоту, у якої є крила (птах, метелик, жук і т.д.)

Продемонструвати рухи цих істот.

Повторити фразу «жив жук на жоржині та й покаржівся дружині»

5 – отримання учнями монет (по 2)

6 – відокремлення потрібної кількості пластиліну для фіксації монет на крилах



7 – встановлення причинно-наслідкових зв'язків на матеріалі розміщення фіксуючого матеріалу (пластиліну) і відстанню на крилах (***чим далі від краю крил закріплювати монетки, тим далі зміститься центр ваги тіла***)

8 – за бажанням - естетичне оздоблення виробу (розфарбовування, прикрашання і т.д.)

9 – розміщення вихованцями виробу на підставці (олівець, встромлений в кришку з пластиліном) або на кінчику свого пальця.

За можливістю учні можуть по експериментувати із знаходженням центра ваги виробу при інших положеннях монет, при додатковій парі монет тощо).

10 – якщо учні не бажають розкривати «секрет» будови сувеніра рідним або друзям, можна запропонувати підклеїти низ виробу кольоровим папером.

III. Заключна частина

1) Підсумок

Завдання – закінчити речення

- сьогодні ми вчилися ...
- сувенір – це ...
- сувенір можна подарувати ...

- щоб виготовити такий сувенір нам потрібно ...

2) подякувати учням за працю, похвалити їх здібності й уміння, відзначити емоційний стан.

Рекомендовані заходи організації навчально-виховного процесу позитивно впливають на якість засвоєння програмового матеріалу вихованцями нашого закладу, підвищують соціально-побутову адаптацію учнів і мотивують їх до навчання.

Література

1. Домашня лабораторія. 100 цікавих експериментів. – Київ: Країна Мрій, 2006.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій //автор-укладач Н.П.Наволокова.- Харків: Основа, 2009.
3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики /В.А. Липа// – Донецк: Либідь, 2002.
4. Петрова В. Г., Белякова И.В. К вопросу о разнообразии форм обучения детей с нарушениями интеллектуального развития// Дефектология. 1995. № 3.
5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: метод. посібник//О.Пометун, Л.Пироженко. – К., 2004.
6. Синев В. Н., Капустин А.И. О коррекционной роли использования образной наглядности в старших классах вспомогательной школы // Дефектология. 1978. № 2.

УДК: 376-056.37:376.01

ІГРИ ТА ВПРАВИ З РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

***Жук Т. Я.,
Трикоз С. В.***

В статті висвітлено значущість гри, як провідного виду діяльності у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; означено напрями розвитку дрібної моторики; наведено приклади використання ігор та вправ для удосконалення рухів кистей та пальців рук.

Ключові слова: порушення інтелектуального розвитку, дрібна моторика, ігрова діяльність.

In the article the conditions for the extension and deepening students' knowledge of the natural history outside school hours; are examples of practical robots with children with mental disabilities.

Key words: intellectual development violations, small motor skills, game activity.

Особистісні якості дитини формуються в активній діяльності, і, перш за все, в тій, яка на кожному віковому етапі є провідною, визначає його

інтереси, ставлення до дійсності, особливості взаємин з оточуючими людьми. У молодшому шкільному віці такою провідною діяльністю є гра, в процесі якої розвиваються духовні і фізичні сили дитини: увага, пам'ять, уява, дисциплінованість, спритність тощо. Крім того, гра - це своєрідний спосіб засвоєння суспільного досвіду. Через гру дитина входить у світ дорослих, опановує духовними цінностями, засвоює попередній соціальний досвід.

Гра – це один з тих видів дитячої діяльності, що використовується дорослими в цілях виховання дітей, навчання їх різним діям з предметами, способам і засобам спілкування. У грі дитина розвивається як особистість, у неї формуються ті сторони психіки, від яких згодом будуть залежати успішність її навчальної і трудової діяльності, її стосунки з людьми.

Як відомо, будь-яка діяльність визначається її мотивом, тобто, тим, на що ця діяльність спрямована. Гра є діяльністю, мотив якої лежить у ній самій. Це означає, що дитина грає тому, що їй хочеться грати, а не заради отримання конкретного результату, що типово для побутової, трудової та будь-якої іншої продуктивної діяльності. У грі формуються всі сторони особистості дитини, відбуваються значні зміни в її психіці, що готують перехід до нової, більш високої стадії розвитку.

Грою можна діагностувати, пізнати дитину. За допомогою гри можна коригувати, покращувати, розвивати в дітях важливі психічні властивості, людські особистісні якості. Цим пояснюються величезні виховні можливості гри, яка є провідною діяльністю в молодшому шкільному віці.

Використовуючи в роботі ігри та вправи спрямовані на розвиток дрібної моторики слід пам'ятати, що у дітей з розумовою відсталістю найбільш страждає моторика кистей і пальців рук. Відхилення в розвитку моторної сфери у таких дітей створюють певні труднощі у навчальній діяльності, особливо несприятливо впливають на оволодіння навичками письма, малювання, ручної праці, страждає техніка рухів і рухові якості (швидкість, спритність, сила, точність, координація), виявляються недоліки психомоторики. Слабо сформовані навички самообслуговування, технічні

навички в зображувальній діяльності, ліпленні, аплікації, конструюванні. Багато дітей не вміють правильно тримати олівець, пензлик, не регулюють силу натиску, мають труднощі при користуванні ножицями.

Корекція моторного розвитку дітей здійснюється шляхом проведення спеціальних вправ та ігор. Вона спрямована на:

- нормалізацію м'язового тону руку;
- виправлення неправильних положень пальців;
- розвиток статичної витривалості;
- впорядкування темпу рухів;
- синхронної взаємодії рухів руку;
- виховання швидких рухів за словесною інструкцією;
- розвиток рухових координацій.

Ігри та ігрові вправи з розвитку дрібної моторики і координації рухів виконують кілька функцій: створюють сприятливу атмосферу; знімають напруження, викликане негативними емоціями, перевантаженнями м'язів; дають нові знання, вміння, навички або закріплюють їх; розвивають увагу, пам'ять, мислення; попереджають появу психосоматичних захворювань.

Перш ніж почати займатися з дітьми, необхідно створити умови. Для розвитку дрібної моторики необхідно обладнати ігрову зону, в якій розташовується весь дидактичний матеріал.

Для початку важливо навчити дітей виконувати диференційовані рухи кистями і пальцями руку: згинати й розгинати, відводити в сторони пальці, називати кожен палець на руці, виконувати узгоджені дії пальцями обох руку. Підвищують ефективність цієї роботи пальчикові гри. Спочатку ігри пальчиками на правій руці, потім на лівій, пізніше – двома разом. Щоб пальці руку були автоматизованими, вправи повторюються кілька разів на день, а потім їх застосовують педагоги на заняттях та під час корекційної години у другу половину дня.

На перших заняттях кожне завдання, гра для розвитку дрібної моторики проводиться з мовним супроводом дорослого, з віршованими

текстами з обов'язковим залученням дітей. Вчитель проводить з дітьми ускладнені ігри: розгортання невеличких ігрових сюжетних сценок, а на завершальному етапі – самостійне придумування казок, складання розповідей, придумування своїх пальчикових фігур.

В подальшому навчанні зовсім не обов'язково пальчикова гімнастика повинна супроводжуватися римами. Дітям можна, наприклад, розповісти казку про маленького хлопчика, який вирушив у ліс. Топ - топ (вказівний і середній палець тупають по столу, зображуючи ніжки). А назустріч йому два їжачка (руки шльопають по столу долоньками вниз). Шльоп - шльоп. Раптом один їжачок почув хлопчика, злякався, згорнувся в клубочок (стискаємо кулачок правої руки). Потім колючки розправив, перестав боятися (пальчики - колючки спокійно лягають на стіл долонею вниз). Інший їжачок злякався, стиснувся в клубочок (інша рука стискається в кулак. Далі асиметричні рухи рук. Ліва в кулаці - права розчепірює пальці, і навпаки). Цей їжачок боїться, а той - колючки розправляє, тепер перший в клубочок стискується, а другий хоробрим стає.

Продовження казки цілком залежить від вашої фантазії. Хлопчик може втекти швидко з лісу (вказівний і середній палець зображують як біжать ніжки), а може приповзти змія (плавні рухи долоні і кисті руки).

Вправи для більш «дорослих» пальчиків можуть бути такими:

Раз, два, три, чотири, п'ять (у такт словам по черзі, починаючи з мізинчика, загинаємо пальчики на правій руці).

Будем пальці рахувать (тепер по черзі розгинаємо пальці, починаючи з великого, на цій же руці).

Всіх зібрали (стискаємо долоньку в кулак). *Рахували* (розтискаємо долоньку, а пальчики тримаємо розчепіреними).

Виявилось рівно п'ять (вказівним пальцем лівої руки по черзі доторкаємося до кінчиків пальців правої).

Після цього змінюємо руки і виконуємо всі вправи спочатку, але вже лівою рукою.

Для розвитку дрібної моторики дітей можна використовувати ігри з мозаїкою, різні шнурівки, вкладиші, рамки Монтессорі, дошки Сегена, різноманітні пазли і матеріали для сортування та нанизування. Для розвитку дрібної моторики дуже добре використовувати природний матеріал, зібраний дітьми під час прогулянок.

У роботі з розвитку дрібної моторики велику роль можна відвести дидактичним іграм та ігровим завданням: «Зав'яжи черевик», «Прикрась ялинку», «Одягнемо ляльок на прогулянку», «Посади квіти на лужок», «Розклади овочі», «Збери кошик».

Формуванню дрібної моторики дітей сприяють заняття продуктивною діяльністю, на яких дітей вчать правильно використовувати предмети-знаряддя і допоміжні засоби (крейду, фломастери, пензлики, ручки, олівці, аркуші паперу, дошки для малювання і письма).

На заняттях з ліплення діти навчаються розділяти пластилін на дрібні шматочки; розмазувати його пальцями по дощечці і по картону. Займаючись аплікацією, діти навчаються орієнтуватися на аркуші паперу, працювати за зразком, аналізуючи його (спочатку з допомогою дорослого, а потім самостійно).

В ігрових вправах, що мають образно-сміслову спрямованість діти спостерігають за рухами власних рук, демонструючи їх високі виразні можливості.

Дітям можна запропонувати ігрові вправи на створення образів неживих предметів, на відображення характерних особливостей рухів тварин або літературних персонажів. Наприклад, діти можуть поставити обидві кисті рук в позу «стіл», «стілець», «окуляри», «гніздо», «будинок», «замок», «коза-дереза», «зайчик», «гусак».

Для подальшого вдосконалення дрібної моторики та узгодження вироблених навичок з образно-смісловим змістом діяльності дітям можна запропонувати наступні ігрові завдання: «Давайте покажемо руками, як

пливе рибка», «Покажемо, як змійка повзе», «Покажемо, як крутиться і падає осінній листок».

Виконання завдань з дрібними предметами і сипучим матеріалом передбачає навчання дітей навичкам викладання з дрібної мозаїки або дрібних плоских паличок різних об'єктів (за зразком, за словесною інструкцією, за задумом). Корисні заняття з різноманітними конструкторами, пазлами, вкладишами, коробками. Можна рекомендувати збирати іграшки з дрібних деталей типу «Кіндер-сюрприз», «Лего».

Виконання вправ в заданому ритмі (з мовним супроводом і без нього) також сприяє розвитку дрібної моторики. Спочатку дітям пропонуються пальчикові ігри та вправи, що виконуються під ритмічний рахунок дорослого.

Крім ритмічних лічилок можна використовувати відбивання певного ритму долонями. Відтворення малюнка з акцентованими ударами і без них дозволяє дітям навчитися аналізувати запропонований зразок і наслідувати йому в процесі виконання вправи. Це, в свою чергу, сприяє розвитку у дітей слухової уваги, слухо-зорово-рухової координації, формуванню довільності в різних видах діяльності.

Графічні вправи в альбомах і в зошитах виконуються дітьми з різним ступенем самостійності. В альбомах діти можуть малювати більш вільно, не орієнтуючись на задані обмеження у вигляді клітин, ліній і точок перетину. Вони домальовують зображення, розпочаті дорослим, додають відсутні деталі, обводять прості і складні силуети в напрямку, заданому стрілкою, створюють власні зображення за мовною інструкцією дорослого. Працюючи в зошиті, діти орієнтуються на умови, жорстко задані дорослим. Важливо навчити їх цьому. Діти обводять клітини, проводять горизонтальні і вертикальні лінії. Якщо діти відчувають труднощі при виконанні завдання, їм можна запропонувати індивідуальні вправи на обведення по контуру зображення, намальованого дорослим. У цьому випадку також ефективна

робота з калькою, яка накладається на зразок, створений дорослим. Цей прийом допомагає дитині створити власний малюнок.

Таким чином, аналізуючи роль ігор та ігрових вправ для розвитку дрібної моторики рук у дітей з особливими потребами, можна зробити висновок про те, що великий вплив на розвиток психічних процесів надає тренування дрібної моторики рук. Оскільки гра є основним видом діяльності дітей, то здійснювати розвиток дрібної моторики слід саме через ігри та ігрові вправи.

Дрібна моторика є основою розвитку, всіх психічних процесів (пам'яті, уваги, сприйняття, мислення й мови). Недосконалість дрібної рухової координації кистей і пальців рук негативно позначається на розвитку пізнавальної діяльності в цілому. Встановлено, що формування рухових функцій, в тому числі і дрібних рухів рук, відбувається в процесі взаємодії дитини з навколишнім світом.

Таким чином, чим більше дрібні рухи підвладні руці, то ліпше прогресує розвиток розумової та мовленнєвої діяльності. Рухи пальців і кисті рук дитини мають особливу розвивальну дію. Регулярні вправи з пальцями поліпшують пам'ять, розумові здібності дитини, усувають її емоційне напруження, поліпшують діяльність серцево-судинної і травної систем, розвивають координацію рухів, силу та спритність рук, підтримують життєвий тонус. Доведено: щоденний масаж кисті, пальчикові вправи і заняття з оволодіння мовою пришвидшують її розвиток. Розвиток дрібних рухів пальців рук передують появі артикуляції складів. Отже, рухова активність кисті збільшує запас слів, сприяє їх осмисленому використанню. Завдяки розвитку пальців у мозку формується проекція «схеми людського тіла», а мовленнєві реакції знаходяться у прямій залежності від тренуваності пальців.

Конспект заняття для розвитку дрібної моторики рук

Мета: розвивати дрібну моторику рук дитини, м'язи пальців; зацікавити виконувати гімнастику для пальців; координувати рухи;

співставляти рухи пальців із словесною інструкцією; активізація мовленнєвих центрів мозку; виховувати бажання виконувати вправи для рук.

Обладнання: предметні картинки за змістом казки: сонечко, метелики, діти в дитсадку; іграшки: заєць, корова, піаніно, сопілка.

Хід заняття

Вихователь пропонує дітям послухати *«Казку про веселі Пальчики»*. Розповідь супроводжується демонстрацією картинок, іграшок, рухом пальців. Висловлюється прохання, щоб дитячі пальці подружилися з веселими Пальчиками й виконували все те саме, що й вони.

- Були собі веселі Пальчики – оці (*показує пальці: великий, вказівний, середній*).

- У них був будиночок. Пальчики заходили й виходили з нього (*стискає пальці в кулак і розправляє*).

- Вийшли Пальчики з будинку, а на небі сонечко світить, промінці на землю посилає (*на фланелеграфі викладається картинка сонечка, а пальці випрямляються й розводяться в різних напрямках, як промінці*).

- Наділи Пальчики окуляри, щоб сонце не сліпило очей (*вихователь показує, а потім пропонує вказівними та великими пальцями обох рук зробити «окуляри»*).

- Пішли Пальчики на прогулянку (*переставляє прями вказівний і середній пальці*). Весело Пальчикам, вони бігають, доганяють один одного. Біжать, а назустріч їм стрибає Зайчик. У нього отакі довгі вуха (*виставляє вказівний і середній пальці*).

- Прийшли Пальчики на галявину (*показує картинки*), а там метелики літають (*робить помаху кистями рук*); корова травицю щипає (*складає пальці в пучки*); у корови ось такі роги (*виставляє вказівний палець і мізинець*).

- Пішли Пальчики далі (*переставляє прями вказівний і середній пальці*). Ішли, ішли і прийшли в школу. Там дітей багато. Пальчики привіталися (*до кожного пальця торкається почергово*). Усі пішли на музичне заняття. Там

вони танцювали (*крутить кистями рук у різні боки*), грали на музичних інструментах: піаніно, сопілці (*імітує гру*).

- Гарно погуляли Пальчики, але час повертатися додому. Попрощались Пальчики (*махає кистями рук*) з дітьми й швидко пішли до свого будиночка (*перебирає пальцями*), зайшли в будиночок и зачинили двері (*затискає кулак*). Мабуть, Пальчики сплять.

Орієнтування в просторі і на аркуші

- Покладіть, будь ласка, перед собою аркуш паперу зеленого кольору, підсуньте тарілочку на якій знаходиться насінини білого і чорного кольору, рахункові палички.

- Покладіть на середину аркуша, вертикально одну паличку. Ліворуч і праворуч від неї покладіть по три палички з кожної сторони, так щоб вони дивилися вниз.

- Що вийшло? (Ялинка) - Скільки всього знадобилося рахункових паличок для ялинки? (Сім)

- У лівому нижньому куті покладіть чорну насінину, а навколо неї п'ять білих насінин.

- Як ви думаєте, що вийшло? (Квітка)

- Скільки насінини ви використовували для квітки? (Шість)

- Скільки насінин білого кольору? (П'ять)

- Скільки насінин чорного кольору? (Одна)

- П'ять плюс один - буде шість.

- У правому нижньому куті покладіть одну чорну насінину горизонтально і одну білу вертикально, одна під одною.

- Діти, що вийшло? (Гриб)

- У верхньому правому куті поклав п'ять горошин.

- На що схоже? (Сонце)

- У якому кутку ми не поклали ні чого? (У лівому верхньому куті)

- Подивіться на листок і подумайте, що у нас з вами вийшло? (Поляна)

Вправа «Пластиліновий малюнок»

Учням роздають: різнокольоровий пластилін і аркуш паперу, на якому намальована велика квітка. Діти мають «розфарбувати» квітку пластиліном.

Ритуал прощання «Коло дружби»

Учні стають у коло і беруться за руки. Вчитель посилає «сигнал дружби» (наприклад, усмішку чи потиск долоні). Цей сигнал діти передають одне одному по колу.

Література

1. Парамонова Л. А. Використання фізичних вправ з розвитку дрібної моторики пальців рук при корекції порушень мови в учнів початкових класів /Л. А. Парамонова // Дефектологія, 1999, № 3,- С. 25-28.
2. Венгер Л. А., Пилюгіна Є. Р. Виховання сенсорної культури дитини: книга для вихователів дитсадка / Л. А. Венгер, Є. Р. Пилюгіна // - М.:Просвітництво, 1998. - 144 с.
3. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики учеб. пособие для вузов / А. Д. Гонеев // под ред. У. А. Слостенина. – 3-те изд., перероб. - М.: Академия, 2004. – 266 с.
4. Кисельова У. Розвиток тонкої моторики // Дошкільна виховання, 2006. - №01.- С 32-35.

УДК 376.42.016:821.161.2

ВНЕСОК МЕТОДИСТІВ-СЛОВЕСНИКІВ ТА ПРОГРЕСИВНИХ УКРАЇНСЬКИХ ДІЯЧІВ МИНУЛОГО У СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЛІТЕРАТУРИ

Кравець Н. П.

У статті проаналізовано погляди методистів-словесників та прогресивних українських діячів минулого щодо навчання учнів літератури. Здійснено аналіз їхніх праць з точки зору впливу літературних творів на юних читачів. Враховуючи різні погляди, виділено три напрями, що характеризують запропоновані рекомендації стосовно роботи дітей з літературними творами: інтелектуальний, виховний, інтелектуально-виховний. Доведено доцільність використання запропонованих рекомендацій корекційними педагогами у процесі роботи з творами художньої літератури розумово відсталих учнів.

Ключові слова: *методисти-словесники, прогресивні українські діячі, читання, читацька діяльність, літературні твори, напрями: виховний, інтелектуальний, інтелектуально-виховний.*

The article deals with the contribution of Methodists-philologists of the past to formation of methodology of teaching literature to schoolchildren. The analysis of their work of XVIII-XIX centuries is carried out in historical aspect in terms of compliance the Methodists' views on children's work with literature. On the basis of this analysis it is distinguished three directions that scientists adhered to, offering recommendations in relation to children's activity with literary works: intellectual, educational, intellectual and educational. It is proved the expediency of using recommendations of the Methodist-philologists

of the past by corrective language teachers in the process of literary work by mentally retarded students and modern scientists.

Keywords: *Methodist-philologists, reading, literary works, mentally retarded children, areas: intellectual, educational, intellectual and educational, progressive Ukrainian Leaders, readers activities.*

Проблема організації належним чином читацької діяльності дітей не нова.

Свого часу вона хвилювала методистів-словесників і прогресивних українських діячів минулого. Аналіз їхніх робіт дозволив виокремити два погляди на значення літератури стосовно дітей: виховний вплив та розумовий розвиток. Робота з літературними творами розглядалася у кількох аспектах: виховання учня-читача в процесі читання літератури (виховний), розумовий розвиток дитини-читача засобами літератури (інтелектуальний), розумовий та виховний розвиток читача (інтелектуально-виховний).

Роль словесності (художньої літератури), більшість методистів розглядали з точки зору виховного впливу на юного читача. Одним з перших звернув увагу на особливості викладання словесності з акцентуалізацією виховної ролі літератури, професор російської словесності, поет і літературний критик О. Мерзляков, виклавши свої погляди у підручнику “Коротке накреслення теорії красномовства” (1822 р.), що складався з двох частин: “Піітика” і “Коротка риторика”. Основну увагу методист приділив роботі з текстом літературного твору, насамперед виразному читанню й критичному розбору. Радив аналізувати літературні твори “з позицій смаку”, оскільки доводив, що вони як предмет чуття і смаку не підлягають суворим правилам і не можуть мати “постійної системи або науки красномовства”. Дотримання естетичного критерію смаку в оцінці художніх творів автор вважав основним у методиці викладання літератури [7, с. 30].

“Виховання людини й громадянина” як головне завдання школи у процесі викладання літератури вбачав педагог-словесник В. Стоюнін. Виховання пропонував поєднувати з працею. “Якщо ж у процесі виховання не звертати увагу на працю – це призведе до неприпустимої помилки” [11, с.

298]. Методист доводив, що література забезпечує патріотичне й моральне виховання школярів, досить сильно впливаючи на естетичні почуття. Щоб виховувати, привчати дітей до читання художньої літератури, радив зацікавлювати їх. У виданій в 1864 році праці “Про викладання російської літератури” В. Стоюнін писав, що завдяки розвитку естетичного чуття учитель може одночасно впливати на розумовий і моральний розвиток учня, тобто розвивати й коригувати усі сторони дитячої особистості. Основним методом роботи на уроках читання вважав аналітичну бесіду, тому варто добирати для аналізу твори з яскраво вираженою виховною спрямованістю. Водночас звернув увагу на те, що для учнів важливий не зміст тексту, а робота над ним і над запитаннями, пов’язаними з аналізом поетичного твору. Розуміння смислу твору вважав “істинним пізнанням”. Читання і аналіз твору радив розпочинати із доступних дитячому сприйманню творів, близьких до сучасності, а основну увагу в процесі аналізу творів літературно-історичного змісту звертати на загальнолюдський елемент у зв’язку з національним. Загальнолюдським елементом, який повинен складати “душу” кожного твору, В. Стоюнін називав усе, що визнається розумним, справедливим, істинним, моральним, прекрасним, тобто ратував за виховання учнів у національному дусі [11, с. 342].

Цікавими й корисними для сучасних учителів літератури є погляди Стоюніна щодо усного й письмового аналізу творів. Письмовий аналіз радив проводити за зразком усного, але на іншому літературному матеріалі, основну увагу звертаючи на закладені в творі загальнолюдські цінності, тобто пропонував систему роботи щодо аналізу твору з одночасним вихованням читача, причому виховання, зацікавлення, привчання дітей до читання художньої літератури здійснює учитель. “Зацікавленість залежить від особистості викладача, який повинен уміти урізноманітнювати учіння, виказувати жвавість, участь, збуджувати самостійність у дитячій природі” [11, с. 114].

Вказуючи на неабияку роль виховання у процесі читання учнями літератури та зважаючи на свій багаторічний досвід роботи в гімназії, педагог проаналізував особливості ставлення учителя до учнів у процесі опрацювання творів художньої літератури. Його цікавило, чи сприяє вихованню і моральному розвитку школярів досить суворе ставлення учителя до гімназистів, чи зрозуміють діти законність вимог, щоб безвідмовно виконувати складені ним правила. На думку Володимира Яковича, керівна роль учителя повинна превалювати до того часу, поки учень не досягне моральних цілей.

Літературу як словесне мистецтво розглядав відомий методист В. Острогорський [9, с. 241]. Необхідною частиною літературної освіти вважав позакласне читання. Для кращого опанування учнями літературних творів практикував у процесі читання використовувати інші види мистецтв, зокрема живопис, співставляючи твори словесного і зображувального мистецтва. У статті “Бесіди про викладання словесності” (1884 р.) педагог писав, що твори зображувального мистецтва допомагають краще зрозуміти образи героїв, описані події чи явища природи, насолоджуватися мистецтвом, створюють “етико-естетичний” душевний настрій [9, с. 245]. У роботі з літературними творами надавав перевагу моральному вихованню учнів, насамперед ідейному. З цією метою радив практикувати моральні бесіди про героїв творів, їхні взаємостосунки, наслідки вчинків, вбачаючи в такій роботі велику користь для учнів. Острогорський висловив досить слушну пропозицію про органічну єдність виразного читання й аналізу літературного твору [9]. Йому належить першість у розробці методики проведення виразного читання. Зокрема пропонував у процесі читання твору учителю дотримуватися ряду вимог до учня: 1 – учень повинен читати своїм голосом, не повторюючи когось; 2 – домагатися при читанні гучності й виразності промовляння; 3 – вірші пропонувати читати вголос, стоячи перед учнями класу і щоб ті дивилися на декламатора. Читання за ролями і хорове читання розглядав як прийоми навчання виразному читанню. Основне

завдання виразного читання педагог вбачав у розвитку культури моральних і естетичних переживань, вважаючи застосування виразного читання методичною необхідністю. Водночас звертав увагу на те, щоб учитель сам володів мистецтвом виразного читання з метою успішного навчання дітей.

Ідея виховання учнів шляхом формування інтересу до читання в процесі зближення класного й позакласного читання належить Ц. Балталону, який першим у методиці читання використав експеримент. У доповіді “Експериментальне дослідження класного читання” (1909 р.) методист висловив власні погляди на роль позакласного читання й літературних бесід. Критикуючи широко розповсюджену в той час методику пояснювального читання, логіко-стилістичний аналіз тексту, надавав перевагу виховному читанню, реалізацію якого вбачав у позакласному читанні та літературних бесідах про прочитане. Роботу дітей з літературними творами у початкових класах радив проводити так, щоб розвивати інтерес до читання як на уроках класного, так і позакласного читання. Наголошуючи на перевагах позакласного читання, доводив його значення для активізації думки учня, зацікавлення його змістом твору з метою набуття позитивних вражень від читання. Стосовно забезпечення виховного впливу літератури на учнів-читачів виділив три складові: послідовність змісту, цілісність вражень, збудження потужної роботи думки [2].

У виданій в 1912 році роботі “Хрестоматійна система і нові методи” класне читання завдяки пануючому методу пояснювального читання Балталон назвав “нудним”, наголошуючи на позакласному читанні як цікавому для дітей та вказавши, що позитивне питання про дитяче читання буде вирішено лише за умови подолання антагонізму між сумним класним читанням і цікавим позакласним. Систему початкового навчання, у якій немає граматики й диктантів, а є лише цікаве читання, називав “виховною” [2].

Щодо пояснювального читання варто констатувати, що першим розробив методику пояснювального читання як закінчену частину загальної

методики викладання рідної мови в початковій школі М. Бунаков. На його думку “завдання пояснювального читання полягає в тім, щоб навчити дітей поєднувати з кожним словом належне йому значення, засвоювати думку, яка виражена в кожному реченні тексту, що читається, розуміти зв'язок між реченнями і сутність всього твору як єдиного органічного цілого” [10, с. 111]. Також М. Бунаков у роботі “Шкільна справа” обґрунтував доцільність морального виховання учнів у процесі читання.

Позицій М. Бунакова дотримувався Д. Тихомиров, пропагуючи духовний розвиток дітей на уроках читання [10, с.144]. Завдання читання будь-якого словесного матеріалу методист вбачав, насамперед, в тім, щоб учень-читач сприйняв читання так, як передає його автор, щоб точно уявляв все у тому ж порядку й повноті, як це намагався передати сам автор, дивитися на предмети очима автора, думав його думками, разом переживати випробувані ним почуття. На думку Д. Тихомирова, сприймаючи зміст твору, читач водночас опанує і його словесну форму, тому виділив результати роботи з читання, насамперед розвиток і укріплення мисленневих здібностей, чим забезпечиться розуміння форм літературної мови, навичками тлумачного читання і посильне володіння ними. Вказуючи на значення пояснювального читання, автор виділив його загальні прийоми, зокрема пояснення приватних думок, слова, які потрібно пояснювати. Вважав, що навчання учнів визначати головний зміст статті забезпечить самостійне визначення головного змісту у прочитаному. Така робота свідчитиме про якість успішності учнів. У роботі над змістом твору радив використовувати короткий зв'язний переказ та детальну розповідь. Доводив доцільність свідомого читання, яке забезпечується уміннями знаходити в творі основне, важливе [10, с. 171]. Особливу увагу Тихомиров надавав виразному читанню. Вказуючи на значення виразного читання, писав, що звичка читати виразно спонукає учня вникати у зміст читаного; виразне читання приводить і читача, і слухача до розуміння читаного. Як завдання виразного читання розглядав усвідомлення ідейного змісту твору. Вартими уваги є поради методиста щодо читання

художнього опису, розповіді. Значну увагу приділяв роботі з казкою, вказуючи на виховно-національний зміст казок [10, с. 187].

Головне завдання початкової школи Д. Тихомиров вбачав у підготовці учня до життя, пропагуючи ідеї духовного розвитку дитини на уроках читання [10, с. 144]. Наочність розглядав як основу початкової освіти. У праці “Чому і як навчати дітей на уроках рідної мови” Д. Тихомиров вказує на освітнє і виховне значення мови [10, с. 136]. Проаналізувавши труднощі, які виникають у процесі навчання, довів, що найлегшою формою початкового навчання повинна бути предметна катехізація, яка розвиває самодіяльність у мисленні, в пізнанні, засвоєнні навчального матеріалу [10, с. 141]. Розглядаючи роль бесіди на уроці літератури, вказав на роботу вчителя щодо її запровадження, оскільки учитель завдяки запитанням повинен доводити учня до розуміння відомої думки. Звертаючись до учителів, радив привчати дітей у процесі відповіді на запитання відповідати розумно, навчати їх висловлювати думку реченнями, а не короткими словами, незважаючи на те, що в реченнях повторяться запитання учителя [10, с. 131].

На першочерговість розумового розвитку школярів у процесі читання літератури вказував Ф. Буслаєв. Вчений-філософ, фольклорист, педагог Буслаєв ратував за евристичний метод навчання літератури, використання протягом усього опанування учнями курсом прийомів співставлення, порівняння, завдяки яким вироблятиметься чуття мови, тому перевагу надавав текстам класичного стилю, досконалим з точки зору мови. Федір Іванович наголошував, що література й мистецтво не повинні копіювати життя. Одне із завдань літератури вбачав у забезпеченні морального здоров'я нації, тобто сприяння засобами літератури вихованню позитивних моральних якостей. Буслаєв доводив, що література повинна задавати такі ідеали, які протягом тривалого часу цілих історичних періодів здатні нести свої “цілющі дії”. Увагу звертав на вивчення форми твору: поетичність мови, особливості побудови речень, мовні особливості тексту, тобто на граматичний та

стилістичний розбір тексту в цілому [3]. Головну мету навчання словесності вбачав у розумовому розвитку учнів. Зокрема, у виданій 1844 року праці “Про викладання вітчизняної мови”, методист основну увагу приділив слову, мові художнього твору. Рідну мову розглядав як основу розвитку кожної особистості, невід’ємну її складову частину. Водночас результат навчання рідної мови вбачав у розвитку духовних здібностей учнів. На уроках словесності Буслаєв радив зважати на виховні можливості літературних творів, їхній моральний вплив на читачів, завдяки якому виховуються судження, міркування про прочитане. У мові твору, в міфології вбачав реалізацію головних моральних ідей [3].

Відомий тогочасний педагог В. Водовозов, навпаки, у роботі з літературним твором першість надавав аналізу ідейного змісту твору, взявши за основу аналізу ідейно-тематичний принцип. Методист радив під час аналізу твору дотримуватися порівняння зображеного у творі з життям, водночас звертати увагу на особливості фізичного, розумового і морального розвитку дитини. Зважаючи на це, визначив умови успішного навчання й правильного виховання дітей у школі [4]. У праці “Предмет навчання в народній школі” Василь Іванович радив розпочинати навчання дитини з доступного їй матеріалу. Опрацьовуючи поняття, роз’яснювати їхню сутність, розширюючи значення: від відомого – до невідомого, від простого – до складного. Неабияку роль у навчанні відводив використанню наочності, застосовуючи методи співставлення, порівняння предметів для того, щоб учні краще зрозуміли навчальний матеріал. Характеризуючи психофізичні особливості дітей, висловив ряд цінних порад щодо підтримки уваги дітей. Зокрема, в разі стомлення учнів у процесі читання пропонував з метою зняття втоми використовувати читання “врозбивку” [4]. На сьогодні це досить популярне читання “ланцюжком”. Отже, В. Водовозов, не вказуючи визначень, запропонував ряд цінних порад щодо навчання учнів літератури, які й досі актуальні.

Думки В. Водовозова і Ф. Буслаєва щодо розумового розвитку дітей у процесі пояснювального читання підтримував Л. Поліванов. У статті “Урок пояснювального читання і логічного розбору у зв’язку з усним і письмовим відтворенням думок” (1868 р.) Л. Поліванов висловив власні погляди на застосування методу пояснювального читання в молодших і старших класах гімназії. Вивчення літератури на уроках пояснювального читання рекомендував спрямовувати на розумовий розвиток учнів, насамперед розвиток логічного мислення і правильного літературного мовлення у процесі логіко-стилістичного аналізу тексту твору та вивчення мови ліричного твору [7, с. 50]. Проте така робота призводила до порушення вивчення твору в єдності його змісту й форми.

Погляди Л. Поліванова пізніше підтримав Д. Данилов, який, як і Л. Поліванов, не підтримував Ц. Балталона, О. Мерзлякова, В. Стоюніна стосовно пріоритету виховного впливу літератури на учнів-читачів. В. Данилов заперечував бесіди, що не ведуть до пізнання літератури й дійсності. Натомість доводив викладання літератури спрямовувати на розумовий розвиток та відстоював використання учителями на уроці дослідження зовнішньої (мова і стиль) і внутрішньої (система образів) форм твору, завдяки чому забезпечиться розвиток логічного й образного мислення. У праці “Література як предмет викладання” (1917 р.) запропонував власну концепцію викладання літератури в старших класах та одним з перших серед тогочасних методистів розробив психологічне обґрунтування викладання літератури, систему методів навчання літератури, типологію навчальних завдань [7]. Викладені Д. Даниловим пропозиції щодо викладання учням літератури актуальні в плані розумового розвитку розумово відсталих учнів засобами художньої літератури.

Погляди Буслаєва і Поліванова також сприйняв літературознавець, методист О. Алферов, який запропонував привчати школярів до читання літератури без моралізаторських бесід, натомість розвивати інтерес до спокійного, зосередженого читання, щоб не зникло бажання читати. Основну

увагу надавав пояснювальному і виразному читанню [1, с. 130]. Сутність літературного пояснювального читання вбачав не в тлумаченні значення слів та постійній моралізації, а в роботі над мовою і будовою тексту твору, тобто радив вивчати твір у єдності його змісту й форми, завдяки чому дітей можна не лише виховувати, а й розвивати, дотримуючись у роботі з літературними творами принципу єдності змісту й форми. Окрім того, О. Алферов звернув увагу на читання учнів старших класів, запропонувавши для опрацювання історико-літературний курс. У 1915 році вийшла його робота “Нариси з історії новітньої російської літератури ХІХ століття”, у якій вагомими доказами методист заперечував проведення детального розбору творів, виклад біографії та творчого шляху письменника. Натомість пропонував вивчати твір у єдності його змісту й форми. Біографічні дані письменника радив подавати так, щоб учні відчули в письменнику своєрідне, цікаве, варте для наслідування, а висновки про особисті враження робили самостійно.

Відомий громадський діяч на українській педагогічній ниві М. Корф головну мету шкільного й домашнього навчання вбачав у забезпеченні свідомого читання. Доводячи роль книги для розвитку учнів-читачів, звернув увагу на те, якою повинна бути книга для дитячого читання, а вміщений у ній матеріал міг слугувати для розвитку свідомого читання [5, с. 1]. Водночас вказав на роль бесід, мета яких “досягнути того, щоб діти твердо пам’ятали прочитане в книзі, навчилися мислити і говорити” [5, с.19]. Такі ж завдання ставляться й перед розумово відсталими школярами, у яких значно порушені важливі психічні процеси – мислення і мовлення, зокрема мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, уміння робити висновки, що поряд з мовленнєвими порушеннями на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях унеможлиблює повноцінне засвоєння читаного матеріалу. Допоможуть скоригувати вказані недоліки бесіди евристичного спрямування, які варто проводити у процесі роботи з кожним художнім твором.

Автор констатував, що забезпечення свідомого читання дітьми літератури стало основною метою, до якої почали прагнути в тогочасному шкільному й домашньому навчанні. Вказав суттєву користь від книги для читання, оскільки вона поступово і помалу в міру розвитку дитини завдяки читанню збагачуватиме її словами рідної мови, досі їй невідомими. Цінними для нас є оригінальне вирішення М. Корфом питання щодо навчання учнів змістовно правильно висловлюватися. Для цього він під кожною статтею для читання помістив по два різних за своєю сутністю завдання. Сутність першого полягала у навчанні дитини доречно висловлювати власну думку на папері, закріпивши в пам'яті відомості про прочитане. Друге завдання передбачало навчання правопису шляхом списування правильно написаних речень [5].

Вказуючи на роль книги в народній школі, Корф відмітив, що вона повинна відповідати як вимогам розвитку, так і виховання. Не оминув автор і доцільність використання ілюстративного матеріалу в книжці для читання, сутність якого полягає у ознайомленні дитини з предметом, про який читає. Працюючи з ілюстративним матеріалом, дитина читатиме з розумінням читаного [5].

Відомий лікар, громадський діяч М. Пирогов, будучи з 1856 р. на посаді попечителя Одеського навчального округу, розпорядився з метою більшого знайомства з літературою учнів Одеської 2-ї гімназії організувати з учнями VI і VII класів літературні бесіди [6, с. 67]. Завдяки літературним бесідам враховувалися індивідуальні особливості учнів, що давало можливість викликати бажання вчитися самостійно. Вільний вибір тем бесід вимагав серйозної підготовки кожного учня зі своєї теми, забезпечуючи розвиток критичного мислення. 1856 року в журналі “Морський збірник” М. Пирогов надрукував статтю “Питання життя”, під впливом якої склалися педагогічні погляди багатьох педагогів-практиків другої половини XIX століття, зокрема В. Стоюніна. Завдяки адміністративно-педагогічній діяльності з 1860 року на посаді попечителя Київського

навчального округу, Пирогов розпорядився, щоб учні вихідними днями працювали самостійно, готуючи записи для виступів, які зачитували на літературних бесідах [6, с. 72].

Український педагог, діячка народної освіти Х. Алчевська сприяла тому, що 22 березня 1870 року в Харкові було офіційно відкрито недільну школу для дівчат. Великого значення у школі надавали літературним бесідам, мета яких полягала в тому, щоб ознайомити учениць з кращими зразками літературних творів, спостерігати враження від прочитаного, вчити аналізувати важливі моменти творів, образи героїв, описані події. Учениць навчали мислити, розвивали зв'язне мовлення шляхом застосування різноманітних запитань, що спонукали до самостійного з'ясування ролі і значення дійових осіб розглянутих творів. Крім занять на уроках, у школі приділяли увагу позакласному читанню. Завдяки роботі з літературними творами учениці збагачували світогляд, їм прищеплювали високоморальні почуття. Тому в позакласному читанні Х. Алчевська вбачала надійний засіб ефективного впливу на учнів [8, с. 111].

Значення вивчення рідної мови у народних школах пропагував у своїх роботах український педагог, історик, політичний діяч О. Барвінський, який вважав, що мова будить думки, тому доводив роль рідної мови у вихованні учнів, насамперед завдяки літературі, оскільки, працюючи з літературними творами, зокрема з поезією, учні розвиватимуть світогляд, у них сформується високі моральні якості, виховуються естетично. Педагог вважав, що успіхи у вивченні рідної мови забезпечить добре структурований підручник з читання. У змісті підручника обов'язково повинні бути як літературні твори, так і твори усної народної творчості, зокрема фольклор [8, с. 124]. Таку читанку Барвінський назвав "книжкою життя", вважаючи, що завдяки читанню вміщених у ній різноманітних творів української тематики учні будуть знайомитися з різноманітними сторонами життя, завдяки чому зможуть у майбутньому успішно соціалізуватися в реальному житті. Щоб допомогти учителям належним чином організувати роботу з читанкою,

О, Барвінський розробив методику роботи з читанкою, виділивши три етапи читання: механічне, логічне, «милозвучне». Уваги варті два останні етапи, оскільки логічне читання передбачає розуміння учнями змісту прочитаного, а третій етап спрямований на вироблення умінь розуміння читаного матеріалу, насамперед формування в учнів умінь виразного читання, яке забезпечує поглиблене розуміння читаного матеріалу, виховання інтересу до читання літератури [8].

Досить відповідально ставилася до значення освіти для народу Леся Українка. Вивчивши практику роботи тогочасної школи, вона звернула увагу на значення дитячого читання, насамперед на роль дитячої літератури у розумовому вихованні дітей. Основне в роботі з художніми творами вбачала у навчанні дітей розуміти прочитане, правильно трактувати закладену в кожному творі основну думку. Досягається це завдяки заохоченню дітей до читання рідної літератури. Поетеса вважала, що учитель повинен розвивати в дітей інтерес до читання художньої літератури, знайомити їх з літературою різних жанрів, формувати художні смаки[8].

Філософ, мовознавець, педагог, письменник І. Франко у педагогічних статтях, що стосувалися роботи школи, звертав увагу на роль виховання в дітей любові до рідного українського слова, його краси, милозвучності у процесі вивчення в школі української літератури та народної творчості, завдяки чому учні навчаться самостійно мислити. Важливим джерелом знань І. Франко вважав книги. Доводячи непересічне значення книги в житті людини, писав:

Книги – морська глибина;
хто в них пірне аж до дна,
той, хоч і труду мав досить,
дивнії перли виносить.

Пропагуючи значення дитячої літератури для виховання дітей, доводив, що завдяки читанню у дітей виробляються позитивні риси характеру, опанування кращими людськими моральними якостями. Тому для

дітей потрібно писати цікаво, яскравою мовою, щоб вони прагнули читати. Написані для дітей книжки повинні нести як освітнє, так і виховне значення з метою забезпечення розвитку мислення у дітей, примушувати їх думати, а почуття робити благородними [8].

Зважаючи на виховне значення книжки для дітей, І. Франко розробив для дітей різноманітні жанри дитячої літератури, зокрема написав ряд казок: “Лис Микита”, “Коли ще звірі говорили”, “Осел і Лев” та ін.; повчальні оповідання: “Малий Мирон”, “Без праці” та ін. Погляди І. Франка на роль художньої книги у вихованні дітей актуальні й у наш час.

В. Науменко – відомий український громадський і педагогічний діяч, літературознавець, етнограф, 1905 року відкрив у Києві приватну гімназію, в якій викладав російську словесність. На уроках намагався прищеплювати учням національні цінності, виховувати інтерес до історії України, широко використовуючи матеріал з історії української літератури. До програм ввів козацькі думи, українські історичні пісні [8, с. 130]. У 1919 році – міністр освіти в гетьманському уряді П. Скоропадського; того ж року розстріляний більшовиками.

Отже, аналіз поглядів методистів-словесників та українських прогресивних діячів педагогічної думки минулого на значення художньої літератури для дітей свідчить, що роботу учнів з літературними творами варто організовувати так, щоб вона забезпечувала розумовий розвиток та сприяла вихованню усіх сторін особистості учнів-читачів. Насамперед варто звертати увагу на значення літературних творів для інтелектуального й виховного розвитку учнів та корекції притаманних їм порушень розвитку.

Подальші розвідки будуть спрямовані на аналіз поглядів психологів щодо дитячого читання.

Література

1. Алферов А. Д. Родной язык в средней школе (опыты методики) /А. Д. Алферов. – 3-е изд. – М.: Книжное издательство “Школа”, 1916. – 439 с.
2. Балталон Ц. В. Воспитательное чтение: пособие для учителей и учительниц / Ц. В. Балталон. – М., 1908. – 227 с.

3. Буслаев Ф. И. Исследования. Статьи / Ф. И. Буслаев // Сост., вступит. статья, примечание Э. Афанасьева. – М.: Художественная литература, 1990. – 512 с.
4. Водовозов В. В. Учителю начальной школы / В. В. Водовозов. – М.: Педагогика, 1964. – 287 с.
5. Корф Н. А. Наш друг. Книга для чтения учащихся в школе и дома. Руководство к начальному обучению родному языку / Составлено Н. А. Корфом. – СПб.: Издание Д. Е. Кожанчинова (Типография Министерства Внутренних Дел), 1871. – 362 с.
6. Красновский А. А. Педагогические идеи Н.И. Пирогова. – М.: Учпедгиз, 1949. – 196 с.
7. Методика преподавания литературы: учебник для студентов педвузов / Под ред. О.Ю. Богдановой. – М.: Академия, 1999. – 398 с.
8. Мосіяшенко В. А., Курок О. І., Задорожна Л. В. Історія педагогіки України в особах: навчальний посібник. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2005. – 266 с.
9. Острогорский В. П. Выразительное чтение: пособие для учащихся и учащихся / В. П. Острогорский. – СПб : Изд.: М. Сытинъ, 1911. – 187 с.
10. Роткович А. Я. История преподавания литературы в советской школе. – М.: Просвещение, 1976. – 335 с.
11. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин // Редкол.: В. Д. Шадриков (гл. ред.) [и др.]; сост. Г. Г. Савенок, АПН СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с. (Педагогическая библиотека).

УДК 376-056.37:376.01

КОРЕКЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ І ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

***Молодід А. Б.,
Чеботарьова О. В.***

У статті описано досвід використання різних видів трудової діяльності для розвитку загальної та дрібної моторики в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку; розкрито значення та сутність дидактичних ігор та вправ з розвитку дрібної моторики для корекції загального психомоторного розвитку учнів.

Ключові слова: загальна та дрібна моторика, трудове навчання, порушення інтелектуального розвитку, дидактичні ігри.

The article describes the experience of using different types of work for the development of gross and fine motor skills of students with intellectual disabilities; disclosed the value and nature of exercises and games for the development of fine motor skills in the correction and the overall development of the child.

Key words: general and small motor skills, labor training, intellectual development violations, didactic games.

За словами В. А. Сухомлинського «розум дитини перебуває на кінчиках її пальців». Досліджуючи стан психомоторного розвитку в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, проводячи спостереження в процесі їхнього трудового навчання, експериментально виявлено значне відставання їхньої загальної та дрібної моторики по багатьом життєво-значущим показникам.

Так, у дітей основної ланки школи, особливо у 5-6 класах, спостерігається недостатня скоординованість і цілеспрямованість рухів рук. Це ускладнює утримання ними шаблону, трафарету, лінійки, ручки, пензля, олівця тощо. Так, у процесі виконання завдання лінійка змінює своє вихідне положення. Також не відбувається точний згин паперу за розміткою, неправильно утримується олівець. У багатьох учнів виявлено неправильний захват та тримання ножиць. Вони не можуть правильно різати папір по намічених лініях, часто минають їх, закривають лезо ножиць в процесі різання. У частини дітей спостерігається неправильне тримання пензлика, користування яким є невмілим. Діти не можуть рухати всією кистю в різних напрямках, не орієнтуються на аркуші паперу. Їхні рухи характеризуються метушливістю, незграбністю, хаотичністю. Пальці рук неслухняні, права рука, як правило, випереджає дії лівої. Це призводить до неузгодженості рухів. Значна кількість обстежених учнів невміло координують роботу обох рук. Труднощі спричинялись при диференціації, швидкості, плавності включення в рух, переключення з одного руху на інший. Частина дітей починала роботу в прискореному темпі, що призводило до зниження якості виконаної роботи. Інші діти працюють дуже повільно. Виконавши одну операцію, учні довго думають, як діяти далі. В окремих школярів моторні труднощі були пов'язані з їхньою ліворукістю.

У цій статті мова піде про дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, фізичний розвиток яких відстає від вікової норми і характеризується наявністю м'язової гіпотонії, судорожних синдромів, порушень координації рухів, рівноваги, недорозвинення дрібних м'язів кистей рук, слабкий м'язовий тонус та ін.

Всі ці тяжкі порушення рухової сфери – низка причин, що ускладнюють формування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (далі – ППР) рухових умінь і навичок, що впливають на їхню соціальну адаптацію. А оскільки педагогічна допомога означеній категорії дітей спрямована на адаптацію до життя в суспільстві, то корекційним педагогам необхідно розробити комплексну відновлювальну програму, спрямовану на подолання психомоторних порушень.

Про важливість розвитку моторики зазначав Арістотель, який казав: «Рука – це інструмент всіх інструментів». В.А. Сухомлинський продовжив цю думку: «Чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина». Отже, мова піде про розвиток дрібної та загальної моторики дитини з особливими потребами. Це одна з актуальних тем в практиці корекційної роботи з учнями.

Як правило, інтелектуальне ураження майже завжди супроводжується порушеннями в розвитку дрібної і загальної моторики дитини. Особливо на початкових етапах навчання у дітей відзначається нескоординованість рухів, уповільненість темпу роботи. Все це безпосередньо впливає на розвиток пізнавальних можливостей учнів.

Вітчизняними та зарубіжними науковими дослідженнями був підтверджений той факт, що існує прямий зв'язок між інтелектуальним і психомоторним розвитком дитини. Також доведено важливість сформованості дрібних рухів рук для розвитку мовлення [1; 3; 6; 7; 11]. Таким чином, розвиток дрібної моторики суттєво і безпосередньо впливає на ефективність навчальної діяльності учнів. У значній кількості наукових праць наголошується на тому, що розвиток мовленнєвого центру в лівій

півкулі обумовлений провідною роллю руки в трудовій діяльності [1; 3; 6; 7; 11].

Про значення дій руки було відомо ще в II столітті до н.е. в Китаї. Існувала думка, що ігри за участю рук сприяють гармонійному розвитку тіла і розуму, підтримують в належному стані мозкові системи. В той час широко використовувались вправи з кам'яними і металевими кульками. Це покращувало пам'ять, серцево-судинну діяльність, травну систему, усувало емоційне напруження, розвивало координацію рухів, силу і спритність рук, підтримувало життєвий тонус.

В Японії також було розроблено та впроваджено оздоровчі методики впливу на розвиток рухів рук. Там широко використовувались вправи з волоськими горіхами і шестигранним олівцем. В Японії стверджували, що «на кистях рук є багато акупунктурних точок, масажуючи які, можна позитивно впливати на внутрішні органи, що рефлекторно з ними поєднані...». Впливаючи на нервові закінчення, мозкова діяльність дитини значно активізується. Серед дослідників утвердилась думка про позитивну динаміку в розвитку дитини за умови своєчасного цілеспрямованого корекційного впливу.

Отже, вдосконалення існуючих і створення нових ефективних засобів, методів впливу на резервні можливості організму дитини з метою покращення стану психомоторного розвитку є актуальною проблемою для теорії та практики спеціальної педагогіки.

З метою вивчення стану психомоторного розвитку в учнів основної ланки школи, було проведено експериментальне дослідження на базі спеціальної школи-інтернату № 16 м. Києва. В експерименті взяли участь 30 дітей 5-10 класів. На початку експерименту було визначено стан загальної і дрібної моторики, тактильної чутливості, а також вивчено стан зору і розвитку мовленнєвих навичок в учнів (з індивідуальних карт розвитку). В результаті вивчення було виявлене значне відставання розвитку дрібної та загальної моторики школярів по багатьом показникам.

Важливим засобом психофізичного розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є уроки трудового навчання, під час яких відбувається формування пізнавальної діяльності; підвищується рівень соціальної компетентності; розширюються уявлення про професії; отримуються трудові (професійні) навички, які допоможуть надалі успішно адаптуватися в суспільстві.

В залежності від того, що необхідно розвивати у дитини, залежить постановка мети і пошук спеціальних шляхів організації трудового процесу, а також добір методичних засобів і змісту навчання. Це дає можливість врахувати індивідуальні особливості кожної дитини для отримання позитивного результату в процесі практичної роботи.

Так, у роботі на уроках праці використовується значна кількість різних видів практичної трудової діяльності:

- шиття на швейній машині,
- витинання,
- робота з бісером,
- робота із сухими рослинами,
- робота із сипучими матеріалами,
- пакування подарунків,
- модульне оригамі,
- ліплення солоним тістом,
- плетіння на спицях,
- леготерапія, пазлотерапія,
- елементи кулінарії тощо.

Окреслені види роботи виконувались дітьми експериментальних груп та ефективно впливали на поліпшення їхнього стану психомоторного розвитку. Протягом навчання дітей систематично використовувались спеціальні вправи для розвитку тактильної чутливості і дрібної моторики рук. Особлива увага приділялась розвитку тонких рухів кисті. Протягом

експерименту проводиться контрольний моніторинг, який дозволяв прослідкувати позитивну динаміку в розвитку дрібної та загальної моторики учнів.

Експериментальне дослідження надає можливість висвітлити *особливості корекційно-розвивальної роботи*, яка сприяла позитивним результатам у ході навчання школярів.

Розвиток дрібної моторики рук у дітей з інтелектуальними порушеннями успішно можна здійснювати в різних видах практичної діяльності на уроках трудового навчання. Розвиваючи трудові уміння і навички у школярів, тим самим, будемо сприяти її загальному розвитку на основі створення умов, що стимулюють її життєдіяльність і дозволяють найбільш повно і ефективно використовувати індивідуальні можливості та здібності учнів.

Удосконалення психофізичного розвитку школярів відбувається у процесі опанування учнями різноманітних сучасних освітньо-корекційних програм з трудового навчання, зокрема:

- швейна справа;
- столярна справа;
- квітникарство;
- декоративно-ужиткове мистецтво;
- офісно-палітурна справа;
- взуттєва справа.

І до цього арсеналу можна додати використання на вибір значної кількості варіативних модулів з художньої праці таких, як:

- тістопластика;
- вишивання хрестиком, атласними стрічками, гладдю;
- робота з соломкою, шкірою;
- писанкарство;
- килимарство;

- фелтінг;
- квілінг;
- робота з ізониткою;
- робота з папером (орігами і витинанки);
- плетіння на спицях, гачком;
- бісерні роботи;
- флористика;
- кулінарія;
- декупаж тощо.

Це все той арсенал, що допомагає вчителю трудового навчання впливати на покращення стану моторики рук та загальної моторики в цілому у дітей з інтелектуальними порушеннями. Від педагогів залежить вибір посильної для учня практичної діяльності, яка б приносила йому радість і одночасно користь, стала б звичною і необхідною. Застосовуючи систему стимулюючих прийомів і поступово ускладнюючи завдання, отримуємо позитивні результати, але за умови, якщо практична діяльність учнів буде систематичною. Після чітко продуманої та проведеної корекційно-розвивальної роботи руки школярів набудуть впевненості, точності, а пальці рук стають більш гнучкими і слухняними.

У корекційно-розвивальній роботі слід використовувати різні прийоми впливу на моторний розвиток учнів:

➤ **нанизування бісеру на нитку** (починаючи від великої намистини з поступовим переходом до дрібної). Ефективним є: набирання художніх мотивів і мініатюр за схемами, опорами; вишивання бісером по контуру, малюнку; бісерна пластика на дроті; бісерна мозаїка на тканині; бісерне ткацтво.

До речі, було помічено, що саме цей вид роботи є дуже ефективним у корекційній роботі з дітьми з розладами аутичного спектру. Під час таких занять вони відходять від своїх стереотипів, ритуалів. Частково зникають

агресія, контрастні афекти, тривожність, пізнавальні можливості таких дітей значно покращуються. Дитина виходить із свого замкненого внутрішнього світу і більше працює в колективі.

➤ **сухий пальчиковий басейн, сортування, перебирання і перетирання різних видів насіння, кісточок, вгадування їх із закритими очима (починаючи від великих з поступовим переходом до дрібних).** Сухий пальчиковий басейн значно активізує тактильні відчуття: тиск, біль, дотик і збагачує сенсорний досвід, тонізує мовні відділи головного мозку. Така діяльність є ефективною для всіх дітей з особливими потребами;

➤ **контурне копіювання малюнків, схем за допомогою копіювального паперу, скла і їх штрихування (прижимаючи стеку або ручку до паперу, дитина максимально впливає на свої нервові закінчення в пальчиках, долоньках);**

➤ **плетіння коси гачком;**

➤ **шнурівка;**

➤ **намотування нитки на клубок;**

➤ **вправи з горіхами, камінчиками, шишками, металевими кульками, гумовим їжачком (шляхом маніпулювання і перетирання в долоньках)** «Навчився два горіхи між пальцями тримати. Це в школі мені допоможе букви рівні писати»;

➤ **робота із сипучими матеріалами, борошном;**

Засипання контурного малюнка кольоровою манкою, тирсою, піском, шкаралупою. Пісок, як і вода, здатний «заземляти» негативну енергію і викликати у дитини позитивні емоції. Допомагає долати апатію, знижує втомлюваність, гармонізує психоемоційний стан дитини.

➤ **гімнастика для пальців, під час якої працюють всі три основні рухи кисті руки: стискання, розтискання, розтягування.** Гімнастика для пальців забезпечує тривалу працездатність, покращує роботу всіх внутрішніх органів:

- кулак – долоня – ребро;

- загинання пальців;
- плескання в долоні;
- стукання пальцями по столу.

Масаж вказівного пальця поліпшує роботу шлунка, середнього – печінки, великого – регулює кровообіг, підмізинного – роботу головного мозку, мізинця – серцевої та легеневої систем;

- **зминання і розривання паперу на шматочки** (пап'є-маше, декупаж);

- **ліплення тістом;**

Щоб дитині засвоїти техніку ліплення, потрібно розвинути спеціальні рухи рук щодо їх сили, точності, темпу, спрямованості, плавності і ритмічності. За допомогою ліплення передається форма предмета в трьох вимірах. Діти багато вчаться за допомогою дотику. Це дає дитині інформацію про предмети, розвиває її тактильну чутливість і здійснює легкий масаж пальчиків і долоньок. В процесі ліплення можна домогтися максимальної активності обох рук, розвивати і зміцнювати пальці;

- **користування різними видами трудового приладдя і інструментів** (стека, олівець, лінійка, голка, булавка, ніж, пінцет, пензлик, ножиці, шило, молоток, спиці, гачок тощо). І чим дрібніші інструменти і приладдя, тим краще ми впливаємо на дрібну моторику рук дитини;

- **втягування нитки або стрічки в голку, зав'язування вузлика і пробивання голкою цупкої тканини;**

- **створення різних видів композицій, елементи яких кріпляться різними способами** (скоба, клей, скоч, припалювання, пришивання, прибивання, примотування, прикручування);

- **користування прищіпками** (збирання і розбирання доріжки правою, лівою рукою. Кріплення прищіпки до тканини, фанери, банки, шнурка);

- **масажування долоньок** шестигранним олівцем, качалкою для тіста;

➤ **плетіння на спицях** (цей вид роботи є дещо складним, але відмовлятися від нього не слід). Плетіння на спицях є дуже ефективним для ліворуких дітей. Крім того, воно розвиває зорову пам'ять, вестибулярний апарат, зменшує тремтіння рук, покращує м'язовий тонус, гальмує процеси збудження. На жаль, не всі діти можуть опанувати цей вид роботи. Все залежить від розумового розвитку дитини, від стану розвитку її моторики, від ускладнень, які є у школяра в результаті різних захворювань. Використовуючи різні види ниток для плетіння в учнів розвиваються різноманітні тактильні відчуття. Бавовна м'яка на дотик, випромінює тепло. Вовна колюча. Віскоза гладка і прохолодна. Шовк гладенький. Саме засобом плетінням ми стимулюємо працювати обидві кисті руки дитини одночасно і розвиваємо її тактильну чутливість. А це в свою чергу впливає на роботу обох півкуль головного мозку;

➤ **витинання ножицями;** дітям з порушеннями розумового розвитку вкрай важко даються навички в користуванні ножицями. Вони не знають як правильно їх взяти в руки, не мають навичок правильного різання паперу по розмітці, часто минають розмітку, закривають лезо в процесі різання, не дотримуються правил техніки безпеки. На допомогу у вирішенні цієї проблеми приходять наша українська витинанка. Перед дитиною з'являється величезне поле діяльності для розвитку моторики і формування умінь і навичок вирізування. Якщо спочатку неточними рухами дитина пошкоджує виріб, то згодом рука набуває впевненості і точності. Але робота повинна бути обов'язково системною і систематичною. І тільки тоді будемо мати позитивний ефект від таких занять. Витинання манікюрними ножицями координує рухи дитини, тренує і зміцнює м'язи кисті, концентрує увагу. Здобуваючи навички впевнено тримати ножиці, дитина так само впевнено зможе тримати олівець, ручку;

➤ **масаж долоньок і стоп качалкою для тіста;**

Для досягнення мети корисно використовувати будь-які предмети. А якщо в практичній діяльності будуть задіяні і ніжки дитини, то ефект від

таких занять, буде значно кориснішим. Так, на заняттях корисними є проведення масажу долоньок і стоп качалкою для тіста. Такі вправи визивають шквал позитивних емоцій, підвищують працездатність дитини, піднімають її настрій.

Всі вищезазначені види роботи допомагають зменшити напруження не тільки рук, але і розслабити м'язи всього тіла дитини. За допомогою таких видів практичної діяльності і використання різних прийомів та технік покращується моторний та психоемоційний розвиток учнів в цілому.

Уроки з трудового навчання повинні бути як розвиваючими так і арт-терапевтичними. Пристосувати дітей з особливими потребами до нормальної життєдіяльності в межах їхніх психофізичних можливостей, сприяти розвитку їхніх компенсаторно-адаптаційних можливостей, соціально-трудої адаптації – головна мета вчителя трудового навчання в спеціальній школі. На уроках праці також ефективним є використання методу «мозкового штурму». Навіть якщо спочатку не всі завдання учень виконає і не з усім справиться досконало, але це стимулюватиме пізнавальний розвиток школяра, який буде працювати на межі своїх можливостей. А це і корекція, і динаміка, і розвиток творчих здібностей, і відчуття успішності серед однолітків, і майбутній її розвиток як особистості.

Застосування спеціальних прийомів і вправ для розвитку психомоторики сприятиме поліпшенню стану функціональних можливостей учнів до оволодіння робітничими професіями. Отже, висвітлений досвід експериментального трудового навчання учнів старших класів сприятиме удосконаленню освітньо-корекційного процесу у спеціальній школі.

Таким чином, вивчаючи проблему розвитку дрібної моторики учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, апробуючи різні методики удосконалення тонких рухів кистей рук на уроках трудового навчання, ми дійшли висновку, що розвиток дрібної та загальної моторики в процесі трудової діяльності є одним із важливих психологічних факторів навчання. В процесі роботи з різними інструментами і матеріалами розвивається

координація, диференційованість, узгодженість рухів пальців, регулюється сила м'язових зусиль, рука набуває впевненості, точності, а пальці стають гнучкими і пластичними. Трудове навчання у спеціальному закладі є важливим засобом інтелектуального, фізичного, емоційно-вольового та особистісного розвитку учнів.

Література

1. Практикум з психології розумово відсталого дитини / А.Д. Виноградова// - М.: Просвещение, 1985, -144 с.
2. Власова Т. А., Певзнер М. С. Учителю про дітей з відхиленнями у розвитку/ Т.А.Власова, М.С. Певзнер // - М.: Академія, 2002, -207 с.
3. Виховання і навчання у допоміжній школі. / під ред. В.В. Воронкової. - М.: Школа - ПРЕС, 1994, -416 с.
4. Виготський Л. С. Розвиток вищих психічних функцій. - М.: Просвещение, 1988, - 500 с.
5. Гозова А. П., Кулагін Ю. А., Лубовский І. В., Петрова В. Г., Розанова Т. В. Вивчення психічного розвитку аномальних дітей. // Дефектологія. - 1983. - № 6. - С. 13-16.
6. Жаренкова Г. І. Корекційна робота на уроках трудового навчання. / Г.І.Жаренкова // Корекційно-розвиваюче навчання: сб.наук.пр. / М.: Дрофа, - С. 115-148.
7. Кольцова М. М. Рухова активність і розвиток функцій мозку дитини/ М.М.Кольцова // - М., 1973, -193 с.
8. Лурія А. Р. Розумово відстала дитина / А.Р. Лурія // - М., 1990.
9. Особливості розумового розвитку учнів допоміжної школи / за ред. Ж.І. Шиф. - М., 1965
10. Основи корекційної педагогіки. / Під ред. Гонеева А.Д., Ліфінцева Н.І., Ялпаевой Н.В. - М., Просвітництво. 1985, - С. 142-154.
11. Пінський Б. І. Формування рухових навичок учнів допоміжної школи. / Б.І.Пінський // - Мінськ: Парадокс, 1999.
12. Рожкова Л. О., Переслені Л. І. Нейрофізіологічні критерії оцінки рівня розвитку механізмів когнітивної діяльності у дітей в аспекті проблем, диференціальної діагностики. // Дефектологія. - 2001. - № 4. - С. 3 - 11.
13. Рубінштейн С. Я. Психологія розумово відсталого школяра / С.Я.Рубінштейн // - М.: Просвещение, 1986, - 190 с.

ТЕХНОЛОГІЇ МОДЕЛЮВАННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

(З досвіду роботи Київської спеціальної школи-інтернату № 16)

*Нікуленкова Н. М.
Пробитюк Ж. М.
Машикіна О. В.
Селезько Т. В.*

У статті представлено основні теоретичні положення, покладені авторами в основу розроблення проблемних ситуацій у виховній роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку. Наведено приклади змісту проблемних ситуацій у початкових, середніх та старших класах спеціальної школи.

***Ключові слова:** діти з порушеннями інтелекту, проблемна ситуація, соціальна компетенція.*

The article presents the basic theoretical positions taken by the authors as the basis for the development of problematic situations in the upbringing work with mentally retarded students. Examples of the content of problematic situations in elementary, middle and high special school.

***Keywords:** children with intellectual disabilities, problem situation, social competence.*

Шукаєш труднощі - знаходиш мудрість.

Ш. Амонашвілі

Удосконалення процесу виховання дітей з порушеннями інтелекту було і є одним із актуальних завдань олігофренопедагогіки. Водночас його розв'язання поєднується із пошуками оптимальних засобів і прийомів корекційної роботи в спеціальній школі, оскільки навчання, виховання, розвиток і корекція постають у ній як єдиний процес.

Основне призначення спеціального навчального закладу для дітей з порушеннями розумового розвитку вбачаємо в озброєнні дитини основами соціалізації як науки життя, а не знаннями з окремих предметів.

Продуктивність роботи корекційного педагога вимагає включення в педагогічний процес специфічних розвиткових прийомів та засобів навчання.

З метою формування особистості учнів спеціальної школи доцільним є створення та вирішення у позаурочній діяльності проблемних ситуацій.

Проблемна ситуація – це інтелектуальне утруднення, що виникає у дитини, коли вона не в змозі на основі власних знань і досвіду пояснити явище, факт, не може досягти мети вже відомими їй способами.

Корекційні педагоги, використовуючи даний прийом у своїй роботі, переслідують наступні цілі:

1. Привернути увагу учня до проблеми, пробудити у нього пізнавальний інтерес та інші мотиви;
2. - поставити учня перед таким посильним завданням, подолання якого активізувало б мисленнєву діяльність;
3. - виявити перед учнем суперечність між пізнавальною потребою, що у нього виникла і неможливістю її задовольнити за допомогою наявних знань;
4. - допомогти визначити у пізнавальній задачі основну проблему, спонукати учня до активної пошукової діяльності;
5. - допомогти виокремити раніше засвоєні знання і вказати напрям найбільш раціонального шляху подолання ситуації труднощів.

Проблемна побудова виховного процесу дає глибокі, стійкі, а найголовніше - системні й цілісні знання, оскільки учні здобувають знання самостійно, активізуючи всі когнітивні процеси.

Говорячи про ефективність виховного процесу, слід згадати поняття «компетентність». Адже «компетентність» - це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво - важливих проблем [?].

За своїм змістом проблемні ситуації можна класифікувати на:

- Побутова орієнтація.
- Комунікативна компетенція.
- Морально-етична компетенція.
- Соціальна компетенція.

Побутова орієнтація спрямована на формування функцій самообслуговування, досягнення самостійності в побуті.

Учням початкових класів може бути запропонована така проблемна ситуація, наприклад:

Ти грався на подвір'ї і забруднив черевики. Твої дії:

- *Зайшовши до квартири, скинеш їх , розкидавши;*
- *Поставиш на місце;*
- *Візьмеш щітку і почистиш їх.*

Під **комунікативною компетентністю** розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [2; 6].

Навчити дітей з особливими освітніми потребами будувати свої відносини з іншими людьми на конструктивних засадах, на основі поваги, співробітництва і уваги, як одного з аспектів моральної та етичної поведінки. Розвиток знань і умінь учнів у сфері комунікації – є одним з основних завдань спеціальної школи.

Так, з метою формування комунікативних навичок в учнів 6-8 класів можна розв'язати наступну ситуацію:

Ти телефонуєш другові, щоб домовитися про термінову зустріч . Його мама відповідає, що сина немає вдома. Як і про що ти будеш з нею розмовляти?

Орієнтир: форма звертання, точність прохання і його форма.

Під **морально-етичною компетенцією** слід розуміти збагачення культурного потенціалу вихованців, що ґрунтується на культурно-історичних та моральних цінностях українського народу, його традиціях і духовності [1].

Одним з найважливіших показників загальної культури поведінки є виховання культури поведінки у громадських місцях. Тому доцільно з дітьми початкової школи опрацювати наступну ситуацію:

Ти на виставі у театрі. Як ти будеш себе поводити?

- *Чи будеш розмовляти з сусідом?*
- *Чи їстимеш цукерки в хрустких обгортка?*
- *Сидітимеш тихо і дивитимешся виставу.*

Соціальна компетенція – це система знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових компонентів, необхідних для існування в соціальній групі.

Для прикладу – з учнями середньої школи можна обговорити наступний випадок:

Що робити, якщо ліфт раптово зупинився між поверхами?:

- *Силоміць відчиняти двері;*
- *Сидіти і плакати, чекаючи допомоги;*
- *Натиснути червону кнопку виклику диспетчера і повідомити в якому будинку та під'їзді зупинився ліфт*

Проблемна ситуація стимулює до пошуку, активізує роботу, відповідає бажанню дитини застосовувати власні знання й уміння.

Серед критеріїв проблемної ситуації, що забезпечують активізацію пізнавальної діяльності, виділяють такі:

- орієнтування розв'язування проблемної ситуації на максимальну самостійність учнів, їхню власну пізнавальну і дослідницьку діяльність;
- значущість розв'язання проблемної ситуації для учня;
- динамічність проблемної ситуації [1; 3].

Враховуючи це, корекційний педагог використовує на заняттях ситуацію суперечності між наявними знаннями та вміннями дитини і тими, які необхідні для розв'язання даної проблеми; між наявними знаннями і новими практичними умовами їх використання для розв'язання даної проблеми або між теоретичною можливістю розв'язати дану проблему і практичною нездійсненністю такого розв'язання в даних конкретних умовах.

Науковці виділяють наступні умови створення проблемних ситуацій:

1. Проблемна ситуація виникає при умові, коли учні не знають способу вирішення поставленого завдання, не можуть відповісти на проблемне

запитання, дати пояснення новому факту у випадку усвідомлення недостатності попередніх знань для розуміння нового; в цьому випадку проблемна ситуація переростає у навчальну проблему.

2. Проблемні ситуації виникають при зіткненні учнів з необхідністю використати раніше засвоєні знання у нових практичних умовах. Усвідомлення цього збуджує пізнавальні інтереси учнів і стимулює пошук нових знань.

3. Проблемна ситуація легко виникає у тому випадку, якщо є протиріччя між теоретичним шляхом розв'язання задачі і практичною нездійсненністю вибраного способу.

4. До виникнення проблемної ситуації ведуть протиріччя між практично досягнутими результатами виконання завдань і відсутністю відповідей. Для створення такої ситуації перед учнями повинно бути поставлене таке практичне і теоретичне завдання, при виконанні якого учень повинен відкрити нові знання чи дії, які підлягають засвоєнню.

Ситуацію, яка виникла, повинен сформулювати вчитель шляхом виокремлення причини невиконання учнем поставленого учбового завдання чи неможливості пояснити продемонстровані факти.

Проблемні ситуації можуть бути різні за своєю структурою:

Завдання з недостатніми даними. Через брак даних не можна дати однозначної відповіді на поставлене запитання. Учні мають проаналізувати завдання і пояснити відсутні умови.

Завдання з надлишковими вихідними даними. Зайві дані роблять завдання громіздким. Учні мають виявити необхідні, істотні для розв'язування дані і відкинути зайві.

Завдання з багатьма варіантами розв'язання. Кожен варіант оцінюється учнями з погляду його ощадливості та раціональності.

Завдання з не сформульованою метою. Мета логічно впливає з вихідних даних.

Видозмінене завдання. Уже відомий учням тип завдання перетворюється у такий спосіб на цілком новий. Тобто учні мають проаналізувати проблемну ситуацію з інших точок зору, відмовитись від шаблонного мислення.

При створенні проблемних ситуацій використовуються різні способи їх розв'язання:

1. Спонування до теоретичного пояснення явищ, фактів, зовнішньої невідповідності між ними;

2. Використання навчальних і життєвих ситуацій, які виникають при виконанні практичних завдань вдома чи на виробництві, в ході спостережень за природою. Проблемні ситуації в цьому випадку виникають при спробі учнів самостійно досягнути поставленої практичної мети.

3. Постановка проблемних завдань на пояснення явища чи пошук шляхів його практичного застосування. Прикладом може бути будь-яка дослідницька робота у лабораторії, на ділянках.

4. Спонування учнів до аналізу фактів і явищ дійсності, що породжує суперечність між життєвими уявленнями і науковими поняттями.

5. Висунення гіпотез, формулювання висновків та їх перевірка.

6. Спонування учнів до порівняння, співставлення і протиставлення фактів, явищ, дій, в результаті чого виникає проблемна ситуація.

7. Спонування до попереднього узагальнення нових даних. Учні отримують завдання розглянути деякі факти, явища, що містяться у новому для них матеріалі, порівняти з відомими і зробити самостійне узагальнення.

8. Ознайомлення з фактами, що мають ніби нез'ясований характер і є такими, що привели до постановки проблеми.

9. Організація міжпредметних зв'язків.

10. Варіювання задачі, переформулювання завдань.

Змістовна характеристика проблемної ситуації включає в себе такі етапи:

Виникнення – зіткнення школяра з незрозумілим ускладненням, перешкодою в учінні; виникнення здивування, непорозуміння; бажання дізнатися, визначити, зрозуміти справжні причини труднощів, виявлення і загострення суперечностей між бажанням необхідністю учіння і неможливістю продовжувати попередні дії; пізнавальна потреба в новому, невідомому знанні чи способі дії.

Становлення - аналіз зв'язків, відношень та інших характеристик об'єкта, що пізнається; усвідомлення і суб'єктивне сприйняття суперечності між відомими знаннями і новими вимогами; пізнавальна потреба у відкритті нових відомостей про предмет, спосіб, умови дії; приблизне розмежування відомого і невідомого в проблемній ситуації; утворення пізнавального мотиву, словесне формулювання проблеми.

Розв'язування – змістовний аналіз відношень між умовою і вимогою проблеми; висунення припущень щодо напрямку розв'язання проблеми; включення пізнавального об'єкта нові зв'язки і відношення; відкриття раніше невідомих учневі зв'язків і властивостей пізнавального об'єкта; до визначення проблеми; висунення і обґрунтування кількох гіпотез; прогнозування результату пошукової діяльності; доведення основної гіпотези; обґрунтування позитивного результату.

Аналіз одержаного результату; перевірка розв'язання; визначення рівня узагальненості одержаних даних; перенесення виявлених способів дії на розв'язання інших проблемних задач; використання здобутих знань у нових умовах мислинневої діяльності.

При роботі над проблемними ситуаціями з дітьми з порушеннями інтелекту керівна роль належить педагогу. Педагог -

- створює проблемну ситуацію;
- формулює проблему у формі проблемного завдання;
- розподіляє проблему на низку логічних підтем;
- спонукає учнів до їх усвідомлення, активізує опорні знання дітей;

- організовує самостійну діяльність учнів щодо пошуку шляхів розв'язання окремих етапів проблем та планування діяльності й виконання практичних пізнавальних дій;
- здійснює прямий контроль і коригування діяльності учнів засобами керованого само – і взаємоконтролю;
- аналізує, оцінює результати розв'язання кожного етапу проблеми й проблеми в цілому.

Проблемне запитання вчителя тільки тоді буде розвивати мислення учнів, коли вони будуть сприймати його як своє особисте питання. Досвід переконує, що коли дитина сама доходить певного висновку чи визначення, заняття проходять жваво, цікаво. Мислення розвивається тоді, коли учень зустрічає труднощі і самостійно їх долає, подумки оглядає, досліджує коло фактів, явищ для вивчення проблеми. Доцільно завжди залишати щось недоведене, щоб дитині захотілося повернутися до того, що вона дізналася. Недоговорене – це ніби приманка для мислення школяра. Відповісти на проблемні запитання неможливо без залучення набутих знань, і чим більше фактів аналізується, порівнюється, тим глибше усвідомлюється кожне запитання як проблема. Створюючи проблемну ситуацію, вчитель збуджує найважливішу рушійну силу розумової активності – перехід від досягнутого рівня знань до нової сходинки, на яку треба піднятися.

Отже, проблемна ситуація задається різними шляхами, але, що найголовніше - вона має знаходитися в зоні найближчого розвитку учнів. Тобто складність проблеми має бути такою, щоб учні за певним напрямком, спираючись на допомогу педагога, змогли б вирішити її самостійно.

ДОДАТОК

Зразки проблемних ситуацій для використання під час виховних бесід з учнями спеціальної школи:

Початкові класи

1. Віра і Люда згрібали осінні листя і побачили на одному листку жука-сонечка. Віра взяла його на долоньку, але жучок не рухався.
 - Можливо, сонечко замерзло від холоду, - сказала Люда, - викинь його.

- Ні, - відповіла Віра, - воно живе.

Що дівчинка пояснила подрузі? Що б ви зробили з жучком?

2. Андрійко і Олексій підпушували землю біля кущів троянд.
 - Дивись, як багато тлі на стеблі. Загине наша троянда, - засмучено сказав Андрій.
 - А я знаю як можна знищити тлю і спасти троянду – сказав Олексій і кудись побіг.

Кого він пішов шукати?

3. Була рання осінь. Одного разу в кімнату залетіла маленька комаха з прозорими зеленуватими крилами і золотистими очима.
 - Це бабка/стрекоза/, - впізнали діти. – вона корисна.
 - А чому вона залетіла в нашу кімнату? І що нам потрібно зробити? – спитала вчителька.

Як міркували діти?

4. У неділю Катя з мамою вийшли на прогулянку в ліс. Там було дуже гарно. На галявинах квітли квіти, співали птахи. Катя помітила великий, гарний дзвіночок і крикнула мамі:
 - Дивись, яка гарна квітка. Я її зірву.
 - Не займай дзвіночок, не зривай його, - відповіла мама.

Чому мама не дозволила Каті зірвати квітку?

5. Обери, що добре, а що погано:
 - коли обривають листя на деревах;
 - підкормлюють птахів взимку;
 - підкопують дерева восени;
 - дражнять собаку.
6. До оповідання В.Сухомлинського «Чому дідусь такий добрий сьогодні?».

Як би ти вчинив на місці Андрійка?

- Зліз одразу з дерева, струсивши водичку на дідуся;
 - Сидів на дереві до того часу поки не пішов дідусь з під шовковиці;
 - Попросив ввічливо дідуся відійти від шовковиці і зліз з дерева.
7. До оповідання В.Сухомлинського «Як хлопці мед з'їли».

Як би ти поступив в такій ситуації?

- З'їв мед сам і сказав про це мамі;
 - З'їв мед сам і не сказав мамі про цей мед;
 - Приніс додому мед і відав мамі.
8. До оповідання В.Сухомлинського «Через потік».

Як би ти вчинив в ситуації Андрійка і Ніни?

- Запропонував дівчинці одразу свою допомогу;

- Не допоміг дівчинці перейти потік;
- Спочатку перейшов сам, а потім передумав, повернувся назад і допоміг дівчинці.

9. До оповідання В.Сухомлинського «Кому ж іти по дрова?»

Яка твоя поведінка в ситуації з трьома братами?

- Не пішов по дрова, але потім би тебе мучила совість, що зробив недобре;
- Спочатку не хотів, а потім передумав і пішов за меншим братом;
- Одразу відгукнувся на прохання матері і пішов по дрова.

10. Хто перший вітається, коли зустрілися молодший і дорослий?

- обидва;
- дорослий;
- молодший з дорослим.

Середні класи

1. Між двома однокласниками відбулася така розмова:

- Гей, Василю! Іди сюди, чуєш?
- Добрий день, Петре! Чого це ти так кричиш? Адже тебе чути дуже далеко.
- Дай мені свій велик.
- Будь ласка, бери мій велосипед.
- А навіщо він тобі?
- Багато будеш знати.... Треба перевезти одну важливу річ.
- То давай я тобі допоможу.
- Обійдусь без твоєї допомоги.

Дайте оцінку висловлюванням кожного хлопця. Як би ви змінили слова Петра, щоб вони стали ввічливішими?

2. Твої друзі-підлітки розпивають спиртні напої і пропонують тобі.

Як ти вчиниш?

- трохи вип'єш з ними і підеш геть;
- подякуєш і ввічливо відмовишся;
- залишишся і питимеш разом з усіма.

3. Ви прийшли до театру, в кіно. Вам потрібно пройти на своє місце, а попереду вже сидять люди.

Оберіть звертання:

- Вибачте, дозвольте мені пройти на своє місце;
- Будь ласка, я хочу пройти на своє місце;
- Ви обов'язково повертаєтесь обличчям до людей, що сидять і вибачившись, проходите на своє місце.

З якими ще словами ви можете звернутися до людей, що вже зайняли своє місце?

4. Товариш приніс в школу нову машинку, яка тобі дуже сподобалася.

Як ти вчиниш?

- Будеш бігати за товаришем канючити у нього машинку;
- Вкрадеш у товариша машинку.
- Попросиш дозволу погратися і повернеш зі словами подяки.

Дітям пропонується відтворити діалог між товаришами.

5. **Як треба поводитися, коли до твоєї сестри прийшла подруга:**

- привітатися і піти займатися своїми справами, не заважаючи їм;
- час від часу заходити до них в кімнату і заважати;
- привітатись і бути весь час разом з ними;
- запитати, чи не заважатимеш їм, якщо побудеш поруч.

6. Ви пішли на прогулянку до весняного квітучого лісу. **Які ваші дії:**

- зірвете багато квітів;
- вирвете декілька квіток;
- не будете зривати квіти, тільки милуватися і вдихати аромат.

7. Ви зайшли до автобусу, побачили вільне місце, сіли. На наступній зупинці зайшла старенька бабуся (дідусь).

Що ви повинні зробити?

- встати;
- сидіти.

Які слова потрібно сказати:

- Будь ласка, сідайте;
- Запрошую вас сісти;
- Я допоможу вам пройти і сісти на моє місце;
- Сідайте.

Які ще слова доречні в цій ситуації?

8. Ви прийшли до театру, в кіно. Вам потрібно пройти на своє місце, а попереду вже сидять люди.

Ви говорите:

- Вибачте, дозвольте мені пройти на своє місце;
- Будь ласка, я хочу пройти на своє місце;
- Ви обов'язково повертаєтесь обличчям до людей, що сидять і, вибачившись, проходите на своє місце.

З якими ще словами ви можете звернутися до людей, що вже зайняли своє місце?

9. Дівчинка розбила мамину улюблену чашку. **Що вона має зробити?**

- пояснити обставини і вибачитися;

- викинути розбиту чашку і зробити вигляд, що нічого не знає;
 - звернути все на меншу сестричку чи братика.
10. Хлопчик загубив ключі від квартири. **Що йому робити?**
- піти шукати ключі;
 - дочекатися батьків у сусідів і все розповісти батькам;
 - піти грати у футбол.
11. Якщо ти хочеш у вихідний день піти разом з батьками до зоопарку. **Як ти повинен поводитись?**
- весь час просити батьків піти до зоопарку;
 - допомогти батькам зробити хатню роботу, щоб вони швидше звільнилися;
 - будеш чекати доки батьки зроблять роботу самі.

Старші класи

1. Курець вбирає в себе 20% диму.
Скільки диму потрапляє у приміщення?
(20 %, 80 %, 40 %, 50 %).
2. Ви знайшли на вулиці гаманець із документами.
Що зробите далі?
- звернетесь до міліціонера;
 - викинеш;
 - знайдете потерпілого.
3. Ти йдеш до школи, біля входу стоять учні-однокласники і твій найкращий друг.
Як ти привітаєшся?
- Добрий день всім;
 - Доброго здоров'я;
 - Привіт, Олеже!
4. **Як ти зайдеш до класу, коли запізнився?**
- постукаєш;
 - попросиш дозволу увійти;
 - попросиш вибачення;
 - пояснити причину запізнення;
 - чекатимеш закінчення уроку;
 - не підеш зовсім на урок.
- Доповни можливі варіанти....
5. **Ти зайшов до бібліотеки:**
- постукав;
 - зайшов мовчки;
 - привітався;

- про щось запитав;
- звернувся з проханням;
- взяв і дивишся журнал;
- як запитаєш, що тебе цікавить?

Доповни.....

6. В коридорі групкою стоять вчителі, залишився під стіною невеличкий прохід.

Як ти пройдеш? Що зробиш?

- пройдеш посередині;
- почекаєш, поки закінчиться перерва;
- вибачишся і попросиш тебе пропустити;
- пролізеш тихенько під стіною;

Доповни, як поведеш себе.

7. Ти хочеш запросити своїх товаришів на день народження.

- порадишся з батьками;
- запросиш всіх;
- запросиш найближчих друзів;
- звернешся до всіх відразу;
- до кожного окремо;

Дітям пропонується відтворити цю ситуацію.

8. Ти прийшов до актовій зали, коли розпочався концерт. Вільні місця лише під стіною, в кінці ряду.

Яка твоя поведінка?

9. Куди б не прийшла ввічлива людина – у школу, додому, в гості, вона завжди привітається.

Література

1. Антонов Г. А., Аридин В. М. Так создается проблемная ситуация/ Г.А.Антонов, В.М. Аридин // Высшая школа. – 1984. – № 11. – С.17 – 18.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович // – М.:Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Волоснюк М. А. Проблемне навчання як провідний метод розвиваючого навчання в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти / М.А.Волоснюк // Управління школою. – 2005. – № 16-18. – С.56-69.
4. Махмутов М. І. Організація проблемного навчання в школі/ М. І. Махмутов // Книга для вчителів. – М.: Просвещение, 1997 .
5. Нижник Л., Сагірова О. Допомога дітям з особливими потребами / Л. Нижник, О. Сагірова // В-во: Основа, 2007.
6. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці/ Р.В. Павелків //під ред. Р.В. Павелків. – Волинь.: Волинські обереги, – 2004. – 248 с.
7. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні / А.В. Фурман // – К.: Вища шк., 1991. – 192 с.

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

(З досвіду роботи Київської спеціальної школи-інтернату № 16)

*Нікуленкова Н. М.
Пробитюк Ж. М.
Машикіна О. В.
Селезько Т. В.*

У статті розглядаються інноваційний зміст корекційної, навчальної та виховної роботи, що запроваджується у рамках науково-експериментальної діяльності Київської спеціальної школи-інтернату № 16 для дітей з порушеннями розумового розвитку.

***Ключові слова:** освітній простір, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, професійно-трудова компетентність.*

The article deals with innovative learning content, correctional and educational work being carried out in scientific and experimental activities of the Kiev Special boarding school № 16 for mentally retarded children.

***Keywords:** educational space, children with intellectual disabilities, vocational competence.*

Серед найбільш гострих і болючих проблем загальнодержавного значення – навчання і виховання дітей із особливими освітніми потребами. Важливим аспектом її розв’язання є спеціальна психолого-педагогічна допомога, спрямована на адаптацію та соціалізацію таких дітей у динамічному, постійно змінному світі, що здійснюється у спеціалізованих навчальних закладах, одним із яких є спеціальна школа-інтернат №16 м. Києва для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Особливість навчального закладу визначається своєрідністю проектування корекційно-розвивального освітнього простору, спрямованого на: становлення особистості дитини з особливими освітніми потребами, створення умов для її самореалізації у різних видах творчої праці, задоволення потреб та інтересів дітей, здійснення ефективної підготовки до самостійного життя. Сучасний рівень освіти в Україні не дає змоги спеціальній школі повною мірою виконувати функцію ключового ресурсу соціально-економічного розвитку країни і підвищення добробуту громадян. Зокрема, зміст і організація

національної освіти недостатньо переорієнтовано на особистість дитини, на формування у дітей і молоді життєво важливих компетентностей, розвиток активної їх соціалізації.

В умовах динамічного сьогодення освітній простір спеціальної школи потребує постійного оновлення, вдосконалення, розробки і застосування нових підходів – *впровадження особистісно-орієнтованих технологій, розкриття індивідуальності дитини з особливими освітніми потребами шляхом їх залучення до самостійної творчої і трудової діяльності*, на що зорієнтовано дослідно-експериментальну роботу з теми: «Формування інноваційного корекційно-розвивального освітнього простору спеціальної школи», яка розпочата в спеціальній школі-інтернаті № 16 і запланована на період з жовтня 2014 року по грудень 2017 року.

Метою дослідно-експериментальної роботи є теоретичне розроблення, експериментальна перевірка та апробація у практиці діяльності освітньої установи моделі інноваційного корекційно-розвивального освітнього простору спеціальної школи (для дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю).

Гіпотеза дослідження полягає у тому, якщо навчально-методичне забезпечення корекційно-розвивального процесу буде організоване з урахуванням сучасних особистісно-орієнтованих технологій, з наближенням змісту навчальних предметів до реального життя, застосуванням прогресивних методик, розширюються можливості активізації у дитини з порушенням розумового розвитку професійно-трудової компетентності, творчих можливостей, самостійності, формування технічно освіченої особистості, підготовленої до свідомого громадянського життя та активної трудової діяльності в умовах високотехнологічного суспільства.

Об'єктом дослідження є формування професійно-трудової компетентності учнів з порушенням розумового розвитку в оновленому освітньому просторі. Предмет дослідження: модернізація науково-

методичного забезпечення, програм, напрямків роботи спеціальної школи на шляху до розвитку особистості учнів з порушенням розумового розвитку.

Для реалізації мети дослідження, перевірки гіпотези було сформульовано такі завдання:

1. З'ясувавши рівень ефективності навчально-виховних програм, методів, наявних в освітньому середовищі спеціальної школи-інтернату, виокремити позиції, що потребують оновлення.

2. Удосконалити програмне забезпечення освітнього простору корекційного навчально-виховного закладу для учнів з порушенням розумового розвитку шляхом уведення варіативних модульних програм до традиційних.

3. Експериментально підтвердити ефективність використання оновлених освітніх програм і позаурочних систем для формування професійно-трудової компетентності учнів з порушенням розумового розвитку.

4. Узагальнити одержані результати щодо ефективності застосованих програм і форм роботи і можливості їх ефективного впровадження в корекційно-розвивальний освітній простір.

5. Розробити методичні рекомендації для педагогів корекційного напрямку щодо використання нових програм і форм роботи в спеціальній школі.

Теоретичне та практичне значення дослідно-експериментальної роботи полягає в експериментальній перевірці ефективності застосування сучасних особистісно-орієнтованих технологій, форм, методів, авторських програм, виховної системи, спрямованих на формування професійно-трудової компетентності учнів з порушенням розумового розвитку, розробці методичних рекомендацій корекційного напрямку для педагогів щодо впровадження нових форм роботи в освітньому просторі спеціальної школи.

Для здійснення корекції порушень розумово відсталих учнів в школі проводиться відповідна корекційно-розвиткова робота, що передбачена

спеціальним навчальним планом відповідно до державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів - це заняття з розвитку мовлення, суспільно-побутової орієнтації, ритміки, лікувальної фізкультури.

Йдучи в ногу з вимогами часу, адаптуючи учнів до сучасного високотехнологічного суспільства, враховуючи оновлення господарства країни, зростання інформатизації суспільства, педагогічний колектив урізноманітнює корекційну роботу за такими напрямками:

- У закладі в початковій школі успішно впроваджені корекційні заняття з сенсорного виховання за елементами системи М. Монтессорі.

- Арт-терапія, що є ефективним засобом корекції порушень емоційної сфери, поведінки, проблем у спілкуванні, подоланні страхів тощо. Крім уроків музичного мистецтва та ритміки, передбаченими навчальним планом, в СП № 16 проводиться значна робота у позаурочний час. Завдяки облаштованому в закладі кабінету музики на основі сучасного корекційного обладнання та застосуванню інноваційних освітніх технологій, можливості корекційно-розвивальної роботи значно розширилися. Велика увага у корекційній роботі приділяється розвитку творчого мислення.

- Корекційно-розвивальна діяльність закладу покликана формувати з дитини з особливими освітніми потребами соціально адаптовану особистість. Значну роль при досягненні цієї мети відіграє робота, спрямована на поширення знань учнів про оточуючий світ. Заклад пропонує програму заходів для позакласної роботи у II половину дня, що розширюють уявлення учнів середньої та старшої школи у напрямку вивчення природничої галузі (географії, фізики і хімії в побуті, природознавства).

- Спеціальна школа зорієнтована на оволодіння випускниками робітничими професіями на сучасних підприємствах, виконанні ними суспільних та професійних функцій, розвитку їх творчих здібностей. Тому колектив школи-інтернату вважає, що для адаптації учнів з особливими потребами до сучасних економічних умов, ділових і особистих стосунків класичних напрямків трудової діяльності недостатньо. Майстерні вчителі-

дефектологи вважають необхідним урізноманітнити технологічну освітню галузь і за рахунок економії годин галузі “Технології” включити до програми з трудового навчання нові розділи: роботу з солоним тістом, ізониткою, пап’є-маше, бісероплетіння, квілінг, фелтінг, художнє витинання, писанкарство тощо.

- У школі налагоджена система роботи в напрямку допрофесійної освіти – співпраця з Київськими професійними ліцеями, екскурсії на виробництво, виробнича практика на підприємствах. Випускники школи-інтернату продовжують навчання в київських професійних ліцеях за спеціальностями – швачка, майстер з пошиття взуття, озеленювач, столяр, автослюсар, електромонтер, будівельними профілями тощо. Проводиться моніторинг подальшого працевлаштування випускників.

- Особливого значення заклад надає необхідності формування громадянської свідомості вихованців закладу, знанню прав і обов’язків громадян, громадянської відповідальності тощо. З цією метою педагоги зосереджуються на впровадженні цільової програми з виховної роботи «Я – громадянин України», розробленої педагогами школи для учнів 1-10 класів.

- Сучасне суспільство вимагає від людини нових знань, умінь і навичок роботи з інформацією, в тому числі і при вирішенні завдань, що виникають у повсякденному житті. Тому, починаючи з 2007 року, в Київській спеціальній школі-інтернаті № 16 в навчальні плани введений предмет – «Інформатика» за рахунок додаткових годин. У спеціальній (корекційній) школі інформаційні технології повинні розглядатися не як предмет вивчення, а як інструмент інтеграції учня в сучасний світ. Дітей з вадами розумового розвитку достатньо навчати навичкам роботи на персональному комп’ютері, а не алгоритмізації та програмуванню, та закінчувати курс пакетом офісних програм. Мета програми: використання комп’ютерних технологій для корекції порушень та загального розвитку розумово відсталої дитини, соціалізація учнів, їх адаптація до сучасного життя; створення основ використання комп’ютерів в інших напрямках навчальної діяльності.

- З метою адаптації дітей з особливими потребами до життя в сучасному суспільстві у закладі викладається предмет «Соціально-побутове орієнтування». В якості кінцевої мети спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку висувається їх соціальна інтеграція. Успіх інтеграції в значній мірі залежить від соціально - побутової компетентності людини, її здатності самостійно організувати свій побут. Тому підготувати кожну дитину до самостійного, незалежного від допомоги оточуючих життя є головним завданням спеціальної школи. Весь процес навчання і виховання дитини з інтелектуальною недостатністю спрямований на те, щоб забезпечити його соціальну адаптацію в суспільстві. Соціальна адаптація являє собою один з механізмів соціалізації, що дозволяє особі активно включатися в різні елементи соціального середовища, тобто посилено брати участь у праці і суспільному житті 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. Ефективність роботи з соціально-побутового орієнтування, що здійснюється на уроках і поза ними, залежить від узгодженості дій вчителя і вихователя, їхнього контакту, поінформованості про роботу один одного, координованості планів роботи. Робота з соціально-побутового орієнтування здійснюється за принципами випереджаючої, паралельної та подальшої взаємодії. При проведенні кожного заняття реалізуються три основні групи взаємопов'язаних завдань:

- Освітні завдання, для реалізації яких вихователю необхідно здійснювати керівництво пізнавальною діяльністю розумово відсталих дітей; стимулювати навчально-пізнавальну діяльність учнів по оволодінню знаннями й уміннями.

- Корекційно - розвиваючі завдання передбачають цілеспрямований розвиток психічних процесів розумово відсталої дитини (мислення, пам'яті, уваги тощо).

- Виховні завдання - цілеспрямоване формування позитивних якостей особистості, світогляду, моральних переконань та естетичної культури.

Розроблена програма спрямована на формування у розумово відсталих дітей знань, практичних умінь і навичок необхідних для подальшої побутової і соціальної адаптації.

На сучасному етапі розвитку нашої держави значна увага приділяється роботі, спрямованій на відродження і перебудову національної системи освіти «як найбільш важливої ланки у вихованні свідомих громадян Української держави», залученню учнів до системи культурних цінностей українського народу. Пишаючись своєю ріднею та родоводом, малою батьківщиною, де народилася і виросла, знаючи рідну мову та історію, людина буде пишатися, берегти і зміцнювати свою Батьківщину – Україну. Дотримання загальнолюдських моральних засад можливе лише у суспільстві, де кожен має відчуття національної приналежності й гідності.

У зв'язку з цим, виникає потреба у поглибленні гуманістичного характеру освіти, вихованні в душі прав людини, формуванні національної приналежності, вихованні у дитини з особливими освітніми потребами поваги до закону, норм колективного життя, розвиткові громадянської і соціальної відповідальності.

Проведене нашими вчителями та вихователями опитування батьків показало низький рівень базової культури, ігнорування виховної роботи в сім'ї, недостатню інформованість батьків щодо української символіки, оберегів, звичаїв, відповідальності перед законом тощо.

Тому навчальний заклад розпочав роботу, спрямовану на пошук нових підходів до виховного процесу в умовах оновленого змісту виховання. Альтернативою традиційному підходу до виховання, на наш погляд, має стати компетентісно зорієнтований підхід, що забезпечить оволодіння дитиною ключовими життєвими компетенціями, виробить в неї життєздатність, навчить повноцінно жити й активно діяти у нових соціально-

економічних умовах, адекватно реагувати на зміну, постійно самовдосконалюватись, досягати успіху.

Перед експериментальною групою школи постала низка питань: як організувати результативну виховну роботу для розумово відсталих учнів? Яку систему їхнього виховання обрати в сучасних умовах? За якими критеріями мають визначатися рівні підготовленості дітей до самостійного життя?

Перш за все творчою групою було проведено:

- ✓ ґрунтовний і всебічний аналіз результатів виховної діяльності педагогічного колективу за минулі роки;
- ✓ збір та узагальнення пропозицій педагогів школи щодо визначення завдань, змісту позаурочної діяльності учнів, планування загальношкільних заходів;
- ✓ соціально-педагогічні дослідження в колективі учнів, педагогів, батьків.

На основі аналізу діагностичних даних педагоги-новатори закладу визначили основні завдання виховного процесу, які склали основу програми: формування світогляду; соціальний розвиток особистості; формування правил поведінки; формування моральних знань, переконань; виховання патріота, громадянина своєї Батьківщини.

Творча група педагогів визначила зміст і основні напрями виховної роботи з учнями, які мають інтелектуальні порушення, у цільовій програмі «Я – громадянин України», що передбачає комплексний підхід до дитини і забезпечує формування й розвиток її інтелектуальної та емоційно-вольової сфер. У програму включені наступні розділи: «Рід, рідня, родина» (1-7 класи), «Я – країна Україна» (1-10 класи), «Мова – диво калинове» (4-7 класи), «Славетні українці» (7-10 класи), «Стежки до національної свідомості» (8-10 класи), «Я і закон» (7-10 класи), що включають орієнтовну тематику позаурочних заходів відповідно до виховної діяльності закладу за

днями тижня: морально-етичне виховання (щовівторка), народознавство (щосереда), поширення і поглиблення знань (щочетверга).

До змісту кожного розділу програми розроблено перелік основних понять, над формуванням яких слід працювати по вікових групах, основні вимоги до знань і вмінь вихованців.

У результаті розпочатої дослідно-експериментальної роботи Київської спеціальної школи-інтернату № 16 підготовлено пакет документів і започатковано проведення дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня, здійснено діагностику й підготовку педагогів до роботи в експериментальному режимі за темою дослідження. За результатами роботи вчителями складено бібліографію, тематичні папки передового педагогічного досвіду, банк інформаційних матеріалів з проблеми і підготовлено рукописи авторських експериментальних програм. Проведений попередній моніторинг ефективності та доцільності застосування окремих програм та модулів в освітньому просторі спеціальної школи. Здійснено оприлюднення результатів дослідно-експериментальної роботи, продовжується розробка методичних рекомендацій корекційного напрямку для педагогів щодо впровадження нових форм роботи, сучасних особистісно-орієнтованих технологій, авторських програм з навчання та виховання, що спрямовані на успішну соціалізацію учнів із особливими освітніми потребами.

Література

1. Закон України Про інноваційну діяльність / Верховна Рада України; Закон від 04. 07. 2002 № 40-IV – Офіц. вид. – Урядовий кур'єр №143 від 07.08.2002
2. Наказ МОН від 23.11.2009 № 1054 Про внесення змін до Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад / Зареєстровано в Мін.юст. України 16 грудня 2009р. за №1217/17233
3. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки /В.М. Синьов// Корекційна педагогіка та психологія /науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова., серія 19. К,2008 – С.93-152
4. Синьов В.М. Актуальні проблеми олігофренопедагогіки /В.М. Синьов // Актуальні проблеми навчання і виховання дітей, які потребують корекції розумового розвитку// ГУОН Серія Столична освіта . К, 2008.
5. Єрмаков І. Г., Несен Г.М. Формування життєвої компетентності учнів шкіл-інтернатів у контексті комплексної реабілітації: орієнтири до прогностичного експерименту/ І.Г.Єрмаков,Г.М. Несен //Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: науково-методичний збірник, ч. 2 / 1998.

6. Єрмаков І. Г. Виховна система школи: сутність, розвивально-корекційні і захисні параметри/ І.Г. Єрмаков// Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: науково-методичний збірник, ч. 2 / 1998.
7. Макарчук Н. О. Особливості реалізації психологічного супроводу у системі корекційно-розвивального навчання розумово відсталих підлітків /Н.О.Макарчук // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць: вип. 5/ за ред.. Т. В.Сак. К.:Освіта України, 2012– С 9-18.
8. Трикоз С. В. Корекційні технології сенсорного виховання розумово відсталих дошкільників /С.В.Трикоз // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць: вип. 7/ за ред.. Т. В.Сак. К.:Педагогічна думка, 2012 – С.82-86
9. Пузиревич О. Є. Розбудова освітньо-реабілітаційного процесу на засадах педагогіки життєтворчості / О.Є. Пузиревич // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: науково-методичний збірник, ч. 2 / 1998.
10. Романишин Л. В., Волошенко К.С. Із досвіду формування життєвої компетентності дитини / Л.В.Романишин, К.С.Волошенко // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: науково-методичний збірник, ч. 2 / 1998.
11. Семешко Г. А. Роль сенсорного сприймання у процесі становлення комунікативної взаємодії з дітьми з аутизмом / Г.А.Семешко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць: вип. 7/ за ред.. Т. В.Сак. К.:Педагогічна думка, 2012 – С.112-118.

УДК 376-056.37

ВПЛИВ БАЛАМЕТРИКИ НА ПСИХОФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У НАВЧАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ

**Резніченко Л. Г.,
Павлюченко О. М.,
Ярмола Н. А.**

У статті розкрито актуальність застосування технології баламетрики у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Розкрито вплив психофізіологічного механізму вестибулярного апарату на інші системи організму. Визначено корекційну спрямованість застосування дошки Ф. Белгау, як частину корекційно-розвивальної складової роботи у спеціальних закладах освіти.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, сенсорна інтеграція, баламетрика, психофізичні механізми, розвиток, корекція.

The article reveals the relevance of the application of ballometric technology in work with children with intellectual disabilities. The influence of the psychophysiological mechanism of the vestibular apparatus on other systems of an organism is revealed. The correctional orientation of F. Belgau board usage as a part of the correction-development component of work in special educational institutions is determined

Keywords: children with intellectual disorders, sensory integration, ballometry, psychophysical mechanisms, development, correction.

В умовах активного впровадження нових технологій у систему освіти дітей з особливими освітніми потребами слід модернізувати не лише механізми щодо забезпечення права на освіту осіб з інтелектуальними порушеннями, а також переглянути методики та прийоми навчання цієї категорії дітей. Однією з таких технологій яку можемо запропонувати в процесі корекційної роботи із дітьми з інтелектуальними порушеннями є баламетрика.

Актуальність застосування технології баламетрики полягає в тому, що вона є інноваційною в системі забезпечення корекційно-розвивальної складової роботи у спеціальних закладах освіти і викликає особливий інтерес як високофункціональна реабілітаційна методика.

Баламетрика - це система вправ із використанням балансуєчих засобів, в основі якої лежить використання балансування, як засобу для формування здатності структур мозку до інтегрування зорових, слухових, моторних аналізаторів і відточування фізичних рухів.

Розробкою системи баламетрики та аналізом впливу її діяльності на людину займаються ряд сучасних вчених, зокрема dr. EdHallowell, О. В. Кочерга, В. В. Шорохова, А. Л. Сиротюк та А. С. Сиротюк. Відомі також дослідження J. Schmahmann, S. R. Snider, D. R. Weinberger, J. E. Kleinman, D. J. Luchins та ін., які у своїх працях відзначають діяльність центральної нервової системи, порушеннях діяльності центральної нервової системи, ураженнях окремих ділянок мозку, які супроводжуються зниженням швидкості перемикування уваги між слуховим і зоровим сприйняттям, порушенням зорово-моторної координації, спотворенням когнітивного й соціального розвитку особистості.

Аналіз наукового доробку вчених, які ґрунтовно досліджували зазначену проблему, дозволяє говорити про те, що вестибулярний апарат відповідальний за нашу рівновагу, грає ключову роль у всіх функціях головного мозку і стає основним організаційним інструментом для розвитку

інших процесів головного мозку в той час ще як дитина перебуває в утробі матері.

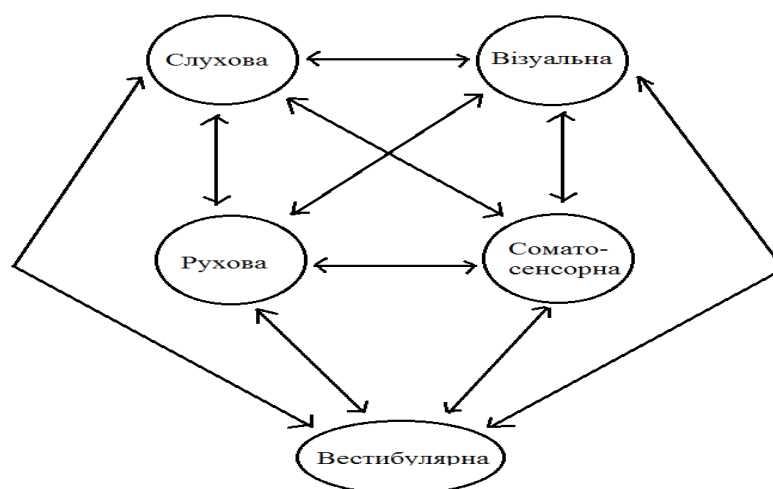
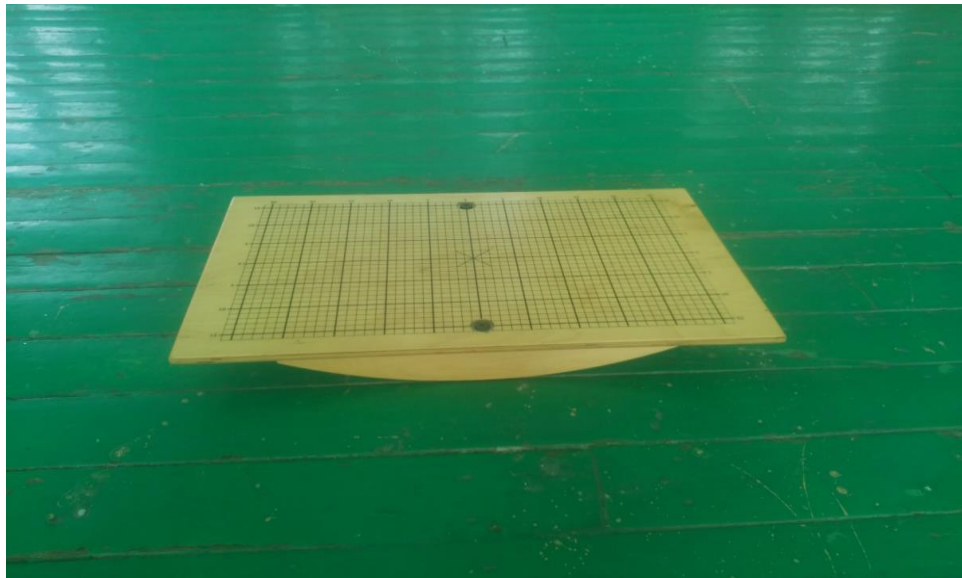


Рис. 1 Вплив психофізіологічного механізму вестибулярного апарату на інші системи організму

Оскільки вестибулярний апарат відіграє ключову роль в основі сприйняття навколишньої дійсності (Рис.1), недорозвинення рівноваги може викликати багато проблем із функціонуванням мозку.

У більшості дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються стійкі відхилення у фізичному розвитку, що відображаються на стійкості вертикальної пози, збереженні рівноваги, ході, здатності порівнювати і регулювати свої рухи під час ходьби. Порушення в ходьбі індивідуальні і мають різні форми виразності, але типовими є наступні: голова опущена вниз, шаркаюча хода, стопи розгорнуті носком всередину (або назовні), ноги злегка зігнуті в тазостегнових суглобах, рухи рук і ніг неузгоджені, руху не ритмічні.

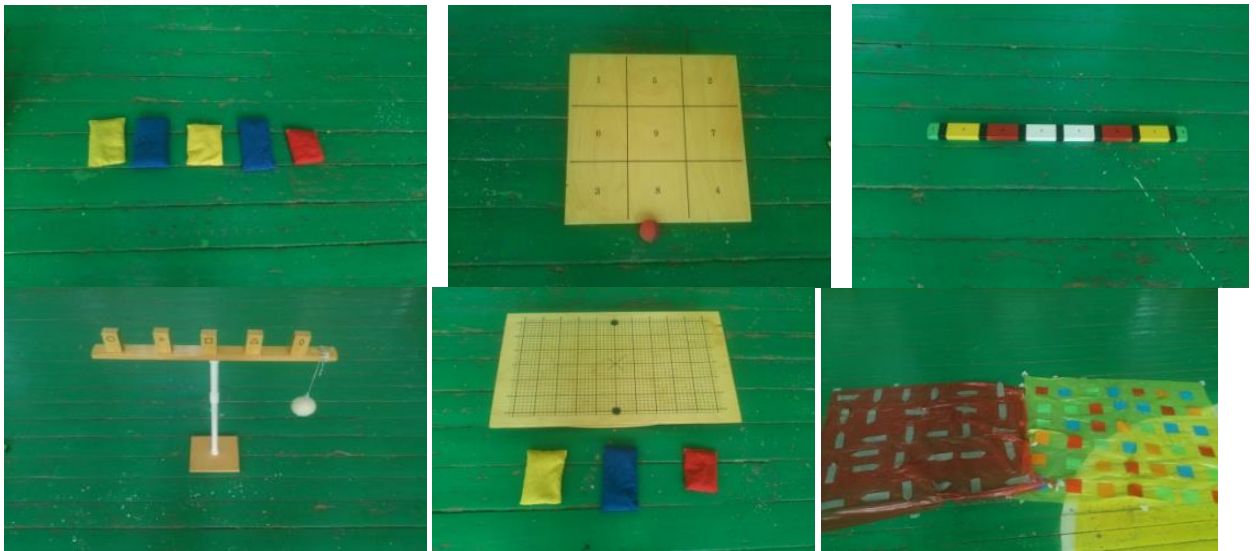
З метою подолання та корекції вищеперерахованих труднощів, у роботу з дітьми з інтелектуальними порушеннями Київської спеціальної школи № 26, було впроваджено інноваційну методику роботи – «Баламетрика» в основу застосування якої, покладено використання балансувальної дошки Ф.Белгау.



Дошка Ф. Белгау

Балансувальна дошка Ф.Белгау – це простий нескладний пристрій для активізації роботи вестибулярного апарату людини. Балансувальна дошка є тренажером у вигляді двох складових : прямокутної дошки та приєднаних до неї двох напівкруглих оборотних опор – рокерів, радіус яких можна змінювати від 5 до 50 см, ускладнюючи завдання. Вони дозволяють їй гойдатись в різні сторони і можуть змінювати напрям гойдання не тільки справа на ліво, але й в інші боки. Поверхня прямокутної дошки має високоточну розмітку (відкалібрована) для розміщення на її поверхні стоп ніг (на її поверхні дитина стає ногами для балансування з метою утримання постійної рівноваги).

Запропоновані доктором Ф.Белгау вправи, з метою використання їх для корекції уваги учнів з інтелектуальними порушеннями молодших класів об'єднували в невеликі комплекси, адаптували, час від часу змінювали з метою зацікавленості учнів на корекційних заняттях.



Дошка Ф. Белгау та обладнання до неї.

Для цього були використані такі вправи:

- вправи з силіконовими мішечками Біні;
- прави на ходіння по розміченій прямій;
- візуально-моторна контрольна паличка (маятниковий м'ячик);
- силіконові мішечки Біні (двоє людей);
- вправи на колоді з перемінним рівнем складності;
- супербол (м'яч , що відскакує від дошки);
- маятниковий м'ячик;

Поліпшення функцій головного мозку можна спостерігати після 15 хвилин роботи над завданням.

Обладнання та технічне забезпечення для проведення вправ.

Обладнання:

1. Баламетричні дошки Ф.Белгау.
2. Колода з перемінним рівнем складності.
3. Силіконові мішечки Біні.
4. Оборотна дошка.
5. Візуальна моторна контрольна паличка (маятниковий м'ячик).
6. Супербол (м'яч, що відскакує).
7. Набори пристроїв та дидактичних матеріалів до них для

виконання тренувальних вправ.

Приміщення для проведення занять на баламетричній дошці:

- обладнання кімнати (зручне розташування бала метричних дошок);
- пристосування їх до виконання вправ;
- необхідне знаряддя для роботи на балансувальній дошці;
- повітряний режим (комфортність);
- технологія роботи : тривалість (3 дні по 25 хв.), враховуючи період адаптації на дошці Ф.Белагау.

Вимоги до технічного обладнання:

- надійність встановлення приладів;
- перевірка обладнання перед заняттями;
- обладнання повинно бути сертифікованим;
- обладнання повинно бути безпечним у використанні;
- відповідність обладнання та дидактичних матеріалів до нього відповідно віковим нормам розумово відсталих дітей.

Вимоги безпеки під час проведення занять на сучасному обладнанні:

- зал повинен бути підготовленим для занять з розумово відсталими учнями на бала метричній дошці Ф.Белгау;
- бала метричні дошки, оборотні дошки, колоду з перемінним рівнем складності та інші дидактичні пристрої та матеріали розташовувати, так щоб між ними була небезпечна зона;
- виконувати вправи на сучасному обладнанні тільки після даних рекомендацій та дозволу вчителя або асистента;
- складні елементи використовувати за допомогою страхування вчителя або асистента;
- під час виконання учнями вправ слід дотримуватися гігієнічних норм до інвентарю та у кімнаті, де проводяться заняття.

В процесі виконання вправ з баламетрики за допомогою спеціально розроблених засобів, зокрема, балансувальної дошки, діти з

інтелектуальними порушеннями навчаються утримуючи рівновагу виконувати завдання з різними предметами (мішечками БІНІ, маятниковим м'ячем, м'ячем стрибунцем та ін.). Запропоновані технологією балансувальні вправи впливають на зорові, слухові, кінестетичні, тактильні та вестибулярні відчуття та сприяють покращенню формування пропріоцептивних процесів, підвищують продуктивність навчання, праці.

Використання баламетрики в корекційно-розвивальній діяльності відбувається з урахуванням особливостей анатомії та фізіології розвитку мозку. Такі інтегративні заняття-ігри одночасно впливають на декілька ділянок мозку та стимулюють розвиток фізичних й розумових здібностей, долають навчальні труднощі пов'язані із функціонуванням процесів запам'ятовування, концентрації уваги, лабільності нервової системи дитини. За допомогою регулярних корекційно-розвивальних занять у дітей покращуються навички механічного читання, сприйняття усного та писемного мовлення, математичні здібності, а також спортивні навички.

Отже, система баламетрики, як корекційно-розвивальна технологія охоплює усі сфери сенсомоторного розвитку дитини і підвищує здатність до формування пізнавальних процесів шляхом застосування безпосереднього впливу засобів для балансування. Оскільки, вестибулярний апарат впливає не лише на психофізіологічні механізми адаптації, а й на формування психічних процесів, що відображаються у навчальній діяльності, тому системна робота з впровадження в навчальний процес корекційно-розвивальних комплексів, що складається із вправ на балансувальній дошці має потужний коригуючий вплив на вищі психічні процеси (пам'ять, мислення, почуття, уяву) та сприяє кращому формуванню в дитини образів навчального матеріалу.

Література

1. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1987.- 96 с.
2. Збірник інструкцій до інноваційної програми навчання доктора Ф.Белгау:матеріали тренінгу / у перекладі А. М.Дейнеги. – К.:ІППО КУ імені Бориса Грінченка, 2011. – 33 с.

3. Лиепина С. В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательной школы //Дефектология, 1977. - №5.-с.20-25.
4. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. – СПб: Питер, 2006.-320 с.

УДК 376. 433 (091) (477) “19/20”

РОЗВИТОК ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ НАПРИКІНЦІ 20-х – ПОЧАТКУ 30-х рр. ХХ ст.

Супрун М. О.

Розглянуті питання розвитку ідей педології контексті їхнього впливу на тогочасну педагогічну науку та практику. Аналізується внесок вітчизняної наукової школи у дослідження зазначених питань.

Ключові слова: освіта дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, вітчизняна наукова школа.

The article regards the problems of the development of philanthropic ideas century in the context of their influence on pedagogic science and practice. The article studies the influence and role of scientific school in the investigation.

Key words: education of children with intellectual disabilities, domestic scientific school.

Як зазначає Н. М. Гупан: «Реформування освіти та педагогічної науки почалося у 1930 році і розтяглося на ціле десятиріччя. Всі зміни суворо регламентувались постановами ЦК ВКП(б) і РНК СРСР, що іноді дублювались відповідними рішеннями ЦК КП(б)У і РНК УРСР. Історія педагогіки була покликана дати теоретичне обґрунтування радянської моделі освіти, знайти її історичні корені» [7, с. 59].

Окрім того, згідно з результатами його досліджень, «... насамперед необхідно було сформулювати висхідні теоретичні положення, якісні характеристики цієї моделі, що відрізняли її від школи буржуазної. Ці положення тогочасна наука продовжувала шукати в працях основоположників марксизму-ленінізму. Як загальна тенденція в історіографії тих років спостерігалось постійне зростання кількості літератури, що популяризувала та пропагувала марксистські погляди. Часто ефективність діяльності освітніх та виховних закладів розглядалась саме під таким кутом зору, а цінність наукової праці пов'язувалась з тим, наскільки

часто автор цитував “класиків” і підкреслював досягнення і переваги пролетарської диктатури у порівнянні з усім іншим світом» [7, с. 59].

Подібний характер мала, наприклад, брошура О.Г. Дзевєріна 1931 року «Шляхи радянської школи за заповідями В.І. Леніна», де автор у популярній формі викладав основні положення партійного вчення про школу [8]. Система освіти до 1917 року характеризувалась як реакційна та класово ворожа. Весь розвиток школи України після жовтневої революції висвітлювався в контексті реалізації ленінських вказівок [7].

Важливим імпульсом для розуміння теоретико-методичних засад корекційного навчання учнів допоміжної школи початку 30-х рр. стали дослідження вчених Державного інституту із вивчення мозку ім. В. М. Бехтерєва. Доречно буде зазначити, що цей науковий центр становив собою цілком логічне поєднання досліджень як виключно медичного характеру, так і психологічного й патопсихологічного спрямування. Особливе значення для вітчизняної олігофренопедагогіки мали наукові доробки сектору патопсихології цього інституту, який очолював відомий вчений – професор В. М. Мясищев [13; 16].

На наш погляд, твердження цього дослідника про те, що в основу практичної виховно-освітньої роботи із розумово відсталими дітьми має бути покладено їх вивчення, було досить прогресивним не тільки для того часу. При цьому він досить коректно зазначав, що це є загальновідоме положення, але за його баченням, тут мова має йти перш за все про саму сутність дослідницького підходу в питаннях вивчення особистості дитини. «Кожна психологічна ідея, кожна деталь, якщо ми хочемо дійсно оволодіти нею, з неминучістю повертає нас до питання всієї особистості дитини в цілому, а звідси виникає і теоретична необхідність висвітлення всієї проблеми цього цілого» [13, с. 4]. Цікавою для сучасної історико-педагогічної науки є заява В.М. Мясищева про те, що тогочасна психологія «відсталого» дитинства йшла шляхом анатомічної психології: «і лише в останній час ідеї структурної

психології починають проникати в олігофрено-психологічну літературу (Виготський – Занков)» [13, с. 22].

Психолого-педагогічна література 20-30 рр. містила багато різнопланових досліджень, спрямованих на порівняння особливостей розвитку розумово відсталих дітей з їх нормальними ровесниками, які, до речі, далеко не завжди були науково коректними. Даючи з цього приводу певне пояснення В.М. Мясіщев зауважував, що у разі якщо стосовно важковиховуваних дітей на перший план виступають завдання виховної роботи і основна складність полягає у формуванні правильних стосунків, інтересів, оцінок тощо, то у розумово відсталих головними є не проблеми відношень, а проблеми недорозвитку психічних функцій, і особистість характеризується перш за все складною, єдиною, але роз'єднаною системою психічних функцій (неспроможність охопити матеріал, доступний нормальним ровесникам, недостатня здатність розподілити увагу, передбачити наслідки тощо [13]. Отже, науковці ставили перед собою завдання розглянути проблему особистості учня допоміжної школи, підкреслюючи при цьому ставлення дитини до дійсності у динамічному ракурсі.

Олігофренопедагогіка та олігофренопсихологія першої половини 30-х рр. ХХ ст. перебували у стадії наукового пошуку виважених підходів до класифікації форм розумового недорозвитку. Доречно тут буде звернутися до результатів досліджень С.І. Федорова. Зокрема, ним було зазначено, що для розуміння природи учня допоміжної школи недостатньо керуватися лише загальним діагнозом зниження розумового розвитку (дебільність, імбецильність, ідіотія). «Одне тільки загальне визначення зниженого рівня розумового розвитку ще не дає підстави для визначення форм педагогічного впливу, які необхідно орієнтувати на певні стійкі закономірності розвитку дитини і які ніяк не розкриваються в цій широкій формі діагнозу» [16, с. 263]. Суттєвим є й зауваження вченого стосовно розробки методів дослідження розумового розвитку, що використовуються для діагностики розумової

відсталості, оскільки вони зорієнтовані перш за все на визначення кількісних ступеневих форм і виключають можливість систематичного якісного аналізу виявлених характеристик недорозвитку інтелекту. Така ситуація була характерною для тогочасної дефектології, що спричиняло до формування у педагогів допоміжних шкіл виключно механістичного розуміння розвитку «аномальної» дитини, яка ніби-то відповідає розвитку «нормальної» дитини, але дещо молодшого віку. Таке бачення природи розумової відсталості, як свідчать історико-педагогічні джерела пізнішого часу, лише в окремих випадках відповідало дійсності, здебільшого ж воно виявлялося зовсім неприйнятним, оскільки не тільки не сприяло раціональній побудові вчителем своєї педагогічної діяльності, але й відчутно їй шкодило. Недосконалість розвитку експериментальних методів дослідження особливостей інтелектуальної діяльності дітей з розумовою відсталістю зумовив пошук більш оптимальних форм виявлення порушення розумового розвитку. Окремі вчені, наголошуючи на важливості якісного аспекту дослідження інтелекту, вважали, що методика повинна передбачати можливість функціонального аналізу інтелектуальної діяльності, не тільки даючи уявлення про ступінь розвитку тої чи іншої її грані, але і вказуючи на характерні особливості в розвитку. З іншого боку, зазначалося, що на підставі вивчення стану тих чи інших сторін інтелекту побудова самого дослідження та інструкції до нього повинні забезпечити цілковиту впевненість у тому, що дитина, приступаючи до виконання, зрозуміла, що саме від неї вимагається, і що випадки невиконання завдання дійсно обумовлені відповідним станом певної грані інтелекту, особливості якого і повинні виявлятися саме в протіканні процесу виконання рішення [16]. Отже, вже вибір самих випробувань мав орієнтуватися на найбільш характерних особливостях розвитку дитячого інтелекту та його відхилень, а не лише на загальну психологічну класифікацію. Результатом цих спільних наукових пошуків педологів та дефектологів стала поява цілої низки результативних

методик, спрямованих на виявлення різного рівня розвитку психічних пізнавальних процесів учнів допоміжної школи [5; 13; 16].

Сприяла подальшому утвердженню наукових досліджень у дефектології і постанова Наркомосу країни від 7 травня 1933 р. «Про стан та завдання педологічної роботи» Цим документом були уточнені напрямки діяльності педологічних служб: а) вивчення учнів з метою підняття якості освітньої та виховної роботи і зміцнення свідомої дисципліни; б) робота з важкими дітьми і робота із профілактики дитячої важковихованості; в) робота із ознайомлення педагогів, піонервожатих і батьків з основами педології; г) профорієнтаційна робота. Відповідно до вимог цієї постанови педолог мав бути безпосередньо задіяний до організації та проведення всього навчально-виховного процесу школи. Серед пріоритетів педологічної роботи були визначені: комплектування шкільних класів на основі вивчення психологічної готовності дітей до навчання у школі (мотиваційно-вольовий та інтелектуально-пізнавальний компоненти); розробку практичних заходів із раціоналізації навчального процесу, режиму роботи та шкільного розпорядку; виявлення причин неуспішності та вироблення методичних рекомендацій стосовно її подолання; всебічний аналіз навчальної роботи з точки зору її відповідності індивідуальним та віковим особливостям дитини; постійне науково-методичне забезпечення педологічної діяльності.

Початок 30-х рр. для педологічної служби характеризувався ще і створенням вертикалі її управління: центральна міжвідомча комісія при Наркомосі країни; педологічні лабораторії та кабінети при обласних та районних відділах освіти; шкільні педологічні кабінети. Між всіма цими структурними елементами був налагоджений організаційний та науково-методичний зв'язок. Поряд із діяльністю курсів підготовки педологів із числа учителів у цілому ряді педагогічних інститутів були відкриті спеціальні педологічні відділення із підготовки фахівців цього типу.

Розпочате на початку 30-х рр. реформування педологічної служби, що ставило за мету орієнтуватися у першу чергу на концепцію Л.С. Виготського

про зв'язок навчання та розумового розвитку, ще тільки починало реально втілюватися у життя, окрім того цілий ряд організаційних та методологічних помилок і пануючий суб'єктивізм того історичного часу позначилися і на педологічній науці. На жаль, саме на цьому етапі реформування педології виходить постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів», у якій педологія звинувачувалася у визнанні вищих та нижчих класів і рас, гіпердіагностиці розумової відсталості за допомогою тестів. Ця постанова зокрема зазначала: «Практика педологів, що протікає у повному відриві від педагога та шкільних занять, звелась в основному до псевдонаукових експериментів та проведення серед школярів і їхніх батьків численної кількості досліджень у вигляді непотрібних і шкідливих анкет, тестів тощо, давно засуджених партією» [11, с. 10]. Продовжуючи нищівну критику педології, автори цього документа заявляли: «Діяла широка система обстежень розумового розвитку і обдарованості школярів, що була некритично перенесена на радянський ґрунт із буржуазної класової педології і яка являла собою повне зневажання учнів, суперечила завданням радянської школи та здоровому глузду» [11, с. 11]. Саме тому з позицій критиків педології: «Все це призводило до того, що все більша і більша кількість дітей зараховувалась до категорії розумово відсталих, дефективних та “важких”. Така теорія могла з'явитися лише в результаті некритичного перенесення у радянську педагогіку поглядів та принципів антинаукової буржуазної педології, що ставить за мету збереження експлуаторських класів, доказавши при цьому особливу обдарованість і особливі права на існування експлуаторських класів і “вищих” рас, і з іншого боку – фізичну та духовну приреченість трудящих класів і “нижчих” рас» [11, с. 12].

Дійсно, у діяльності педологічної служби країни ще зберігалися суттєві недоліки, що власне і спричинило її критику. Наприклад, у зв'язку з односторонньою спрямованістю діагностичної роботи труднощі у навчанні дитини пов'язувалися виключно з її внутрішніми властивостями та

несприятливим впливом середовища. Роль впливу педагога за допомогою методичних засобів майже не враховувалася. Педологи недостатньо звертали уваги і на науково-методичне забезпечення навчального процесу з різними категоріями учнів в умовах класно-урочної системи різних типів навчальних закладів, у тому числі і спеціальних. Також слід зазначити, що педологи не займалися належним чином розробкою диференційованих дидактичних матеріалів для обстеження різних категорій учнів в умовах фронтальної та індивідуальної роботи з ними.

У результаті виконання вимог постанови були закриті всі наукові педологічні установи та заклади освіти з підготовки педологів. Це призвело до втрат значного практичного досвіду проведення досліджень у цій галузі, що у свою чергу негативно вплинуло і на розвиток дефектологічної теорії та практики.

Необхідно зазначити, що при всій суперечності оцінок педологічної науки та педологічної служби відповідний досвід виступає складовою історії вітчизняної освітньої галузі, зберігаючи і сьогодні значний потенціал для впровадження кращих його зразків у практику роботи сучасної допоміжної школи.

Принагідно зазначимо, що, як і кожна нова широкомасштабна науково-практична програма, “педологізація” шкільного життя мала певні недоліки та упущення. Так, відомий історик олігофренопедагогіки Х.С. Замський вважав, що для практичної педології початку 30-х років був характерний цілий ряд помилок, зокрема це стосується некоректного використання діагностичних методик під час психолого-педагогічного вивчення дітей, що призводило до порушень у комплектуванні допоміжних шкіл. Окрім того, у середовищі педологів знову стали поширюватися дискусії стосовно необґрунтованого протиставлення соціального та біологічного факторів у розвитку людини [10].

Ґрунтовно аналізуючи зазначену постанову, О.Т. Губко ставить цілком слушне запитання: «Які ж “основні закони педології” було піддано критиці?»

[6, с. 103]. І тут же, відповідаючи на це запитання, дослідник зазначає, що мова йшла перш за все про біогенетичний закон, за яким онтогенетичний розвиток людини фокусує в собі історичний – філогенетичний закон розвитку людства. Цей та низка інших законів були названі «глибоко реакційними». Дійсно, як вже згадувалося, для того часу було характерне дещо поверхове тлумачення окремих наукових положень генетики, а також мало місце й ігнорування окремих складових саморозвитку й самовиховання дитини тощо. Об'єктивно оцінюючи всю складність ситуації, в якій знаходилася педологічна теорія та практика, історія психолого-педагогічної науки вже з позицій всебічного аналізу фактів того часу стверджує, що зазначена постанова свідомо ігнорувала факти подолання самою педологією більшості недоліків та прогалин. Так, ще на першому з'їзді педологів (1928 р.) у доповіді А.Б. Залкіна «Педологія в СРСР» було піддано різкій критиці концепції фатальної зумовленості розвитку дитини її спадковістю, біогенетичним фондом. Вчені-педологи рекомендували своїм колегам-практикам розглядати соціальне середовище не як статичне, а як динамічне, революційно змінюване утворення. «Повністю не заперечуючи спадковість, з'їзд вважає, що енергійна робота, розпочата радянською педологією з перегляду дійсної ролі спадковості й конституції, вікових стандартів, проблеми так званого тяжкого дитинства, повинна бути продовжена й поглиблена в напрямку вивчення ролі соціальних факторів у процесах дитячого розвитку. Разом із тим застосування біогенетизму до аналізу соціальної поведінки дитини заперечується» [6, с. 104].

Окрім зазначеної критики постанова вкрай негативно оцінила теорію двох факторів розвитку – спадковості та середовища. При цьому у постанові було свідомо проігноровано те, що ця теорія категорично розкритикована самими ж педологами ще аж у 1932 р. Також умовчувався й той факт, що цим автором та Г. С. Костюком було випущено два підручники з педології (1933 р.), до роботи над якими ці вчені залучили кращих представників вітчизняної педологічної науки, що теж несхвально оцінювали біогенетичну

концепцію та теорію двох факторів [4; 9]. Так, на переконання О.С. Залужного, психіка і поведінка будь-якої дитини зумовлені її історичною епохою і власною соціальною активністю: “вже одного цього визнання досить, щоб наші педологи відмовилися від того дуалізму, який виявлявся в теорії двох чинників. Діяльність дитини є продуктом соціальних відносин, і тому зміст цієї діяльності, її форми, її спрямованість і вся психіка дитини зумовлені соціально” [9, с. 18].

Розвиваючи думки своїх колег-однодумців стосовно зазначених проблем, Г. С. Костюк наголошував на тому, що тогочасна людинознавча наука досить спрощено розуміла характер взаємодії людини й середовища: “розмежувати дитину, її життя і її оточення можна тільки умовно. Дитина живе тому, що в кожен момент свого життя вбирає в себе щораз нові впливи оточення. І те, що хвилину тому було для її життя зовнішнім, на даний момент стає для неї внутрішнім” [4, с. 61].

На сторінках підручника “Педологія” Г. С. Костюк піддав різкій критиці механістичні теорії взаємозв’язку особистості з середовищем, що набули особливого поширення наприкінці 20 – початку 30-х рр. (С.С. Моложавий та ін.). Вчений зазначав, що ці теорії грубо перекидують саму “суть розвитку дитини, як і кожного живого організму. Не спокій, не рівновага є основною умовою життя дитини, а рух, боротьба, поєднання протилежностей, взаємопроникнення зовнішнього і внутрішнього, і наслідок цього наростання в дитині нових суперечностей, тенденцій, нової активності” [4, с. 62].

Окрім того, українські педологи рішуче засуджували фаталістичні підходи до розвитку дитячої особистості, зокрема теорії Дж. Локка, згідно з якою дитяча душа, як той віск, на якому реальність вільно залишає свої сліди. Свідомо, на нашу думку, було проігноровано у зазначеній постанові й визначення самого предмета педології як дитинознавчої науки, який був сформульований українськими дослідниками таким чином: “педологію

можна визнати як науку про основні умови, закони, етапи та типи соціального розвитку конкретно-історичної дитини” [11, с. 23].

Здійснюючи історико-педагогічний аналіз джерел зазначеного часу, переконуєшся в правильності висновків О.Т. Губко про те, що значна кількість тогочасних педологів вкрай спрощено розуміли своє призначення – головним для себе вони вважали збирання й узагальнення різноманітних даних самого широкого спектру наук про дитину: педагогічної та вікової психології, шкільної гігієни, фізіології, анатомії тощо [6]. Не випадково саме з цього приводу П.П. Блонський зазначав, що потрібно сказати правду: і нині часто курси педології фактично являють собою “вінегрет” з найрізноманітніших галузей знань, простий набір відомостей з різних наук, усього того, що стосується дитини. Але хіба подібний “вінегрет” є особливою самостійною наукою? Звичайно, ні [3, с. 14].

Всіляко поділяючи наукову стурбованість П.П. Блонського про нечіткість виділення предмета дослідження педології, М.Я. Басов наприкінці 20-х рр. зауважував: “... а що в такому випадку залишається за педологією? Я на це запитання можу відповісти лише так: за нею залишається дитина в цілому; іншими словами, педологія – це науковий синтез усього того, що становить істотні результати окремих наукових дисциплін, які вивчають дитину кожна зі свого боку. Помилково було б уявляти собі цей синтез як просту сукупність або суму різнорідних знань, що механічно об’єднуються за ознакою їх належності. По суті, це має бути саме синтез, тобто щось таке, що утворюється на основі органічного зв’язку складових частин в одне ціле, а не просто поєднання їх одної з одною” [2, с.17].

Недивлячись на вагомі здобутки педології у сфері соціально-педагогічних досліджень, зазначена партійно-урядова постанова жорстко засуджувала діяльність педологів і ліквідовувала педологію як науку. Відомо, що сумної долі зазнала не тільки вітчизняна педологія, а й інші науки, зокрема генетика. Це призвело до того, що до певної міри знизився рівень кваліфікації шкільних працівників.

Досить негативним результатом цього документу було те, що він став непереборною перешкодою в інтеграції знань різних наук про дитину. На виконання постанови вийшла інструкція Міністерства освіти РРФСР “Про порядок прийому в спеціальні школи для розумово-дефективних дітей” (серпень 1937 року), яка передбачала комплектування допоміжних шкіл виключно на підставі наявності медичних документів без присутності самої дитини, за виключенням дискусійних ситуацій. На думку Х.С. Замського, саме страх лікарів – членів комісії щодо наслідування долі репресованих педологів штовхав їх на ігнорування об’єктивних комплексних методів обстеження дітей [10].

Цілеспрямовано розвиваючи ідею реабілітації педології як інтегративної науки, Д.Ф. Ніколенко висловив думку про необхідність вирішення проблеми синтезу знань про дитину на сучасному етапі в межах “педагогічного дитинознавства” [14].

На початку 30-х рр. різко змінилося ставлення керівництва освітньої галузі колишнього СРСР до творчості М. Монтесорі. Наприклад у всесоюзній пресі було заявлено: “Турбуючись лише про розвиток тих сторін людини, які вигідніше й легше використати з метою експлуатації, М. Монтесорі вже у самий розквіт своєї теоретичної і практичної діяльності стала виразником інтересів великої буржуазії. В даний час її школи на Заході є оплотом фашизму” [12, с. 101]. Разом з тим, керівники НКО СРСР та НКО УРСР розуміли і переваги її педагогічної системи: “Глибина її обґрунтувань, методичність, добре розроблена техніка педагогічного процесу й по цей час справедливо притягують увагу як теоретиків, так і практиків” [12, с. 101].

Подібні суперечливі оцінки науково-педагогічної діяльності М. Монтесорі, а також і цілого ряду інших західних вчених, на наш погляд, були обумовлені перш за все ідеологічними причинами.

Аналіз зазначених джерел, а також звернення до праць сучасних істориків педагогіки та психології дає підстави нам стверджувати, що

тогочасна спеціальна педагогіка накопичила вагомий науковий потенціал [5; 6; 16].

Значимим для нашого дослідження є твердження І.В. Болотнікової проте, що більшість сучасних історико-педагогічних досліджень ігнорують коріння ґрунтовних ідей педології та інтелектуальний (а зовсім не соціально-політичний!) контекст їхнього виникнення і існування [1, с. 10]. Не можна також не погодитися із висновками вченої про специфічні риси вітчизняної педології, які проявлялися передусім у ідейній близькості вітчизняної педології з вітчизняною філософією, психологією та педагогікою, а вже потім із зарубіжною педологією [1; 15].

Головним здобутком спеціальної педагогіки та психології аналізованого періоду їх розвитку, на нашу думку, стало те, що вони всіляко сприяли утвердженню ідеї цілісного вивчення психіки дитини з особливими потребами. Зазначений методологічний підхід виступав запорукою започаткування реалізації у повсякденній практиці роботи допоміжної школи принципів індивідуального та диференційованого навчання учнів [15].

Література

1. Болотнікова І.В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20–30 – х років ХХ століття: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 16 с.
2. Басов М.Я. Общие основы педологии. – М., 1928. – 744 с.
3. Блонский П.П. Педагогика. – М., 1922. – 164 с.
4. Видро Є.Д., Костюк Г.С., Чимата П.Р. Педологія: Підручник для пед. технікумів. – Харків, 1933. – 292 с.
5. Выготский Л.С. Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства // Педология. – 1929. – № 5. – С. 333–343.
6. Губко О.Т. Чи поновлювати науку педологію? // Психологія: Респ. наук.–метод. зб. – К.: Освіта, 1992. – Вип.38. – С. 103–109.
7. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. – К.: “А.П.Н.”, 2002. – 224 с.
8. Дзевєрін О.І. Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР: В зб. Розвиток народної і педагогічної науки в Українській РСР. 1917–1957 // Наукові записки НДП. – Т.4. – К.: Рад. шк., 1957. – С. 135–188.
9. Залужний О.С. Педологія. Підручник для пед. інститутів. – Харків, 1933. – 332 с.
10. Замский Х.С. История олигофренопедагогика. – М.: Просвещение, 1980. – 385 с.
11. Збірка керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати (глухонімих, сліпих, розумово відсталих). – К.: Рад. шк., 1946. – 131 с.

12. Литвин Л.Н. “Наша” или “не наша” Мария Монтесори? // Сов. педагогика. – 1991. – № 8. – С. 96–103.
13. Мясичев В.Н. Личность и труд аномального ребенка. В кн. Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей / Под ред. В.Н. Мясичева. – Л.: Изд-во Института мозга, 1936. – С. 3–23.
14. Ніколенко Д.Ф. Педагогічне дитинознавство // Вісник АПН України, 1993. – № 1. – С. 133–143.
15. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) : [монографія] / М. О. Супрун– К. : Вид-во Паливода А. В., 2005. – 326 с.
16. Федоров С.И. Типология форм умственного недоразвития. В кн. Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей / Под ред. В.Н. Мясичева. – Л.: Изд-во Института мозга, 1936. – С. 263–312.

УДК: 376-056.37:376.01

ФОРМУВАННЯ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Трикоз С. В.

У статті розглянуто теоретичні засади та практичні шляхи формування часових уявлень у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі навчання у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі.

Ключові слова: *молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, формування часових уявлень, формування уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.*

In the article the theoretical principles and practical ways of formation of time representations in junior pupils with intellectual disabilities in the process of studying in a special school.

Keywords: *junior schoolchildren with intellectual disabilities, formation of time representations, formation of representations in children with intellectual disabilities.*

Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку життєво необхідно навчитися самотійно орієнтуватися в часі: відчувати його тривалість для регулювання і планування власної діяльності у часі, для зміни темпу своїх дій в залежності від наявності часу, визначати та вимірювати час правильно позначаючи у мовленні. Уміння самотійно орієнтуватися в часі визначає успішність соціалізації таких дітей, можливість їхньої адекватної участі у суспільних справах колективу тощо. Крім того, уміння регулювати і планувати діяльність в часі створює основу для розвитку таких якостей

особистості, як організованість, зібраність, цілеспрямованість, точність, необхідних дитині протягом навчання у школі і в повсякденному житті [2].

В процесі ознайомлення дитини із навколишнім світом відбувається перше знайомство малечі із часом, оскільки події, явища, процеси протікають у часі. Але у процесі засвоєння життєвого досвіду у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку не виникає необхідності розуміння часових характеристик реальних явищ: тривалість, послідовність подій, швидкість протікання, частоту повторень та ритм. Це пояснюється своєрідністю протікання психічних процесів дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема їхнім сприйманням та абстрактністю характеристик часу, тобто дитина не може побачити час, відчувати його на дотик, смак тощо. Процес сприйняття і відображення часу у дітей утворюється з великим трудом і характеризується крайньою нестійкістю. Сприйняття дітьми тягучості, плинності часу, його безповоротності та періодичності дуже важке через відсутність наочних форм. Складно для дітей і розуміння сенсу слів, що позначають часові відношення в силу їх відносного характеру.

Засвоєння часових уявлень об'єктивно є складним для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (через велику долю абстрактності, відсутності опори на чуттєвий досвід, великою кількістю нових термінів та назв: доба, частини доби, пори року, місяці, дні тижня, години, хвилини і т.п.) тому, не дивлячись на пропедевтичну роботу и різноманітність та привабливість для дітей форм, засобів і методів роботи з формування часових уявлень і понять, матеріал який вони повинні засвоїти у відповідності до вимог програми є складним для розуміння, запам'ятовування та відтворення [3].

Обираючи шляхи і методи формування часових понять у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку ми виходили з того, що мислення дитини формується у процесі різноманітних видів діяльності (предметній, ігровій), спілкування, в єдності з процесом оволодіння мовою.

У основу формування наочно-дійового мислення дітей покладено розвиток пошуково-дослідницької діяльності при вирішенні практичних завдань, а також формування основних функцій мовлення. У свою чергу, це дозволяє підсилити слабкий взаємозв'язок між основними компонентами пізнання: дією, словом і образом.

У процесі дій з предметами у дитини з'являється мотив для власних висловлювань: називань, пояснень, розміркувань. На цій основі формуються образи-уявлення, що набувають гнучкості та динамічності. В процесі дій з предметами і в результаті зміни реальної ситуації у дитини складається фундаментальна основа для утворення образів-уявлень. Таким чином, наочно-практична ситуація стає своєрідним етапом становлення у дитини міцного зв'язку між дією та словом. На основі цього зв'язку можуть будуватися образи уявлення, якими дитина у подальшому зможе усвідомлено і самостійно оперувати [3].

Час, чергування його певних відрізків необхідно зробити предметом спеціальної уваги дітей, для чого треба організувати відповідну діяльність, спрямовану на спостереження, порівняння, вимір часу за допомогою приладів, які демонструють ті чи інші проміжки часу і т.п.. Така діяльність створює найбільш сприятливі умови для формування чітких уявлень про час [1].

Виходячи з цього, в роботі над формуванням часових уявлень і понять у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку максимального значення набувають використання наочних на наочно-дійових прийомів роботи. В учнів з інтелектуальними порушеннями важливо формувати свідоме ставлення до часу шляхом практичного засвоєння циклічних змін у природі, переживання певних часових відрізків.

Робота із засвоєння часових уявлень може бути як складовою занять із засвоєння природничих, математичних понять, логопедичних занять, так і змістом окремих, спрямованих тільки на вивчення часових понять, корекційних занять. Дана робота може проводитися як складова частина

будь-якого предметного заняття (вступна або заключна), а також за допомогою окремих прийомів використовуватись у корекційному процесі. Окремі прийоми (уточнення, пригадування, спостереження за часом) необхідно використовувати на кожному уроці, поєднуючи їх з вивченням програмного матеріалу.

Формування уявлень про час и його характеристики у дітей були предметом дослідження як педагогічних та і психологічних досліджень (А.Люблинская, Ф. Блехер, А. Леушина, Т. Рихтерман та інші). Не заглиблюючись у в аналіз даних досліджень можна зазначити, що наразі пропонується ознайомлення дітей з часом з точки зору сприймання часу (його плинності, незворотності) і шляхом його вимірювання.

Час для свого точного визначення вимагає кількісних і числових знань, він нерозривно пов'язаний з визначенням величини, а нерідко і простору. Тому роботу по формуванню у дітей уміння орієнтуватися в часі необхідно проводити, як вказує А. Леушина, в єдності з роботою над кількістю, числом, величиною і просторовими орієнтирами.

У дитини ознайомлення з часом починається із засвоєнням вироблених людством позначень і мір часу. Усвідомити їх нелегко, оскільки вони мають умовно-відносний характер. Відрізки часу, позначені словами "сьогодні", "завтра", "тепер", безперервно змінюються: те, що напередодні називалося "завтра", стає "сьогодні", а наступного дня - "вчора". Один і той самий проміжок часу сприймається по-різному залежно від змісту і характеру діяльності дитини, її стану на той момент: якщо вона, наприклад, очікує привабливу подію, здається, що час іде надто повільно. Тому діти довго не розуміють логіки часових відношень, упродовж дошкільного віку не сприймають тривалі часові періоди їм недоступне розуміння таких категорій, як «рік», «століття», «епоха» тощо [2].

Формування у дітей розуміння та правильного вживання слів, якими визначають порядок перебігу явищ і подій у часі («було», «є», «буде»), широко здійснюється у повсякденному житті, а також слів, які вказують на

загально виражену тривалість і часові співвідношення («довго», «скоро», «зараз», «пізніше», «раніше»). Насамперед використовуються будь-які слухні випадки в режимних моментах та створюються ситуації для збагачення відчуттів дитиною того, що все, що вона робить, якийсь час триває і відбувається в певній послідовності. Зокрема, під час проведення з дітьми вправ можна кілька разів підкреслити тривалість та послідовність дій, кажучи: «Зараз ми робимо таку вправу. Після неї ми зробимо наступну вправу.» і т. д. Після закінчення заняття педагог звертається до дітей із запитаннями: «Діти, довго ми сьогодні робили вправи? А чи робили ми якусь вправу довше, ніж іншу? Яку вправу ми з вами зробили спочатку? Що в нас буде після?».

Поглиблення, уточнення і закріплення правильного розуміння і вживання часових термінів здійснюється на заняттях з використанням роздавального дидактичного матеріалу. Оскільки дітям відомі послідовність та тривалість режимних моментів, то педагог, добираючи картинки із зображенням різних режимних процесів (1 – ранкова гімнастика, 2 – прогулянка, 3 – уроки), спочатку демонструє перед дітьми дві з перших картинок і з'ясовує, що зображено на кожній з них, а потім запитує, що із зображеного триває довго, а що недовго. Наступного разу крім цих двох картинок демонструється ще третя і пропонуються такі завдання: показати, що із зображуваного скоро буде, що нескоро; що вже було, а що буде; що діти в школі роблять спочатку, що потім, що пізніше [1].

Навчаючи дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку правильно вживати поняття «сьогодні», «завтра», «учора» у повсякденному житті використовують вправи з конкретним, зрозумілим змістом: «Сьогодні у нас уроки математики і мови. Яке заняття було учора? Завтра у нас буде заняття з малювання. Яку пісню ви заспівали учора на музичному занятті?» Увагу дітей звертають на плинність часу. Дітям пояснюють, що те, що було теперішнім, поступово відступає, а

майбутнє поступово наближається. Саме це й перетворює «сьогодні» у «завтра», а «завтра» у «сьогодні».

Надаючи можливість дітям практично встановити послідовність подій і явищ у часі, розуміючи їхню логічну послідовність, на заняттях використовують 2-3 сюжетно пов'язані картинки з сюжетами, що реально знайомі дитині із власного досвіду. Педагог пропонує розглянути їх, розкласти в послідовності.

Поняття «швидко», «повільно» формуються у дітей в процесі безпосередніх спостережень за своїми рухами, рухами дорослих, тварин, птахів тощо. Наприклад, черепаха ходила повільно, слимак повз повільно, заєць стрибав швидко, одні рибки, плаваючи в акваріумі, робили швидкі рухи, а інші – повільні.

Для закріплення і уточнення цих знань також використовують картинки. Дітям дають дві картинки – на одній зображено повільні рухи, на другій – швидкі. Педагог пропонує назвати, що роблять зображені на картинках діти, і сказати, хто рухається повільно [1].

Т.Д. Ріхтерман вважає, що час сприймається дитиною опосередковано, через конкретизацію тимчасових одиниць і відносин в постійно повторюваних явищах життя і діяльності. Більшою точністю відрізняються уявлення дітей про проміжки часу на основі особистого досвіду, тому дітей треба ознайомлювати з такими інтервалами часу, якими можна вимірювати і визначати тривалість, послідовність їх дій, різноманітних видів діяльності

У дітей можливо формувати навик регулювання діяльності у часі, для цього необхідно створювати спеціальні ситуації, загострюючи увагу дітей на тривалості різних життєво важливих тимчасових інтервалів, показати їм, що можна встигнути зробити за ці відрізки часу, привчати у процесі діяльності вимірювати, а потім і самостійно оцінювати часові проміжки, розраховувати свої дії та виконувати їх в заздалегідь встановлений час.

Література

1. Дитяча психологія / Р. Павелків, О. Цигипало // Підручник, - Академія: Альма-матер, 2015. – 432 с.
2. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: Кн. Для воспитателя дет.сада // Т. Г. Рихтерман. – М.: Просвещение, 1991. – 47 с.
3. 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.

УДК 376-056.36(072)

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Чеботарьова О. В.

У статті розкрито теоретичні та практичні засади реалізації змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в контексті особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. Охарактеризовано інтегративну модель реалізації освіти дітей шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, представлено її складові компоненти. Висвітлено сучасні науково-практичні здобутки лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Ключові слова: *компетентнісний та особистісно орієнтований підходи, інтегративна модель освіти, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, корекційно-розвивальні програми, психолого-педагогічний супровід.*

The article present the theoretical and practical principles of the implementation of the content of education of children with intellectual disabilities in the context of a competent approach. An integrative model and its component of the implementation of education of school-age children with intellectual disabilities is characterized.. The modern scientific and practical achievements of the oligophrenopedagogical laboratory of the Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine are presented.

Keywords: *competence approach, integrative model of education, children with intellectual disabilities, correction and development programs, psychological and pedagogical support.*

Трансформаційні процеси у галузі спеціальної освіти спрямовані на посилення уваги до надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати в школяра вміння вчитись та максимально застосовувати знання у практичній життєдіяльності.

Реалізація компетентнісного підходу у системі загальноосвітнього та спеціального навчання визнано пріоритетом освітньої політики держави. Формування та розвиток у дітей ключових компетентностей стало необхідним і новим концептуальним орієнтиром у шкільній освіті ХХІ століття, оскільки одним із основних чинників становлення особистості є сформованість життєвої компетентності як здатності застосовувати набуті знання, уміння, навички у практичній життєдіяльності. Це, в свою чергу, зумовлює перегляд змістового та корекційно-розвивального забезпечення освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, наповнення умов її реалізації.

Отже, науково-практична робота спрямовується на створення передумов для особистісного, фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку та творчої самореалізації дітей з інтелектуальними порушеннями з метою їх соціальної адаптації та інтеграції в сучасну систему суспільних відносин.

Методологічною основою освіти дітей з інтелектуальними порушеннями є: теорія про сутність та закономірності розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Л. С. Виготський, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, В.І. Лубовський, М.С. Певзнер, Т. В. Сак, В.М. Синьов, М.О. Супрун, О.П. Хохліна та ін.), положення про особливості виховання особистісних якостей та поведінки дітей з порушеннями психофізичного розвитку (І.Д. Бех, А.М. Висоцька, В.В. Кобильченко, І.В. Татьянчикова, М.П. Матвєєва, С.П. Миронова та ін.), принцип корекційної спрямованості навчально-виховного процесу (Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, Г.М. Мерсіянова, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.), концепції навчання та виховання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення (О.В. Гаврилов, О.Р. Маллер, О.А. Стребелева, Л.М. Шипіцина та ін.), положення особистісно орієнтованого, системного, компетентнісного підходів до навчання і

виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; методологічні основи олігофренопедагогіки.

Теоретичною основою науково-експериментальних досліджень є стратегічні орієнтири розвитку системи освіти в Україні, розкриті у роботах В.Г. Кременя, сучасні педагогічні інноваційні підходи щодо особистісно-орієнтованого та компетентнісного навчання І.Д. Беха, Н.М. Бібик, О. Я. Савченко; гуманістичні педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського; психологічні та педагогічні аспекти розвитку дитини Г. С. Костюка, Л. С. Виготського; наукові праці, присвячені питанням розвитку та організації навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Г. М. Дульнєва, І. Г. Єременка, Г. М. Мерсіянової, В. М. Синьова, М. О. Супруна, О. П. Хохліної та ін.

Слід наголосити на актуальності наступних підходів в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема:

- компетентнісного, що передбачає формування ключових, предметних та життєвої компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями як здатностей до використання набутих умінь та навичок в практичній життєдіяльності та сприяє успішній соціалізації школярів;

- особистісно-орієнтованого, що спрямований на максимальне урахування потенційних можливостей дитини з метою розвитку особистості, розвитку в неї моральних цінностей, установок, переконань, виховання в неї позитивних якостей особистості, розкриття її можливостей, талантів, сприяння її різнобічному розвитку та становленню;

- корекційно-розвивального, який передбачає, що навчальні та корекційні впливи відбуваються у певній взаємодії, з урахуванням корекційної складової навчання, спрямованого на особистісне зростання учня, опанування ним необхідних базових умінь та навичок;

- індивідуального та диференційованого, що визначають оптимальну адаптацію змісту та технологій навчання відповідно психофізичного розвитку учнів з різним ступенем порушення інтелектуального розвитку;

- діяльнісного, який передбачає предметно-практичну спрямованість навчального процесу в освітньому закладі.

Освітньо-корекційний процес у навчальних закладах повинен будуватись на таких основних специфічних принципах та методичних підходах: корекційної спрямованості навчання; індивідуального та диференційованого навчання (що визначають оптимальну адаптацію змісту та технологій навчання відповідно психофізичного розвитку учнів з різним ступенем порушення інтелектуального розвитку); концентричності та системності подачі нового матеріалу, унаочнення навчання, опори на позитивні якості та потенційні можливості учнів, навчання в діяльності та спілкуванні.

Теоретико-прикладне дослідження з теми «Корекційно-розвивальна спрямованість реалізації компетентнісного підходу в змісті освіти дітей з інтелектуальними порушеннями», яке здійснювалось лабораторією олігофренопедагогіки ІСП НАПН України впродовж 2015-2017 рр, передбачало визначення сучасного корекційно-розвивального змісту освіти дітей з інтелектуальними порушеннями та оновленої програмно-методичної системи освітнього процесу на основі реалізації компетентнісного підходу.

Експериментальне дослідження здійснювалось на базі спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку міст Києва, Дніпра, Одеси, Харкова, Сум, Полтави, Білої Церкви, Переяслава-Хмельницького, Борислава та ін.

В контексті виконання науково-дослідної теми було окреслено теоретичні засади реалізації освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: інтегроване освітнє середовище; соціальне призначення освіти; розвивальна та корекційна спрямованість освіти; варіативність програмного змісту. Обґрунтовано та апробовано інтегративну модель освіти дітей з інтелектуальними порушеннями (див. рис. 1).

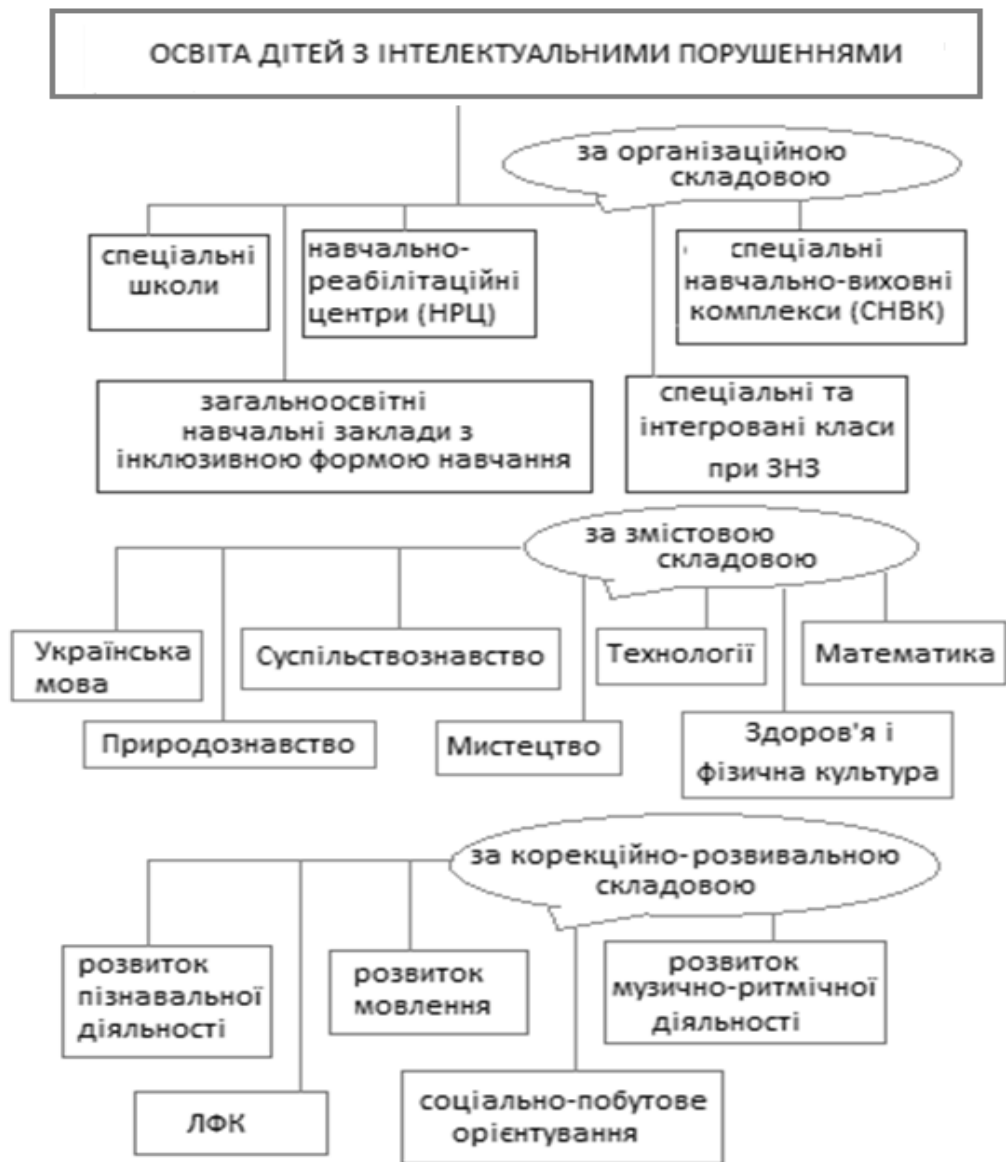


Рис. 1. Інтегративна модель освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Результати науково-дослідної роботи представлено у колективній монографії «Теоретичні та методичні засади реалізації змісту освіти дітей з порушеннями розумового розвитку» (2017 р.), яка містить основні концептуальні підходи до освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, методичні аспекти щодо формування життєвої компетентності школярів на основі особистісно-орієнтованого навчання. У роботі презентовано провідні освітні напрями та корекційно-розвивальні технології навчання молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (легкого та помірного ступеня).

У монографії представлено інтегративну модель освіти дітей зазначеної категорії, яка складається з організаційного (система закладів освіти), змістового (освітні галузі та програмно-методичне забезпечення) та технологічно-процесуального компонентів (технології, які реалізують корекційно-розвивальні напрями навчання). Практичним результатом є розроблене навчально-методичне забезпечення та технологічна реалізація мети, завдань, змісту освіти учнів молодшого шкільного віку.

Зміст розділів висвітлює концептуальні підходи та технології формування соціально-адаптивних та життєвих компетенцій у процесі трудового та соціально-побутового навчання, розвитку мовлення, навчання математики, української мови, основ здоров'я, фізичної культури, природознавства, образотворчого та музичного мистецтва. Також презентовано вперше розроблені в Україні корекційно-розвивальні напрями для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме: арт-педагогічні, музично-ритмічні, комунікативні, сенсорно-інтегративні, соціально-особистісні.

Використання у практиці роботи зазначеної науково-методичної праці забезпечить підвищення компетентності фахівців спеціальних та загальноосвітніх закладів щодо реалізації концептуальних засад навчання дітей зазначеної категорії; організацію освітньо-корекційного навчального простору та сприятиме формуванню у дітей предметних, ключових та життєвих компетенцій. Це дозволить суттєво покращити корекційне спрямування навчального процесу, зосередити педагогічну увагу на особистості дитини як об'єкті процесу навчання та соціалізації.

У ході експериментального дослідження також було розкрито специфіку змісту освіти дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення, що передбачає адаптацію змісту та форм освітньої діяльності; удосконалення традиційної класно-урочної системи навчання та створення інтегрованого освітнього середовища; удосконалення традиційного способу

оцінювання їх навчальних досягнень та створення соціальної моделі оцінювання.

Результати досліджень висвітлено у науково-методичному посібнику «Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу (2016 р.), в якому розкриваються актуальні питання організаційно-методичного забезпечення, реалізації інноваційних педагогічних технологій та рекомендації стосовно їх впровадження в практику, результати експериментальних досліджень, присвячених реалізації різних видів діяльності учнів. Авторами репрезентовано інноваційні адаптивні технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

У розділах посібника представлено організаційно-педагогічне забезпечення корекційно-розвивального простору, методичні аспекти психолого-педагогічного супроводу, досвід розроблення 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'язберезувальних навичок, представлено адаптивні технології навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю.

В основу розробок покладено сучасне розуміння особливостей розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, 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.

Науковцями висвітлено педагогічні прийоми навчання дітей з порушеннями інтелектуального 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 дітей в спеціальному закладі.

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 їхнього загального психічного розвитку, в тому числі і інтелектуального.

У ході експериментального дослідження встановлено соціальне призначення компетентісно орієнтованої освіти дітей з порушеннями розумового розвитку, яка ґрунтується на основі формування в учнів життєвої компетентності, базових соціально-адаптивних навичок з урахуванням індивідуальної специфіки протікання дизонтогенезу та його якісно-кількісних проявів у дітей цієї категорії. Важливим є активізація адаптаційних та соціалізуючих здібностей на основі різноманітних форм освітньої інтеграції таких школярів засобами спеціального, компенсаторного, корекційно-розвивального навчання, професійної спрямованості діяльності компетентних фахівців.

Визначено наукові принципи розроблення змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку:

- відповідності змісту пізнавальним можливостям учнів;
- корекційно-розвивальної спрямованості навчально-виховного процесу;
- індивідуалізації та диференціації змісту навчання;
- адаптації освітніх вимог до учнів з різними ступенями інтелектуального порушення (легка та помірна розумова відсталість);
- гнучкості та варіативності методичних підходів;
- індивідуального добору комунікативних засобів;

– наступності у змісті освітніх ланок шкільного навчання.

Співробітниками лабораторії інтегровано корекційно-розвиткову спрямованість в положення компетентнісного підходу та розроблено оновлений програмний зміст освітніх галузей початкової та основної ланки школи: «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Природознавство», «Технології», «Здоров'я і фізична культура» та *зміст корекційно-розвиткової роботи* з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, який ґрунтується на підвищенні адаптивних можливостей дитини; зменшенні впливу дестабілізаційних чинників на формування особистості школяра з порушеннями розумового розвитку; розвитку пізнавальної, сенсомоторної діяльності, комунікативного мовлення; особистісних здібностей учнів.

Розроблено критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку, які представлено як інструментарій підтримки і заохочення позитивних змін у знаннях, уміннях, мотиваціях і реальній поведінці школярів.

Ключовими тезами при розробленні критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів є:

- урахування нових тенденцій оцінювання школярів у загальноосвітніх закладах освіти (відміна бальної системи оцінювання з ряду основних предметів інваріантної складової);

- урахування особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів у процесі вивчення досягнень учнів;

- використання критеріїв оцінювання навчальних як основи моніторингу динаміки розвитку навчальної діяльності школярів;

- урахування критеріїв оцінювання для виявлення, вимірювання та оцінювання навчальних досягнень на основі опанування змісту навчальних програм за предметами.

Стосовно дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня, об'єктом оцінювання є позитивна динаміка особистісного розвитку кожної дитини по відношенню до її попередніх індивідуальних досягнень та рівня

сформованості адаптаційних умінь. Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється за допомогою різних методів, вибір яких зумовлюється особливостями змісту навчального матеріалу, індивідуальними особливостями розвитку учнів зазначеної категорії. При цьому додатковим засобом для оцінювання можуть бути технічні засоби навчання, засоби допоміжної та альтернативної комунікації.

Загалом результати роботи лабораторії олігофренопедагогіки представлено у монографії; двох навчально-методичних посібниках; 39 навчальних та корекційно-розвивальних програмах (електронний ресурс); та висвітлено у 50 наукових статтях.

Теоретичне значення дослідження полягає у визнанні домінантності компетентнісного підходу до визначення та структуризації змісту предметів мовленнєвого, природничого, здоров'язберігаючого, предметно-практичного та соціально-побутового циклу у всіх ланках освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; науковому осмисленні та обґрунтуванні методичних основ забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості навчання учнів з інтелектуальними порушеннями з позицій компетентнісного підходу; визначенні нових методичних підходів до реалізації змісту корекційно-розвивальної роботи на уроках української мови та літератури; природознавства, суспільствознавства, основ здоров'я, фізичної культури, трудового навчання, соціально-побутового орієнтування та корекційно-розвиткових заняттях; в оновленні мети, завдань, змісту та структури навчальних програм; інтеграції корекційно-розвивальної складової у кожному навчальному розділі програми, яка ґрунтується на підвищенні адаптивних можливостей дитини; зменшенні впливу дестабілізаційних чинників на формування особистості школяра; розвитку пізнавальної, сенсомоторної діяльності, комунікативного мовлення; особистісних здібностей учнів.

Практична значущість дослідження полягає у тому, що результати дослідження використані при розробці програмного забезпечення з основних

навчальних предметів для навчання школярів початкової та основної ланки у спеціальних та загальноосвітніх закладах та комплексу корекційно-розвиткових занять з провідних напрямів (розвиток мовлення, соціально-побутове орієнтування, ритміка, лікувальна фізкультура), які призначено для практичного використання у освітньо-виховному та корекційно-розвивальному процесі спеціальних навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, використовуються практичними працівниками при плануванні та проведенні уроків, а також при розробленні відповідних методичних матеріалів.

Теоретичні положення, висновки та практичні розробки та рекомендації можуть бути використані при створенні монографій, наукових та навчально-методичних посібників, присвячених освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Література

1. Теоретичні та методичні засади реалізації змісту освіти дітей з порушеннями розумового розвитку / колективна монографія / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І. В. Бобренко та ін.: За ред.: О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2017. – 260 с. *Режим доступу:* <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708518>
2. 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. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 148 с. *Режим доступу:* <http://lib.iitta.gov.ua/707272/>
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку / навчально-методичний посібник / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко та ін.: За ред.: О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 80 с. *Режим доступу:* <http://lib.iitta.gov.ua/707296/>; <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707790>
4. Комплект програм з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями. *Режим доступу:* <http://www.mon.gov.ua/>
5. Комплект програми з корекційно-розвиткової роботи для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями. *Режим доступу:* <http://www.mon.gov.ua/>

**ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА
ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЫ КУРЯЖСКОЙ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ им. А.С. МАКАРЕНКА**

*Иерей Александр Хворост,
Божко А. А.,
Супрун Н. А.*

У статті розкрито досвід виховної роботи студентів Харківської Духовної Семінарії з вихованцями недільної школи Куряжської виховної колонії ім. А.С. Макаренка, узагальнені форми і методи взаємодії з вихованцями та накреслено перспективи розвитку цієї роботи в умовах сучасної пенітенціарної системи.

***Ключові слова:** Куряжська колонія, вихованці, духовно-просвітницька робота, недільна школа.*

The article deals with the forms and methods of educational work students Kharkiv Seminary with pupils in the Sunday school Kuryazhskoyi educational colony named. A.S. Makarenko generalized problem of interaction with students and outlining prospects of this work.

***Key words:** Kuryazhska colony, pupils, religious and educational work, the Sunday school*

Современная церковная воскресная школа представляет собой занятия для детей или взрослых по Закону Божию, духовному пению, рукоделию. Эти занятия обыкновенно проводятся при храмах в небогослужебное время и носят педагогически-просветительский характер. Но воскресные школы функционируют не только при храмах. Особые воскресные школы открыты в учреждениях пенитенциарной системы Украины.

В нашей стране по состоянию на 1 марта 2012 года насчитывается 183 таких учреждения. Из них 8 колоний имеют статус воспитательных. Это колонии для несовершеннолетних преступников, в которых суммарно содержится около 1300 воспитанников.

Анализ исследований по данной проблеме дает нам возможность утверждать, что общие положения воспитания и перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей изложены в трудах А.С. Макаренко, В.Н. Николаева, Е.П. Орлова, Ю.И. Чапала, Р.В. Соколова, Н.В. Соколовой и других ученых и педагогов-практиков. Особенности работы с молодежью в воспитательных колониях рассматривал Ю.И. Чапала, проработавший

многие годы у воспитательной колонии имени А.С. Макаренко. В центре его внимания проблемы подростковой преступности и методы тюремного воспитания. Е.П. Орлова рассматривает формы работы с подростками-наркоманами и ВИЧ-больными в СИЗО. Р.В. Соколов и Н.В. Соколова исследуют христианские идеи в педагогической системе А.С. Макаренко. В этой связи будет уместным обратиться к исследованиям творческого наследия Антона Семеновича Макаренко, проведенного В.И. Кривушей под научным руководством одного из основоположников современной пенитенциарной педагогики и пенитенциарной дефектологии академика В.Н. Синёва [8]. Между тем проблемы православного воспитания молодежи в воскресных школах колоний фактически не изучены.

Исходя из вышесказанного, цель статьи состоит в раскрытии методологических ориентиров, задач, содержания, форм и методов работы воскресной школы при Куряжской колонии, а также в попытке охарактеризовать существующие проблемы и возможные пути их разрешения, наметить перспективы дальнейшей духовно-просветительской деятельности.

Ко многим положительным характеристикам деятельности Харьковской Духовной Семинарии необходимо отнести то, что её студенты на протяжении более чем 10 лет, с 2002 года, ведут занятия в воскресной школе при Куряжской воспитательной колонии имени А.С. Макаренко, которая является одной из старейших колоний для несовершеннолетних правонарушителей. Как известно, она была открыта в стенах бывшего Свято-Преображенского Куряжского мужского монастыря, который был основан почти одновременно с городом Харьковом. До революции, в 1917 году, в нём хранилась великая святыня Слобожанщины – Озерянская икона Божией Матери. В этом монастыре несколько лет проживал и трудился классик украинской литературы Г.П. Квитка-Основьяненко. Славу колония обрела после того как в неё была переведена из Полтавской области колония имени А.М. Горького, которую возглавлял А.С. Макаренко.

Основная цель работы Воскресной школы Куряжской колонии имени А.С. Макаренко – духовно-просветительская деятельность, направленная на преодоление у осужденных чуждых обществу моральных качеств на основе ознакомления воспитанников с вероучением, традициями, богослужением и обрядами канонической Православной Церкви; подготовка некрещеных подростков к принятию Таинства Святого Крещения; дальнейшее участие воспитанников в других Таинствах Церкви (Исповедь, Причастие).

Занятия в колонии проводятся один раз в неделю, в воскресный день, и носят форму просветительской беседы с просмотром видеофильма и общения с аудиторией в ключе – «вопрос-ответ». К основным задачам духовно-просветительской работы с воспитанниками колонии мы относим:

- ознакомление с основами Православной веры, с историей Церкви, ее традициями;
- объяснение заповедей Священного Писания Ветхого и Нового Завета;
- раскрытие идеалов православной семьи и семейных отношений;
- подготовка слушателей воскресной школы к принятию Церковных Таинств;
- использование основ православия для целенаправленного привития нравственно-духовных ценностей подросткам, воспитания в них качеств и свойств, компенсирующих асоциальные привычки.

В ходе духовно-просветительской работы с молодежью были выявлены следующие насущные проблемы.

1. Отсутствие методической литературы и пособий, помогающих вести духовно-просветительскую работу в тюремных заведениях.

Компенсировать отсутствие таких пособий, возможно руководствуясь следующими художественными произведениями: «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко [4], «Из рода в род» и «Безотцовщина» Виктора Николаева [5], «Сочинение на несвободную тему» Ю. Чапалы [9], «От тюрьмы и сумы. Книга для всех» Е.П. Орловой [7], «Остановитесь в путях ваших. Записи

тюремного священника» протоиерея Г. Каледы [6], «Миссиология» В.М. Чернышева.

2. Начальное преодоление страха у преподавателя воскресной школы при общении с осужденными.

В колонии содержатся воспитанники, осужденные по всем видам преступлений: начиная от хулиганства и заканчивая убийством. Проводить первые занятия и общаться с такими подростками сложно, поскольку присутствует страх, но он впоследствии исчезает, появляется уверенность. Для более быстрой адаптации преподавателя к общению с воспитанниками проводились совместные занятия начинающего преподавателя и преподавателя с опытом работы с такими подростками.

3. Отставание в интеллектуальном развитии как следствие девиантного поведения подростков до заключения.

Как известно, многие подростки попадают в колонию из неблагополучных семей, в раннем возрасте пробуют алкоголь, никотин, токсические вещества и наркотические средства, что пагубно сказывается на их психическом и умственном состоянии. Поэтому излагать материал (тексты Священного Писания, смысл и содержание церковных праздников, традиций и т.п.) для них приходится в простых доступных словах, даже порой примитивно. Необходимо постоянно повторять пройденный материал.

4. Депрессивность подростков, крайне негативное мировоззрение детей.

Это связано с негативными последствиями для психики влияния совершенного преступления (греха), а также изоляцией детей от внешнего мира. Преступление или грех, отдаляет человека от Бога. Прямым следствием греха является уныние – невозможность видеть вокруг себя ничего положительного. Борьба с унынием возможно через совершения таинства исповеди (отпущении греха священником) и твёрдой решимости человека не грешить в будущем.

5. Педагогическая запущенность детей.

Есть такие воспитанники, которые только в колонии начали получать начальное образование, т.е. учиться читать и писать. При общении с детьми выявлено, что большинство из них с трудом читают по слогам. Поэтому преподаватель активно пересказывал текст и смысл Священного Писания, так они сами не могут самостоятельно читать Библию.

Охарактеризуем некоторые особенности духовно-просветительской работы с молодежью в воскресной школе колонии. Основная масса подростков отбывают небольшие сроки наказания (от 1 до 3 лет). Люди постоянно меняются: одни прибывают, других переводят в колонию для взрослых, третьи освобождаются. Курс воскресной школы не может быть прямолинейным – требуется систематический возврат к прошлым темам для ознакомления новых воспитанников с основами православия, закрепления и повторения пройденного материала.

Другой особенностью является параллельная работа в колонии воскресной школы евангелистов христиан-баптистов. В результате некоторые дети посещают и православные и баптистские занятия. Они не видят разницы в Православном учении и учении сектантов, потому что и одни и другие говорят о Боге, Иисусе Христе, Библии, Заповедях, молитве «Отче наш» и т.д. Поэтому на занятиях, в крайне корректных формах, периодически приходится уделять внимание межконфессиональным проблемам (почитание святых икон, значение крестного знамения, отношение к Священному Писанию и Преданию, традициях Церкви, формах богослужений), пояснять различия в вероучениях христианских деноминаций, акцентировать внимание на историческом выборе Киевской Русью православной веры. Поскольку покидать колонию воспитанникам нельзя, поэтому нет возможности показать им устройство храма и православное богослужение. Эту проблему частично решают видеофильмы серии «Закон Божий» производства телеканала «Глас», где доступно и лаконично изложены основы православной веры.

Для решения поставленных задач нами были выработаны такие методы духовно-нравственной работы:

1. Приобщение к Божественной литургии.

Поскольку Литургия является центром богослужения Православной Церкви. Личное участие в богослужении позволяет воспитанникам окунуться в жизнь «тела Христова» (1 Кор. 12-27), приобщаться к живой молитве Святой, Единой, Соборной и Апостольской Церкви. Торжественность и сакральность Православного богослужения необходимо видеть своими глазами, активно приобщаться Таинств и благодати Церкви Христовой.

2. Проведение совместных чаепитий для установления более тесных контактов с подростками.

Вспоминая жизнь первых христиан, мы акцентируем внимание воспитанников на древней практике проведения совместных трапез называемых «агапами» или «вечерями любви» [5]. Они совершались в соединении с богослужением. Это позволяло небольшой церковной общине чувствовать себя единой семьёй. Совместные чаепития дают возможность пообщаться с подростками в непринуждённой обстановке, более глубоко понять их проблемы, интересы и предпочтения.

3. Благотворительная помощь колонистам.

Несмотря на то, что условия содержания в колонии значительно лучше, чем в исправительных учреждениях для взрослых, многим детям порой необходима благотворительная помощь. Так как, к сожалению, многие осужденные родом из многодетных и неблагополучных семей, а также семей с алко- и наркозависимыми родителями, то помощь от них они почти не получают. Некоторые подростки нуждаются в самых обычных вещах: канцтоварах, средствах личной гигиены, одежде. Для оказания помощи нами было налажено сотрудничество с благотворительными организациями, городскими приходами, с людьми, согласившимися оказать благотворительную помощь воспитанникам. Оказывая им эту небольшую, но важную помощь, мы следуем заповеди Христа: «был наг, и вы одели Меня;

был болен, и вы посетили Меня; в темнице был, и вы пришли ко Мне» (Мф.25, 35-36).

4. Проведение встреч со священниками, православными психологами, социальными педагогами.

Говоря о Куряжской воспитательной колонии, нельзя не вспомнить педагога с мировым именем – Антона Семеновича Макаренко. В советскую эпоху относительно него сложился образ строителя коммунизма. Но в последнее время начали появляться работы, которые показывают его тесную связь с Православием. Это, прежде всего, воспоминания его родного брата Виталия Макаренко, в которых говорится, что их отец был человек верующий и религиозный, утром и вечером читал молитвы, одно время был церковным старостой, всегда посещал с семьей пасхальные и рождественские богослужения [2]. В воспоминаниях указано, что у А.С. Макаренко была попытка создать церковный хор и петь в храме, т.е. Антон Семенович рос в русле православных традиций и ценностей и непроизвольно в будущем воплощал их в своей профессиональной деятельности.

Особенно хочется отметить работу Ричарда и Натальи Соколовых – «А. С. Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта» [3]. В этой работе показывается связь ценностей христианства и Православия с жизнью и творчеством великого педагога. Как вывод следует отметить, что сегодня необходимо по-новому, в русле христианских и евангельских ценностей, осмыслять педагогический эксперимент А. С. Макаренко.

Работа воскресной школы в Куряжской воспитательной колонии им. А.С. Макаренко имеет огромное положительное значение, как для воспитанников этого учреждения, так и для студентов семинарии. Осужденные подростки имеют возможность узнать о Боге и Церкви, а студенты – получить навык миссионерской и духовно-просветительской работы.

Перспективным направлением в духовно-просветительской работе воскресной школы колонии следует признать разработку методического комплекса занятий по формированию основ православной культуры воспитанников пенитенциарных заведений.

Литература

1. Библия. – Рос. Библейское о-во, 2004. – 1371 с.
2. В. С. Макаренко Мой брат Антон Семенович. Воспоминания / В.С. Макаренко // Советская педагогика. – 1991. – №:6–7. – С. 21–25.
3. Соколов Р. В. А.С. Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта / Р.В. Соколов, Н.В. Соколова. – М.: Центр внешкольной работы им. А.С. Макаренко. НИИ школьных технологий, 2009. – 68 с.
4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – Л.: Лениздат, 1976. – 616с.
5. Николаев В. Н. Безотцовщина. Документальная повесть / В.Н. Николаев. – М.: СофтИздат, 2008. – 200с.
6. Протоиерей Глеб Каледа. Остановитесь в путях ваших. Записки тюремного священника / прот. Глеб Каледа. – М.: изд-во «Зачатьевский монастырь», 1995. – 102с.
7. Орлова Е. П. От тюрьмы и от сумы... Книга для всех / Е.П.Орлова. – М.: Даниловский благовестник, 2010. – 200 с.
8. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : [монографія] / М. О. Супрун– К. : Вид-во Паливода А. В., 2005. – 326 с.
9. Чапала Ю. И. Сочинение на несвободную тему / Ю.И. Чапала, предисл. А.М. Бандурки. – Х.: изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2003. – 446 с.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

УДК 373-056.2/3:37.015.3

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Афузова Г. В.

У статті обґрунтовано необхідність забезпечення психолого-педагогічного супроводу в інклюзивних загальноосвітніх закладах з метою подолання дезадаптивних проявів у учасників інклюзивного освітнього процесу. Також висвітлено алгоритм організації процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (в т. ч. з особливостями психофізичного розвитку) в умовах інклюзивного навчання. Зазначено основні етапи роботи психолого-медико-педагогічного консилиуму освітнього закладу. Подано схему комплексної скринінг-діагностики психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку при вступі до інклюзивного загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: *психолого-педагогічний супровід, дитина з особливостями психофізичного розвитку, інклюзивний загальноосвітній заклад, первинна скринінг-діагностика.*

The article substantiates the need to provide psychological and pedagogical support in inclusive educational institutions with a view to preventing disadaptive manifestations of participants in an inclusive educational process. Also highlighted algorithm process of psychological and educational support for children with special educational needs (and with special needs) in terms of inclusive education. Outlines the stages of psychological, medical and pedagogical consultation institution. The article posted integrated circuit screening diagnosis of mental development of children under school age for admission to inclusive schools.

Keywords: *psychological and pedagogical support, a child with special psychophysical needs, inclusive secondary institution, primary screening diagnosis.*

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення. З огляду на це, перед сучасною спеціальною освітою постає завдання вдосконалення і розвитку нових соціальних і освітніх напрямків, серед яких перспективним є інклюзивне навчання – система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем

проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [3].

Інклюзивна освіта виступає як форма соціальної інтеграції. Проблему інтеграції та соціалізації осіб з психофізичними вадами, а також питання інклюзії в освіті досліджували багато науковців: В. Бондар, Л. Гречко, Т. Джонсон, Дж. Ендрю, В. Засенко, А. Колупаєва, А. Конопльова, Д. Лупарт, М. Малафєєв, І. Мамайчук, Ю. Найда, В. Синьов, Н. Софій, Л. Шипіцина та інші. Але й досі існує безліч суперечливих поглядів щодо інклюзивної освіти, зокрема, актуальним є питання вивчення дезадаптуючого впливу інклюзивного освітнього середовища на всіх учасників навчального процесу та забезпечення максимально оптимальних умов освітнього середовища для усіх суб'єктів інклюзивного процесу.

Організація психолого-педагогічного супроводу процесу включення дитини з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітній заклад має забезпечити адаптацію освітніх та інших соціально-психологічних навантажень, які б, з одного боку, були оптимальні і достатні для різнобічного повноцінного розвитку дитини, а з іншого – не виходили б за межі як її реальних можливостей, так і не перевищували б індивідуально допустимих навантажень для даної дитини. Іншими словами, психолого-педагогічний супровід передбачає системну діяльність психолога і педагога із забезпечення соціально-психологічних умов для успішного навчання дитини в ситуації шкільної взаємодії, метою якої є створення «у межах об'єктивно даного дитині середовища умов для максимального в даній ситуації особистісного розвитку і навчання» [2, с. 21].

Серед найбільш вагомих, слід відзначити два методологічних підходи до визначення поняття «супровід» і його змісту стосовно до практики психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного загальноосвітнього закладу.

Перший підхід базується на розумінні супроводу як проектування освітнього середовища, що виходить з загальногуманістичного підходу до необхідності максимального розкриття можливостей і особистісного потенціалу дитини (створення умов для максимально успішного навчання даної конкретної дитини), спираючись на вікові нормативи розвитку, основні новоутворення віку як критерії адекватності освітніх впливів, в логіці власного розвитку дитини, пріоритетності її потреб, цілей і цінностей [2].

Другий – на розумінні процесу супроводу як підтримання функціонування дитини в умовах оптимальної (для успішного розкриття свого особистісного потенціалу та успішності) ампліфікації освітніх впливів за рахунок неприпустимості її дезадаптації [4].

Незважаючи на зовнішню «однаковість» семантичних і змістовних площин обох підходів – останній виходить із розуміння обмеженості індивідуальних можливостей адаптації дитини навіть в спеціально створеному адаптивному освітньому середовищі і базується на визначенні критеріїв зони дезадаптації і зони ризику дезадаптації як кордонів, за які в своєму впливі освітнє середовище не повинне виходити. Останнє і визначає зміст діяльності всіх фахівців психолого-педагогічного супроводу, в першу чергу, в межах розробки індивідуальної освітньої програми, її основних системоутворюючих компонентів.

Ефективно і технологічно вся система психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку може здійснюватися тільки за наявності команди фахівців супроводу, об'єднаних в психолого-медико-педагогічний консилиум освітнього закладу (далі – шкільний консилиум) – це постійно діючий скоординований колектив фахівців (представників адміністрації школи, педагогів, психологів, логопедів, тьюторів, соціальних педагогів, лікарів), який має спільні цілі та реалізує психолого-педагогічний супровід дитини з психофізичними порушеннями відповідно до індивідуальної освітньої програмою, а також здійснює супровід всіх суб'єктів інклюзивного освітнього середовища.

Діяльність шкільного консилиуму із забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного освітнього закладу може також бути для зручності подання «розбита» на кілька етапів.

На попередньому етапі психолого-педагогічного супроводу необхідно встановити контакт з усіма учасниками супроводу дитини, здійснити аналіз актуальних ресурсів освітнього закладу відповідно до рекомендацій, наданих психолого-медико педагогічною комісією і обов'язкових до виконання (наприклад, потреба у супроводі тьютора, напрямки корекційної роботи, рекомендований режим занять і консультацій, позашкільний фаховий супровід, додаткове спеціальне обладнання тощо), а також визначити обсяг роботи і послідовність процесу супроводу, підготувати необхідну документацію та скласти графік роботи.

Важливою проблемою є визначення послідовності «проходження» дитиною різних фахівців. Безсумнівно, багато що залежить від складу фахівців консилиуму або виду освітньої установи, яка прийняла дитину. Первинне (поглиблене) обстеження дитини фахівцями (в тому числі і психологом) є фактично наступним етапом супроводу.

У ситуації, коли необхідно попереднє виділення дітей, які потребують організації спеціальних освітніх умов, проводиться попередня скринінгова діагностика. Слід мати на увазі, що ця діагностика має проводитися як з дітьми, які спрямовуються в інклюзивний освітній заклад психолого-медико-педагогічною комісією, так і з тими дітьми, які не проходили її, але можуть потребувати спеціально організованих освітніх умов і фахової допомоги для успішної адаптації дитини до шкільного навчання (наприклад, діти, які не відвідували дошкільні навчальні заклади, або виховуються у несприятливих соціальних умовах, або належать до іншої етнічної культури тощо).

Первинну скринінг-діагностику проводить психолог освітнього закладу, а у разі відсутності у нього достатнього досвіду – корекційний педагог, досвідчений педагог або логопед. Нами була розроблена методика

скринінг-діагностики, призначена для первинного оцінювання рівня психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку при вступі до інклюзивного освітнього закладу, яка поєднує у собі психодіагностичну бесіду з дитиною (за зразок психодіагностичної бесіди пропонується методика С. Банкова «Рівень психосоціальної зрілості» [1]) із спостереженням за її реакціями під час цього.

На початку обстеження у ході невимушеної бесіди дитині ставляться запитання. Час для відповіді необмежений. Якщо дитина відповіла неправильно, але була близько до правильної відповіді, необхідно запропонувати їй подумати ще трохи. За кожен відповідь нараховуються бали (див. «Оцінювання результатів»). Важливо врахувати, що бесіда має проводитися мовою, якою дитина спілкується у побуті (українською або російською).

Інструкція для дитини: «Привіт, я рада(ий) нашій зустрічі! Зараз я хочу дізнатися про тебе більше. Я буду ставити тобі різні питання, а ти відповідай. Деякі запитання здадуться тобі дуже легкими, а деякі – складнішими. Але нічого страшного не станеться, якщо ти не зможеш на деякі із запитань відповісти. Головне – не хвилюйся, не поспішай і думай гарненько».

Перелік питань для психодіагностичної бесіди:

1. Назви своє прізвище, ім'я, по батькові.
2. Назви прізвище, ім'я, по батькові мами й тата.
3. Ти дівчинка чи хлопчик? Ким ти будеш, коли виростеш, – жінкою чи чоловіком?
4. У тебе є брат, сестра (дідусь, бабуся)? Хто з вас старший?
5. Скільки тобі років? А скільки буде через рік? А через два роки?
6. Зараз ранок чи вечір? День чи ранок?
7. Коли ти снідаєш: ввечері чи вранці? А обідаєш вранці чи вдень?
8. Що буває раніше: обід чи вечеря?
9. Де ти живеш? Назви свою домашню адресу.
10. Де працюють твої мама, тато? Ким?

11. Ти любиш малювати? Якого кольору твій улюблений олівець? А одяг?
12. Яка зараз пора року: зима, весна, літо чи осінь? Чому ти так вважаєш?
13. Коли можна кататися на санчатах: взимку чи влітку?
14. Чому сніг буває взимку, а не влітку?
15. Що роблять листоноша, лікар, вчитель?
16. Навіщо у школі потрібні дзвоник, парта?
17. Ти хочеш вчитися у школі? Чому?
18. Покажи своє праве око, ліве вухо. Для чого потрібні очі, вуха?
19. Яких тварин ти знаєш?
20. Яких ти знаєш птахів?
21. Хто більший: корова чи коза? Птах чи бджола? У кого більше лап: у собаки чи півня?
22. Що більше: «8» чи «5»? «7» чи «3»? Порахуй від «3» до «6»; від «9» до «2».
23. Що потрібно зробити, якщо випадково зламаєш чужу річ (іграшку)?

Оцінювання результатів проводять наступним чином. За правильні відповіді на всі запитання до одного пункту (за винятком контрольних) дитина отримує 1 бал. За правильні, але неповні відповіді на запитання до одного пункту (за винятком контрольних) дитина отримує 0,5 балів.

Правильними вважаються відповіді, що відображають зміст запитання: «Мама працює інженером», «У собаки лап більше, ніж у півня». Неправильними вважаються відповіді на зразок: «Тато Коля», «Мама працює на роботі».

До контрольних завдань належать запитання 5, 8, 15, 22. Їх оцінюють таким чином:

- запитання №5 – якщо дитина може сказати скільки їй років, їй нараховується 1 бал; якщо вона називає роки з урахуванням місяців – 3 бали;
- запитання №8 – за повну домашню адресу з назвою міста нараховується 2 бали; за неповну адресу – 1 бал;

- запитання №15 – за кожне правильно вказане застосування шкільних атрибутів нараховується по 1 балу;
- запитання №22 – за правильну відповідь нараховується 2 бали.

Пункт 16 оцінюється разом з пунктами 15 і 17. Якщо в пункті 15 дитина набрала 3 бали і дала позитивну відповідь на пункт 16, то у протоколі зазначається позитивна мотивація до навчання у школі (загальна сума балів має бути не меншою 4 /чотирьох/).

Наприкінці підбивається підсумок кількісних показників. Загальна сума балів, отриманих у ході бесіди, вказує на рівень психосоціальної зрілості дитини та її готовності до шкільного навчання:

- високий рівень – 24-29 балів (готовий до школи);
- середній рівень – 20-23 бали (потребує незначного стимулювання);
- низький рівень – 15-20 балів (психосоціальна незрілість, потреба у психолого-педагогічному супроводі).

У ході знайомства та проведення психодіагностичної бесіди психолог має паралельно спостерігати за особливостями реагування дитини на ситуацію обстеження. Нами пропонується орієнтовна схема спостереження із зазначенням критеріїв для скринінг-аналізу. Необхідно не пропускати жодного твердження, яке характеризує вираженість даного критерія.

Якщо прояв виражений дуже незначно або відсутній, його оцінюють у «0» балів; якщо прояв спостерігається, але не постійно (наприклад, коли дитина демонструє ознаки втоми і перенасичуваності або при відповідях на суб'єктивно складні для неї питання) – «1» бал; прояв присутній у дитини – «2» бали.

Так, спостерігаючи за поведінкою дитини (критерій 1), слід приділити увагу наступним проявам:

- імпульсивність, розгальмованість; потреба у багаторазовому повторенні завдання і контролі дорослого;
- поведінка недостатньо організована, незначна активність та зацікавленість; потреба у додаткових зовнішніх стимулах;

– загальмованість; дитина важко включається у роботу, довго «розгойдується»;

– невпевненість у власних силах; боязкість і тривожність.

Оцінюючи темпові характеристики діяльності (критерій 2), необхідно зафіксувати наявність таких проявів:

– загальмованість темпу психічної діяльності, витрачається багато часу на роздуми;

– темп роботи нерівномірний; швидка втома, втрата інтересу;

– низька продуктивність (незначний обсяг виконання завдання через неухважність і/або знижену інтелектуальну продуктивність);

– коливання функціонального стану протягом бесіди (погіршення – покращення).

Особливості взаємодії з дорослим (критерій 3) можуть проявлятися у такий спосіб:

– інтерес до співпраці епізодичний, поверховий; розуміння ситуації та реагування на неї не завжди адекватне;

– постійна потреба у схваленні та стимулюванні з боку дорослого;

– надмірна нав'язливість, відсутність субординації;

– малоконтактність, відсутність інтересу до взаємодії аж до відмови від спілкування.

Мовленнєвий розвиток (критерій 4) оцінюється за загальними характеристиками (повне логопедичне обстеження за необхідності має проводити логопед):

– мовлення недостатньо чітко. труднощі звуковимови; інтонаційні особливості;

– словниковий запас бідний у порівнянні з віковою нормою;

– є порушення граматичної будови мовлення;

– дитина неговірка, має виражені труднощі діалогу, прагне відповідати односкладно.

Звертаючи увагу на особливості емоційного реагування (критерій 5), необхідно відзначити такі прояви:

- фон настрою підвищений, дитина балакуча, «усюди лізе», неадекватно реагує на зауваження;
- емоційні «перепади» (афективні «спалахи»), емоційна лабільність;
- настрій знижений, дитина плаксива, негативістично налаштована;
- дитина виявляє агресію по відношенню до оточуючих.

Моторний розвиток (критерій 6) також оцінюється за загальними характеристиками:

- наявність гіперкінезів, стереотипних або чудернацьких («вычурных») рухів;
- порушена загальна координація. незграбність рухів, малорухливість;
- моторна розгальмованість, гіперактивність, імпульсивність;
- прояви лівобічних латеральних схильностей.

В якості первинної обробки слід вирахувати загальну суму балів за кожним з чотирьох проявів для визначення вираженості порушень кожного із зазначених шести критеріїв спостереження. В подальшому необхідно підрахувати загальну суму вираженості негативних проявів за усіма критеріями спостереження.

Орієнтовними нормативними показниками слід вважати результати, які становлять 22-24 бали. Якщо ж за вказаними показниками дитина сумарно оцінюється більш ніж у 24 бали, це може слугувати передумовою зарахування її у групу ризику з необхідністю організації для неї спеціальних умов освіти і «запуску» комплексного психолого-педагогічного супроводу.

На основі результатів первинної скринінг-діагностики розробляється графік поглибленого обстеження дитини фахівцями закладу, кожен з яких за результатами проведення цього обстеження має скласти розгорнутий висновок про особливості психофізичного розвитку дитини, яка «включається» в інклюзивний освітній процес, поточнити рекомендації щодо

індивідуальних програм корекційно-розвивальної роботи та соціалізації, їх конкретних напрямків та етапів, тактики та технологій індивідуальної або групової роботи.

На наступному етапі роботи шкільного консилиуму з організації психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання здійснюється колегіальне обговорення результатів, отриманих у ході проведення індивідуальних фахових обстежень, з одночасною розробкою рекомендацій та визначенням змісту індивідуальної освітньої програми. У разі неодностайності думок фахівців із зазначених питань і неможливості дійти єдиного фахового рішення щодо подальшого освітньо-соціального маршруту дитини шкільний консилиум має право звернутися за рекомендаціями до колег з психолого-медико-педагогічної комісії.

Після ухвалення шкільним консилиумом єдиного рішення щодо напрямків індивідуалізації освітньої програми у відповідності з особливостями і можливостями дитини, а також визначення необхідних на даному етапі спеціальних корекційних і розвивальних впливів, форми і частоти їх впровадження (із зазначенням послідовності включення різних фахівців у роботу з дитиною із дотриманням принципу комплексності) розпочинається етап власне реалізації індивідуальної освітньої програми, що включає у себе корекційні і розвивальні заняття фахівців супроводу або залучення спеціальної корекційно-розвивальної допомоги безпосередньо у процес навчання та виховання (тобто реалізація усіх складових елементів, які визначають психолого-педагогічний супровід «включеної» дитини).

Своєрідним закінченням цього етапу роботи кожного фахівця у межах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного загальноосвітнього закладу є динамічне/підсумкове обстеження – оцінювання стану дитини після закінчення циклу корекційно-розвивальної роботи у межах індивідуальної

освітньої програми (висновок фахівців з оцінки динаміки розвитку та адаптації дитини) [5].

Зрозуміло, що поданий алгоритм організації психолого-педагогічного супроводу не відображає усю специфіку даного виду фахової допомоги в умовах інклюзивних загальноосвітніх закладів. Слід пам'ятати, що психолого-педагогічного супроводу потребує не тільки дитина з особливостями психофізичного розвитку, яка «включається» у загальноосвітнє середовище, а й усі учасники інклюзивного освітнього процесу. Саме такий психологічний підхід до проблеми шкільної дезадаптації в умовах інклюзивного навчального закладу є, на нашу думку, найоптимальнішим, оскільки спрямовує увагу фахівців на аналіз наявних конфліктних взаємин дитини з т.зв. особливими освітніми потребами у системах «дитина – батьки», «дитина – однолітки та їх батьки», «дитина – вчитель», «дитина – школа», «дитина – її психічне та фізичне здоров'я, самооцінка» тощо.

Література

1. Барташнікова І. А. Діагностика готовності дітей до навчання в школі / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Тернопіль: Богдан, 1998. – С. 56-58.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
4. Семаго М. М. Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель / М. М. Семаго / Сб. науч. тр. кафедры коррекционной педагогики и спец. психологии. – М.: Изд-во АПКИПРО РФ, 2003. – С. 24-37.
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: [метод. пособ.] / Под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

ПІДТРИМУЮЧА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Блеч Г. О.

У статті обґрунтовується актуальність та доцільність застосування технології підтримуючої комунікації у процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Розкриваються принципи роботи з впровадження системи підтримуючої комунікації.

Ключові слова: *дитина з порушеннями інтелектуального розвитку, підтримуюча комунікація.*

The article substantiates the relevance and expediency of applying technology of supporting communication in the process of teaching children with intellectual disabilities. The principles of work on the implementation of the system of supporting communication are revealed.

Keywords : *child with intellectual disabilities, supporting communication.*

Людина є соціальною істотою, яка реалізує себе у взаємодії з іншими людьми. Здатність комунікації та потреба в комунікації є чи не найважливішими сутнісними ознаками кожної особистості. Комунікацію визначають як процес встановлення та розвитку контакту між людьми, що виникає у зв'язку з потребою у спільній діяльності; включає в себе обмін інформацією; володіння взаємним сприйняттям і спробами впливу один на одного.

Комунікація є найважливішим чинником розвитку дітей, оскільки в процесі спілкування з оточенням дитина осягає світ, набуває досвіду, засвоює знання. Спілкування є важливою соціальною потребою, воно дозволяє дитині комфортно жити в суспільстві, через спілкування дитина пізнає самого себе і навколишній світ людей. Проблема формування навичок спілкування у дітей з особливими потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку особливо актуальна в даний час.

Категорія дітей з порушеннями інтелектуального розвитку являє собою різномірну групу. 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, емоційно-вольового, зокрема й мовленнєвого розвитку такої дитини.

Відсутність мовлення, або ж недосконалість умінь, пов'язаних з використанням мови як засобу спілкування, є характерною особливістю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (М. Шипіцина, О. Гаврилов, В. Синьов, О. Маллер, В. Петрова, та ін.). У зв'язку з цим виникають труднощі в організації спілкування, складнощі під час формування та розвитку мовлення, мислення, пізнавальної діяльності та соціалізації дітей. На думку Л. С. Виготського, обмеженість уявлень про навколишній світ, слабкість мовних контактів, незрілість інтересів, зниження потреби в мовному спілкуванні є вагомими чинниками, що обумовлюють уповільнений розвиток комунікативних умінь дітей цієї категорії. Такі діти як правило, не можуть спілкуватись, використовуючи мовлення як засіб комунікації.

Основне завдання у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями є адаптація їх до процесу соціальної інтеграції, а оволодіння комунікативними навичками є найважливішою складовою в цьому процесі. Яким же чином дитині пізнавати навколишній світ налагоджувати відносини з ним? Як допомогти дитині? Розуміння важливості цих питань сприяло пошуку нових шляхів альтернативних, підтримуючих засобів комунікації для дітей з інтелектуальним порушеннями.

Актуальність використання підтримуючих засобів комунікації зумовлена тим, що в даний час зростає кількість дітей, що мають такі порушення розвитку, при яких мова або відсутня, або представлена окремими вокалізаціями. У таких випадках робота з даною категорією дітей утруднена, так як виникають труднощі взаєморозуміння дитини і дорослого.

Мета підтримуючої комунікації полягає в тому, щоб дати дитині мову, за допомогою якої вона зможе контактувати з оточуючими і зрозуміє, що спілкування допоможе домогтися задоволення її потреб. Підтримуюча комунікація - це форма спілкування за допомогою жестів, міміки, картинок,

фотографій, піктограм, технічних засобів, яка допомагає дитині адаптуватись у соціумі. Невербальні засоби комунікації є основою, на якій будується спілкування з дитиною. Міміка, жести, рухи тіл, тактильні контакти, дотики – все це має підкріплювати і стимулювати мовну комунікацію.

Сучасні засоби підтримуючої комунікації, що використовуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами представлені основними групами:

1. Найпростіші засоби: жести, предмети, фотографічні та інші зображення, символи. Вони допомагають виражати потреби, які стосуються життєдіяльності дитини, отримувати уявлення про послідовність подій протягом визначеного проміжку часу, а також оволодівати основними мовними структурами. Спеціалістами розроблені стандартизовані набори символів: бліссимволіка, лєб-система, система пекс та інші. Всі ці засоби використовують для розвитку вербального мовлення, а також як інструмент спілкування для дитини, яка не говорить. Саме малюнки та жести «дарують мову» дитині, щоб вона могла розповісти про свої потреби, або навпаки, про те, що вона не хоче робити. Піктограма теж виступає засобом формування звуковимови та мовлення, вчить дітей ідентифікувати зображення- символ з реальністю.

2. Засоби комунікації з використанням простої техніки, засобів, що відтворюють мовні повідомлення, серед яких іграшки, що розмовляють, а також електронні записники, фотоальбоми, комунікатори тощо та багатофункціональні засоби комунікації на основі складних технічних пристроїв, таких як: сенсорні екрани, синтезатори мови та інші. За їхньою допомогою, можна створювати та зберігати в пам'яті пристроїв голосові повідомлення і у такий спосіб створювати умови для активного спілкування людей зі значними порушеннями мовлення.

Вибір засобу комунікації може істотно полегшити навчання дитини, а також підштовхнути розвиток її мови. Невербальні засоби - це один з видів комунікації, які доповнюють вербальні засоби, дають їм додаткове значення,

сприяють продовженню комунікативного акту, забезпечують взаєморозуміння між людьми.

Розглянемо деякі принципи роботи з впровадження підтримуючої комунікації:

1. Принцип «Від більш реального до більш абстрактного». Фахівці у підборі засобів підтримуючої комунікації орієнтуються на реальний рівень розвитку дитини, а не на її біологічний вік. Роботу з використання графічних засобів комунікації починають з фотографій. Цьому випереджує використання реальних предметів, іграшок. Схема використання графічних стимулів має наступний вигляд: фотографії → картинки із зображенням реальних предметів → малюнки → символи → піктограми → схеми.

2. Принцип «Надмірності інформації» передбачає одночасне використання декількох комунікативних засобів (наприклад, жест, слово, піктограма), орієнтування на індивідуальні здібності, можливість вибору засобу комунікації самою дитиною.

3. Принцип мотивації. Вибір комунікативного засобу залежить від комунікативних можливостей дитини і кола її інтересів. Основна ідея даного принципу полягає у визначенні шкали інтересів кожної дитини і вмінні дорослого включити її у процес спілкування (бажанню спілкуватися і отримання радісних емоцій від спілкування) на перших кроках повинна відводитися першорядна роль. Правильність мовлення знаходиться на другому плані. Найголовніше, щоб дитина відчула ситуацію успіху, щоб вона захотіла спілкуватися, тому навчання має проходити на такому рівні, на якому дитина зможе досягти цього успіху.

4. Принцип функціонального використання передбачає індивідуальний підбір комунікативного засобу в залежності від функціональних можливостей дитини: слуху, зору, руху, чуттєвості. Утворення комунікативного середовища навколо дитини: рівень пред'явлення символу або засобу, можливість участі асистента.

Використання елементів підтримуючої комунікації при спілкуванні дорослого і дитини з особливими освітніми потребами не тільки забезпечує взаємодію суб'єктів корекційної діяльності, але дозволяє закласти невербальну основу вербальної комунікації в подальшому, коли у дитини будуть сформовані звукові і лексико-граматичні засоби, необхідні для побудови самостійного зв'язного мовлення, що впливає не тільки на результативність навчання дітей, а й на процес їх соціалізації та розвитку особистості в цілому.

Завдяки використанню альтернативних та підтримуючих технологій діти, краще соціалізуються в шкільних умовах, мають чітке уявлення про необхідність повідомляти про свої бажання, усвідомлюють стратегію висловлювання своїх думок та здатні відповідати на запитання, що забезпечує їх більшу незалежність, формує необхідні навички для навчання в загальноосвітньому просторі.

Таким чином, навчання дітей за допомогою засобів підтримуючої комунікації значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя, розвиває самоповагу й надає можливість відчувати себе повноцінною особистістю.

Література

1. Заремба В. В., Лішук Н. І., Морозова Н. В., Блеч Г. О. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з розумовою відсталістю «Розвиток мовлення з використанням методики Тан-Содерберг» <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707997>
2. Хайдарова О. С., Блеч Г. О. Програми 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» <http://lib.iitta.gov.ua/707996/>
3. Штягинова Е. А. Альтернативна комунікація. Методический сборник / Е. А. Штягинова - Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов "Общество "Даун синдром", - 2012.

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

Бобренко І. В.

У представленій статті розглянуто особливості розвитку фізичних якостей дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня, важливого компонента підвищення ефективності навчально-виховного процесу закладів дошкільної освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями.

***Ключові слова:** фізичні якості, засоби фізичного виховання, фізичні вправи, діти дошкільного віку, діти з інтелектуальними порушеннями.*

In the present article, the features of the development of the physical qualities of preschool children with moderate intellectual disabilities, an important component of improving the efficiency of the educational process of preschool education institutions for children with intellectual disabilities, are considered.

***Keywords:** physical qualities, means of physical education, physical exercises, children of preschool age, children with intellectual disorders.*

Розвиток фізичних якостей займає важливе місце у фізичному вихованні дошкільників з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня. Він тісно пов'язаний з формуванням рухових умінь і корекцією фізичного розвитку та рухової функції вихованців, складових комплексного корекційно-розвивального впливу на організм дитини засобами адаптивного фізичного виховання. Знання закономірностей розвитку та цілеспрямованого педагогічного впливу на різні ланки рухової функції вихованців дозволяє педагогу успішно планувати матеріал для розвитку фізичних якостей і забезпечити правильну організацію цього процесу.

Розвиток фізичних (рухових, психомоторних) якостей – формування сукупності психофізичних властивостей організму дитини (людини) в процесі рухової діяльності та приведення їх до рівня соціально значних властивостей особистості. Здійснюється для всебічного гармонійного розвитку особистості на основі фізичних здібностей.

Розвиток фізичних (рухових, психомоторних) здібностей – педагогічно обумовлена позитивна зміна вроджених і набутих функціональних

особливостей органів і систем організму, що забезпечують виконання рухової дії.

Розвиток фізичних здібностей обумовлений вродженими задатками, що визначають індивідуальні можливості розвитку організму та умовами соціально-екологічної його адаптації. Рівень розвитку фізичних якостей (сили, швидкості, спритності, витривалості, гнучкості, швидкісно-силових) залежить від рівня розвитку здібностей, що їх визначають [1, 6, 11]. Фізичні здібності розвиваються на основі визначених закономірностей, гетерохронно та нерівномірно. Розвиток фізичних здібностей та фізичних якостей – цілісний педагогічний процес. При цьому потрібно зважати на особливості вікового, статевого та індивідуального розвитку окремих фізичних якостей вихованців.

При роботі з розвитку фізичних якостей необхідно враховувати, значну різноманітність показників фізичних якостей у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня та необхідність диференціації методики. За результатами контролю, що проводиться двічі на рік, педагог має провести диференціацію вихованців на типологічні групи (в першу групу включити дітей з відносно високим рівнем розвитку фізичних здібностей, в другу – з низьким рівнем їх розвитку). Протягом навчального року склад груп може змінюватись в залежності від динаміки розвитку фізичних якостей дітей, виявленим лікарським та педагогічним спостереженням і тестуванням.

При комплексному розвитку фізичних якостей на занятті застосовуються вправи, спрямовані на розвиток сили, швидкості, витривалості, гнучкості та спритності. При цьому варто дотримуватись наступної послідовності корекційно-розвивального впливу: гнучкість, спритність, швидкість, сила, витривалість.

У кожному розділі розробленої програми [1] передбачено матеріал для розвитку фізичних якостей. Доцільно під лікарсько-педагогічним контролем здійснювати розвиток фізичних якостей дошкільників як у комплексі з

формуванням рухових умінь, так і окремо, даючи спеціальні завдання на базі вправ, передбачених програмою.

Розвиток сили

Сила – це здатність живих істот завдяки напруженню м'язів здійснювати фізичні рухи, різною мірою впливати на зовнішні об'єкти. Розрізняють власне силові якості (виявляються в статичних положеннях і повільних рухах) і швидко-силові якості (виявляються при виконанні швидких рухів). Для розвитку сили руховими діями, що виконуються з обтяженням, створюється акцентований вплив на м'язи (групи м'язів) вихованця. У спеціальному закладі дошкільної освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями йдеться не стільки про зростання абсолютних показників сили вихованців, скільки про сприяння засобами адаптивної фізичної культури гармонійному розвитку сили різних м'язових груп дітей [1, 6].

Використовуються динамічні вправи та ігри, що не потребують тривалого напруження: короточасні швидко-силові вправи (стрибки, метання), деякі фізичні вправи, пов'язані з подоланням ваги власного тіла (лазіння, повзання тощо) та предметів (у вправах з предметами визначеної ваги, відповідної віковим, статевим і індивідуальним особливостям вихованців). Широко застосовуються малорухливі та рухливі ігри з використанням цих вправ, наприклад, «Зайчик-стрибунець» (1-й рік навчання та виховання), «Коти та мишки» (4-й рік навчання та виховання) [1].

Розвиток сили м'язів вихованців потребує обережності та послідовності. При цьому важливим є диференційований підхід та чіткий контроль фізичного навантаження, виключення статичних силових навантажень [3, 4, 6]. Вправи на розвиток сили слід виконувати наприкінці основної частини заняття в середньому темпі, окрім дітей з інтелектуальними порушеннями з перевагою процесів збудження, які повинні поступово сповільнювати темп.

Застосовують метод повторного виконання швидкісно-силових вправ (повторне вправляння до втоми) і метод повторного виконання вправ з обтяженням малої маси (повторне піднімання ваги до втоми). Потрібно відзначити ефективність застосування ігрового методу при проведенні занять, завдяки якому діти з бажанням виконують потрібні вправи, незважаючи на фізичне напруження різного ступеню, необхідне для їх здійснення.

Розвиток швидкості

Швидкість – здатність людини виконувати рухові дії в мінімальний для конкретних умов відрізок часу. Є елементарні (швидкість простої та складної рухової реакції, швидкість поодинокого руху, темп рухів) і комплексні форми швидкості. Вроджене ураження центральної нервової системи обумовлює недостатній розвиток швидкості дошкільників.

Розвиток швидкості можливий лише при виконанні вправ, що не складні технічно та знаходяться в стадії сформованої навички (III чи IV-ий етапи формування рухової навички): увага вихованців має бути зосереджена не на правильності, а на швидкості виконання вправи.

Виконуються фізичні вправи з максимальною інтенсивністю протягом короткого проміжку часу на початку основної частини заняття. Перед цільовим розвитком швидкості потрібно в підготовчу частину заняття включити підготовчі та підвідні вправи. При виконанні швидкісних вправ потрібно контролювати психоемоційний стан дітей та, при необхідності, корегувати його вправами іншої спрямованості, що виконуються в повільному темпі (дихальними, імітаційними, вправами на розтягування чи на розслаблення, ритмопластичними вправами) [1, 2, 11].

Застосовуються методи повторного виконання вправ з близькограничною швидкістю, ігровий метод, рідше – метод вимушено-полегшувального вправляння. Тривалість проведення вправ повинна бути такою, щоб швидкість не зменшувалась у зв'язку з утомою (3 – 6 с). При повторному виконанні вправ потрібні інтервали активного відпочинку (1 – 2

хв.), які треба змінювати, щоб не допустити одноманітної, що періодично повторюється роботи (розвиток швидкісної витривалості).

Вправи повинні бути різноманітними, охоплювати різні групи м'язів з метою гармонійного розвитку та поліпшення регуляторної діяльності центральної нервової системи. Використовуються: біг на короткі дистанції, стрибки на обох ногах, вправи з предметами, ритмопластичні вправи тощо.

Найбільш ефективний розвиток швидкості відбувається при включенні в заняття рухливих ігор [7, 9]. Швидкість поодинокого руху та темп рухів розвиваються, наприклад, при застосуванні ігор: «М'ячик-пострибайчик» (1-й рік навчання та виховання), «М'ячик котиться» (2-й рік навчання та виховання), «З гірки покотилися» (3-й рік навчання та виховання), «Коти та мишки» (4-й рік навчання та виховання). Ігрові завдання та рухливі ігри, пов'язані з своєчасним чи швидким реагуванням, сприяють розвитку швидкості рухової реакції (наприклад, гра «М'ячик-пострибайчик» (1-й рік навчання та виховання), «Як твоє ім'я?» (4-й рік навчання та виховання) [1].

Розвиток витривалості

Витривалість – здатність людини витримувати тривале фізичне напруження. Розвиток витривалості вихованців відбувається обережно, під лікарсько-педагогічним контролем у 4-й рік навчання та виховання завдяки поступовому збільшенню тривалості малоінтенсивних фізичних навантажень при виконанні вправ низького рівня складності.

Адаптаційні можливості організму дошкільника з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня до фізичних навантажень нижчі, ніж у дітей дошкільного віку без особливостей психофізичного розвитку [8, 10]. Відтак, потрібно забезпечити диференційоване застосування фізичних вправ: індивідуальний контроль фізичного навантаження, відновлення завдяки активному відпочинку протягом достатнього (більш тривалого) часу, індивідуальну корекцію темпів зростання інтенсивності фізичних навантажень. Тривалість як фізичного навантаження, так і відпочинку залежить від індивідуальних особливостей: рівня розвитку фізичних

здібностей; вікових, статевих і патфізіологічно обумовлених особливостей вихованців. Біг у поєднанні з іншими циклічними вправами є ефективним засобом розвитку загальної витривалості [1, 3, 5, 11].

Засобами розвитку загальної витривалості є: повільний біг у рівномірному темпі протягом порівняно тривалого часу (4 - 6 хв.); біг у поєднанні з іншими циклічними вправами; тривала ходьба без прискорення (20 - 35 хв.). При цьому застосовуються рівномірний та повторний методи.

Необхідним є постійний контроль фізичного навантаження (ЧСС не повинна перевищувати 160 уд/хв.) та самопочуття кожного вихованця, що забезпечується лікарсько-педагогічним спостереженням. Інтенсивність навантаження 60 - 70% від максимального. Тривалість інтервалу відпочинку (6 - 10 хв.) залежить від довжини дистанції, рівня індивідуальної фізичної підготованості та соматичного стану вихованця. Під час активного відпочинку використовуються вправи на розтягування та на розслаблення, дихальні вправи.

Спеціальна витривалість (силова, швидкісна тощо) в дошкільному віці активно не розвивається.

Динамічна витривалість розвивається застосуванням бігу з прискоренням, а також рухливих ігор. Під час активного відпочинку – вправи на розслаблення та дихальні вправи.

Розвитку *статичної витривалості* сприяє виконання вправ з елементами опору та з елементами статичності. Відпочинок активний, з використанням вправ на розтягування та на розслаблення, динамічних дихальних вправ.

Засобами тренувального впливу для розвитку різних форм витривалості дошкільників є: рівномірний, повторний та перемінний методи.

Рівномірний метод – виконання вправ в одному темпі, без прискорення. Контроль навантаження та його регуляція в залежності від рівня індивідуальної фізичної підготованості та соматичного стану дітей.

Повторний метод – кількаразове виконання вправи без зміни основних характеристик переміщення. Навантаження регулюється кількістю повторень рухових дій при достатніх інтервалах відпочинку.

Перемінний метод – виконання вправ в перемінному темпі. Фізичне навантаження контролюється індивідуально.

Розвиток витривалості значною мірою сприяє підвищенню фізичної та розумової працездатності вихованців.

Розвиток спритності

Спритність – здатність людини до швидкої перебудови рухової діяльності відповідно змін обставин діяльності. Спритність рухів – основа здатності зменшувати тривалість дії та кількість докладених зусиль при виконанні фізичної роботи. Засновник радянської теорії фізичного виховання П. Ф. Лесгафт одним з основних напрямів роботи з дітьми дошкільного віку вважав формування у них уміння з найменшою витратою зусиль і в найбільш короткий відрізок часу свідомо виконувати найбільшу фізичну роботу, діючи при цьому чітко та енергійно [5].

Рівень розвитку спритності визначається здатністю до оволодіння новими руховими навичками та їх компонентами (здатністю до швидкого формування навички). Він включає: формування здатності точно виконувати рухи та оволодівати координаційно складними руховими діями; правильно виконувати рухові дії при змінних умовах довкілля.

В основі спритності – рівень розвитку *координаційних здібностей* (просторово-часової орієнтації; точності відтворення просторових, часових і силових параметрів рухів; рівноваги). Розвиток спритності базується на розвитку аналітико-синтетичних процесів, що забезпечують довільну регуляцію рухових дій, та розвитку зорового, кінестетичного та вібраційно-тактильного контролю виконання рухової дії [6, 11]. Саме тому рівень розвитку спритності має особливе значення для дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня – він сприяє вирішенню завдань корекції порушень їх психофізичного розвитку, а також відіграє

важливу роль у подальшій навчальній діяльності та соціальній адаптації вихованців (забезпечення здатності до точності, чіткості та варіативності виконання рухових дій, необхідних у навчальній, практичній та подальшій трудовій діяльності).

При виконанні відповідної рухової дії всі координаційні здібності розвиваються одночасно, але засобами фізичного виховання проводиться провідний розвиток тільки однієї з них [1, 3, 6, 11].

Розвиток здатності до просторово-часової орієнтації

Згідно навчальній програмі, вихованці мають бути здатними [2]:

- у 1-й рік навчання та виховання: при виконанні вправ з різним положенням рук стежити поглядом за рухом; сприймати (за допомогою педагога) основні просторові характеристики виконаної рухової дії (наприклад: вгору, вниз, назад, вперед); мати елементарне уявлення (за допомогою педагога) про основні частини тіла;

- у 2-й рік навчання та виховання: сприймати (за допомогою педагога) основні динамічні характеристики при виконанні рухової дії (наприклад: швидко, повільно); розрізняти (за допомогою педагога) основні просторові характеристики виконаної рухової дії (наприклад: вгору, вниз, назад, вперед);

- у 3-й рік навчання та виховання: розрізняти (за допомогою педагога) основні динамічні характеристики при виконанні рухової дії (наприклад: швидко, повільно); при виконанні вправ з різним положенням рук, стежити поглядом за рухом; розрізняти (за допомогою педагога) просторові характеристики виконаної рухової дії (наприклад: близько, далеко);

- у 4-й рік навчання та виховання: сприймати (за допомогою педагога) основні часові характеристики при виконанні рухової дії (наприклад: зараз, потім); мати елементарне уявлення (за допомогою педагога) про основні просторові характеристики переміщення при виконанні вправи (наприклад: вгору, вниз, назад, вперед).

Здатність до просторово-часової орієнтації дитини розвивається поступово: навчання визначеній руховій дії при знайомому вихованцю сигналі (наприклад, зупинка в відповідь на свисток). У подальшому розвивають здатність дошкільників застосовувати рухову дію, найбільш відповідну конкретній ситуації: під час рухливих ігор, ігор в воді, коли діти найбільш ефективно використовують всі набуті навички, зацікавившись і відповідно реагуючи на ігрові моменти.

Розвитку здатності дітей до просторово-часової орієнтації сприяє поступовість і предметність навчання. При цьому дуже важливим є заохочення найменших успіхів вихованця на всіх етапах формування рухового уміння [2, 10].

Розвиток точності просторових, часових і силових параметрів рухів

Навчання дошкільників точності рухів починають у 1-й рік навчання та виховання після ознайомлення з основними просторовими характеристиками переміщення. Точність виконання руху дитини залежить від рівня регуляції просторових, часових та силових параметрів рухової дії завдяки розвитку зорової, тактильної та кінестетичної чутливості (особливо – кінестетичної).

Точність переміщення в просторі розвивається поступово, завдяки зоровому контролю дитини за переміщенням ланок свого тіла при виконанні вправи; зміні положення тіла чи його ланок з допомогою педагога (в залежності від рівня складності фізичної вправи та етапу формування рухової навички). Тут часто використовуються вправи з предметами, ходьба обмеженою площиною та імітаційні вправи. Вдосконалюється – під час участі в рухливих іграх [7, 9]. Наприклад, з цією метою застосовується, передача предмета (наприклад, іграшки) з руки в руку (з зоровим контролем) (1-й рік навчання та виховання); виконання вправи «Пальчики вітаються» (1-й рік навчання та виховання); проведення рухливих ігор: «Зайчик-стрибунець», «Іграшка втікає» (1-й рік навчання та виховання); «Перейди калюжу» (3-й рік навчання та виховання); «Коти та мишки» (4-й рік навчання та виховання).

Ступінь співвіднесення прикладеного зусилля (точність диференціації м'язових зусиль) розвивається вправами з сталою (на достатній період для виникнення «м'язового відчуття») вагою. Застосовуються вправи з предметами (наприклад, перекочування м'яча в парах; ходьба обмеженою площиною) та рухливі ігри, наприклад, «Сонечко» (2-й рік навчання та виховання), «Перейди калюжу» (3-й рік навчання та виховання).

Точність визначення часових параметрів руху («відчуття часу») розвивається при застосуванні ритмопластичних вправ, ловіння м'яча, фізичних вправ з використанням світлолідера, рухливих ігор різного рівня інтенсивності. Наприклад, при виконанні рухливих ігор «Сонечко» чи «М'ячик котиться» (2-й рік навчання та виховання); «Передай м'яч» (3-й рік навчання та виховання).

Тренування рівноваги

Збереження рівноваги тіла в спокої та в русі забезпечується вестибулярним аналізатором за рахунок рефлексорного збереження чи перерозподілу м'язового тонуусу тіла [5]. Вестибулярна стійкість – збереження пози чи напрямку руху після подразнення вестибулярного аналізатора.

Статична рівновага розвивається виконанням статичних вправ з обмеженням площі опори. Наприклад, вузька стійка ноги нарізно на пальцях, стопи рівнобіжні.

Розвитку *динамічної рівноваги* сприяє виконання вправ переважно циклічного характеру з обмеженою площею опори. Наприклад, присідання з підтримкою та без неї; вставання (без допомоги рук) з в.п. – сидячи (на гімнастичному маті), кружляння; виконання ігор, наприклад, «Перейди калюжу» (3-й рік навчання та виховання) [1].

З метою розвитку спритності вихованців використовуються ті ж методи, що застосовуються при формуванні відповідної рухової навички. Особливо потрібно відзначити ефективність використання ігрового методу на всіх етапах навчання.

Можуть бути використані наступні методичні прийоми (за Е.С. Вільчковським, 2003):

- виконання добре відомих вправ з різних вихідних положень;
- виконання вправи почергово різними руками;
- зміна способів виконання вправ (наприклад, стрибки на місці на обох ногах, стрибки на обох ногах з переміщенням вперед);
- при виконанні знайомих вправ з предметами використовувати предмети різної форми, об'єму, маси (наприклад, кидання великого чи малого м'яча; котіння набивного чи звичайного м'яча; присідання з кеглем чи з набивним м'ячем);
- під час виконання вправи зміна темпу, напряму, амплітуди чи інтенсивності рухів;
- узгоджене виконання дій (наприклад, перетягування та гойдання в парах (у в.п. сидячи); шикування в коло; передача, перекидання та котіння м'яча в парах).

Засоби розвитку спритності – вправи, виконання яких потребує чіткої просторової та часової організації м'язових зусиль, що забезпечує узгодженість, чіткість виконання рухової дії; здатність до одночасних рухів. Їх потрібно проводити на початку основної частини заняття та включати у зміст фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі дня та фізкультурно-масових заходів.

Потрібно відзначити взаємозв'язок з іншими фізичними якостями: рівень розвитку спритності залежить від ступеню розвитку інших фізичних якостей, а також визначає можливість їх ефективного використання [5, 11].

Розвиток гнучкості

Гнучкість – здатність виконувати рухи з необхідною амплітудою. У дошкільників з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня недостатній рівень розвитку гнучкості, що пов'язано з порушенням нервової регуляції тону м'язів, міжм'язової координації та функціонального стану

суглобів. Відтак, активна рухомість основних суглобів дітей 3 – 7 (8) років значною мірою піддається тренуванню.

Активна та пасивна гнучкість розвиваються паралельно – засоби фізичного виховання сприяють переважному розвитку однієї з них [6]. Для розвитку *активної гнучкості* застосовуються вправи на розтягування, з використанням гімнастичних предметів і приладів; кистьова та пальчикова гімнастика; імітаційні вправи; стрибки; лазіння; повзання; плавання.

Пасивна гнучкість розвивається при виконанні вправ на розтягування в парах, з опором (наприклад, танцювальні рухи в парах (разом з кількома вихованцями); перетягування та гойдання в парах); при проведенні вправ на дитячих тренажерах.

Застосовується повторний метод (з попередньою розминкою). В інтервалах між серіями – виконання вправ на розслаблення.

Особливе значення для дітей дошкільників має *розвиток дрібної моторики* рук і ніг, який залежить від рівня розвитку спритності (більшою мірою) та гнучкості. З цією метою застосовується кистьова та пальчикова гімнастика, а також деякі вправи з інших груп: вправи з використанням гімнастичних предметів і приладів, на координацію (наприклад, збирання дрібних предметів, послідовне торкання одними пучками інших). З метою розвитку дрібної моторики доцільно застосовувати рухливі ігри, наприклад, «Іграшка втікає» (1-й рік навчання та виховання), «З гірки покотилися» (3-й рік навчання та виховання).

Фізичні вправи (динамічні) для розвитку *гнучкості* потрібно проводити в підготовчій, наприкінці основної чи в заключній частині заняття (наприклад, перед виконанням вправ на розвиток сили та витривалості) та при проведенні позаурочних форм фізичного виховання, поступово збільшуючи амплітуду та темп рухів. Статичні вправи (наприклад, виси) в фізичному вихованні дошкільників з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня не застосовуються.

З метою розвитку гнучкості широко застосовуються імітаційні вправи та рухливі ігри з включенням відповідних фізичних вправ, наприклад, «Іграшка втікає» (1-й рік навчання та виховання), «Сонечко» (2-й рік навчання та виховання), «Передай м'яч» (3-й рік навчання та виховання); імітація рухів kota (2-й рік навчання та виховання); імітація рухів дерева (3-й рік навчання та виховання).

Висновок. Рівень розвитку швидкості рухів, спритності, витривалості, сили та гнучкості має велике значення для зміцнення здоров'я та вдосконалення психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Правильно організований розвиток фізичних якостей відіграє провідну роль у практичній діяльності дошкільників, сприяє виявленню активності, самостійності, підвищує фізичну та розумову працездатність, адаптаційні можливості вихованців.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з обґрунтуванням методики індивідуалізації та диференціації розвитку фізичних якостей дошкільників з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня.

Література

1. Бобренко І. В. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Фізичне виховання»; методичні рекомендації та практикум з фізичного виховання / І. В. Бобренко // Програмно-методичний комплекс навчання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Світ навколо мене»: навч.-метод. посіб. – К.: ІСП НАПН України, 2014. – 148 с. [Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/705375/>]
2. Бобренко І. В. Рухливі ігри як засіб інтенсифікації розвитку просторового орієнтування старших дошкільників з порушеннями розумового розвитку / І. В. Бобренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 3 (75). – С. 58-64. [Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705900>]
3. 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. – Тематичний збірник «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю»: Вип. 8 / За ред. Т.В. Сак. – Кировоград, Імекс-ЛТД, 2013. – С. 167-171. [Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11427>]
4. 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/>]

5. Вільчковський Е. С. Оптимізація фізичного виховання дитини у вітчизняній системі освіти : [монографія] / [Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, А. В. Цьось та ін.]. – Запоріжжя : ЗОШПО, 2010. — 250 с.
6. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : ВТД «Універ. кн.», 2004. – 428 с.
7. Гладченко І. В. Корекційно-виховне значення рухливих ігор в спеціалізованих дошкільних закладах / І. В. Гладченко // Теорія і практика олигофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць / за ред.: Т. В. Сак. – К.: Кафедра, 2011. – Вип. 6. – С. 39–48.
8. Забрамная С. Д. Изучаем обучая: методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. М.: Сфера, 2007. 96 с.
9. Приступа Є. Українські народні рухливі ігри, розваги та забави: методологія, теорія і практика / Є. Приступа, О. Слімаковський, М. Лук'янченко. – Дрогобич: «Вимір», 1999. – 449 с.
10. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія. / М. О. Супрун. – К.: Вид-во КЮІ МВС Паливода А. В., 2005. – 326 с. [Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707135>]
11. Шебеко В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие / В. Н. Шебеко. — 2-е изд. — Минск : Выш. шк., 2013. — 288 с.

УДК: 376-056.36-053.4:615.85

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ КОМПЛЕКСІВ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МАЛЮВАННЯ ЯК АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ ТЕХНІКИ

***Кротенко В. І.,
Салтикова Ю. П.***

У статті розглядається проблема емоційних комплексів тривожності, страху, агресивності у дітей із ЗПР старшого дошкільного віку, які набувають широкого розповсюдження і стають причиною виникнення неврозів та інших психічних розладів. Окреслюються основні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку із ЗПР. Окрім того, визначені напрямки діагностичної роботи, спрямованої на виявлення у них емоційних комплексів та визначається роль малювання як арт-терапевтичної техніки, що сприяє їх ефективній корекції. Підкреслюється необхідність взаємодії психолога і дитини у ході виявлення та подолання емоційних комплексів.

Ключові слова: емоції, емоційні комплекси, тривожність, страх, агресивність, арт-терапія, арт-терапевтична техніка, діти з ЗПР, малювання.

The article examines the problem of complex emotional anxiety, fear, aggression in children with delay of mental development of senior preschool children who acquire a wide distribution and cause of neurosis and other mental disorders.

Outlines the major features of the emotional sphere of preschool children and the main directions of diagnostic. In addition the directions of diagnostic work aimed at identifying their

emotional complexes and defines the role of drawing as art therapy techniques that can affect to their effective correction. Special attention is paid to the necessity of interaction between psychologist and child in the course of identifying and overcoming emotional complexes.

Keywords: *emotions, emotional complexes, anxiety, fear, aggression, art therapy, art therapy techniques, children with mental retardation, drawing.*

На сьогоднішній день ми розуміємо, що багато в чому гармонійний психічний розвиток дитини залежить від її емоційного благополуччя.

Зрозуміло, не слід забувати, що серед типових дитячих емоцій нерідко істотне місце займають не тільки позитивні, але й негативні емоції, що можуть впливати як на загальний психологічний настрій дитини, так і на її діяльність в цілому.

Актуальність теми пов'язана з широкою поширеністю емоційних комплексів серед дошкільнят й особливо дітей із затримкою психічного розвитку. Вони є причиною виникнення неврозів і різних розладів. У зв'язку з цим в даний час психологами і терапевтами використовуються найрізноманітніші методи корекції емоційно-особистісних розладів у дітей, одним з яких є малювання.

Образотворча діяльність здатна виражати неусвідомлювані сторони психічного життя дитини. Вона виступає найважливішим засобом комунікації дитини, дозволяючи їй заповнити дефіцит спілкування і побудувати більш гармонійні стосунки з зовнішнім світом.

Значення і цінність графічного вираження в діагностиці та лікуванні емоційних розладів зараз визнається більшістю психологів та психотерапевтів, оскільки в творчості втілюються почуття, надії і страхи, очікування і сумніви, конфлікти і примирення.

На жаль робіт, присвячених саме малюванню як окремому самостійному методу корекції емоційних комплексів у дітей із ЗПР в психологічній літературі зустрічається не так багато, що вказує на недостатню розробленість даної тематики та на необхідність її подальшого вивчення.

Наукові джерела, в яких висвітлюються дана проблематика зустрічається у таких вчених - К.Е.Ізарда, Л.С.Виготського, А.І.Копитіна, А.Н.Леонтьєва; методів арт-терапії: Д.Ділео, Л.Д.Лебедевой, Е.Крамер, К. Рудестама; психологічної корекції: Г.Л.Ісуріной, М.В.Водінской, Г.А.Урунтаевой.

Метою нашого наукового пошуку було виявлення та корекція емоційних комплексів у дітей дошкільного віку з ЗПР (психогенного походження).

Емоція - це явище, яке відчувається як почуття, що мотивує, організовує і направляє сприймання, мислення і дії людини. Кожен аспект даного визначення надзвичайно важливий для розуміння природи емоцій. Емоції мотивують, вони мобілізують енергію, і ця енергія в деяких випадках відчувається суб'єктом як тенденція до вчинення дії. Емоції керують розумовою і фізичною активністю індивіда, спрямовують її в певне русло. Емоції реагують або, вірніше сказати, фільтрують наше сприймання. Емоції людини пояснюються складністю відносин між предметами, потребами суб'єкта і діяльністю з метою їх задоволення [3].

Вітчизняні та зарубіжні психологи серед емоцій людини і тварин, незважаючи на всю їхню розмаїтість, виділяють 2 категорії:

1) Позитивні емоції, пов'язані із задоволенням потреб індивідуума або спільноти. Для їх виникнення необхідне поєднання двох факторів:

- потреба, яку не вдалося задовольнити;
- наявність ймовірності її задоволення.

2) Негативні емоції, пов'язані з небезпекою і навіть загрозою для життя.

До позитивних емоційних переживань відносять такі як задоволення, радість, блаженство, захоплення, радість, гордість, самовдоволення, задоволеність собою, впевненість, довіра, повага, симпатія, ніжність, любов, розчулення, подяку, спокійна совість, полегшення, стан безпеки, передчуття, зловтіха, задоволена помста.

Негативні емоційні переживання: невдоволення, горе (скорбота), туга, печаль, смуток, нудьга, розпач, засмучення, тривога, переляк, страх, жах, жалість, співчуття, розчарування, досада, образа, гнів, лють, презирство, обурення, неприязнь, заздрість, злоба, ненависть, злість, ревності, невпевненість (сумнів), недовіра, збентеження, сором, каяття, нетерпіння, відраза, огида.

Виділяють так само фундаментальні емоції, які мають специфічний внутрішній зміст, зовні виражаються особливими мнемічними і нервово-м'язовими засобами, мають особливий суб'єкт (особистісний) переживання та вроджений характер, хоча кожна культура має свої власні правила прояву цих емоцій (ці правила можуть вимагати придушення або маскування одних емоційних виразів і, навпаки, частого прояву інших - наприклад, японці повинні посміхатися, переживаючи горе). До фундаментальних емоцій відносять такі: інтерес-хвилювання;радість; здивування;горе-страждання;гнів;відраза; презирство;страх; сором;провина [3].

Емоційна сфера дошкільнят з ЗПР має такі особливості: низький ступінь усвідомленості емоційних переживань, неадекватність формулювань, знижений в порівнянні з нормою рівень контактності, велика кількість протестних реакцій. Ці особливості проявляються як переважання пасивної позиції з оборонними рисами; депресивні риси, й це позначається на повсякденній поведінці та грі, провокує хронічне емоційне напруження і невротичні симптоми. До ліній розвитку емоційної сфери дітей з ЗПР можуть бути віднесені переважання установок на недовіру дорослим аж до відкритої ворожості; агресивні тенденції, що поєднуються з вираженою асоціальною симптоматикою.У дошкільників із затримкою психічного розвитку спостерігається, з точки зору спостерігача, частий невмотивований перехід від сміху до плачу і навпаки.

Відзначається нетолерантність до фрустраційних ситуацій.Нерідко у дошкільників із затримкою психічного розвитку відзначається стан занепокоєння, тривожність.На відміну від дітей з нормою розвитку

дошкільнята з затримкою психічного розвитку фактично не потребують взаємодії з однолітками. Недорозвинення емоційної сфери проявляється в поганому розумінні емоцій як чужих, так і власних. Успішно сприймаються і визначаються тільки конкретні емоції. Власні прості емоційні стани розпізнаються гірше, ніж емоції, зображені на картинках. Можна припустити, що ці прояви труднощів в розумінні емоцій пов'язані з несформованістю відповідних образів-уявлень.

Разом з тим слід зазначити, що дошкільники із затримкою психічного розвитку досить успішно виділяють на картинах причини емоційних станів персонажів, що є недоступним для розумово відсталих дошкільнят.

Емоційний комплекс - це емоції різної спрямованості, що надають мотиваційне забарвлення сигналам зовнішнього середовища, які активізуються одночасно. Людина, в силу своєї біологічної природи і в силу складної організації перцептивних і когнітивних процесів, а також через неоднозначність тієї стимуляції, яку вона отримує від зовнішнього середовища і соціального оточення, рідко відповідає на впливи простою і однозначною емоцією, скоріше навпаки – події, що відбуваються та їх сприйняття людиною збуджує складний комплекс емоцій. Серед дітей найбільш часто зустрічаються прояви таких емоційних комплексів як страх, тривожність і агресія.

Виявлення особливостей кожної емоції дає одну незаперечну перевагу - воно дозволяє вловити ті моменти, коли ми відчуваємо дві або кілька емоцій одночасно або їх стрімку зміну. І це дуже важливо, якщо люди хочуть краще розуміти себе, розбиратися в тому, що ними рухає, адже в переломні моменти життя людина переживає не одну, а декілька емоцій [3; 4].

Феномен емоцій в діяльності дитини відіграє дуже значну роль і виступає не тільки як необхідна умова виникнення творчої діяльності, а й як найважливіший регулятор будь-яких психічних процесів, а, отже, і будь-яких видів діяльності.

Корекція є особливою формою психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на створення найбільш сприятливих умов для оптимізації психічного розвитку особистості дитини з ЗПР, надання їй спеціальної психологічної допомоги. В даний час психологами використовуються найрізноманітніші методи корекції емоційно-особистісних розладів засобами арт-терапії (ігрова терапія, музична терапія, малювання і т.д.). Всі ці методи працюють досить успішно, якщо відповідають психічним особливостям дитини.

В сучасних умовах розвитку саме методи арт-терапії, зокрема, терапії через малюнок, виявляються найбільш ефективними. Дитина, малюючи те, що її цікавить і хвилює, отримує унікальну можливість перенести на папір свої переживання, а не накопичувати їх в собі. Промальовуючи їх, дитина ніби «зживає» викликаний страх.

Малювання дозволяє дитині відчувати і зрозуміти саму себе, вільно висловлювати свої думки та почуття, вивільнитися від конфліктів та сильних переживань, допомагає бути самою собою, мріяти і надіятися. Малювання – це не лише відображення в свідомості дітей оточуючої дійсності, їх буття в світі, але й вираження ставлення до цієї дійсності, її моделювання і трансформація. Малюючи дитина дає вихід своїм почуттям і переживанням, бажанням і мріям, перебудовує свої відносини в різних ситуаціях і безболісно стикається з деякими образами, що лякають або навіть травмують [2].

На заняттях з образотворчого мистецтва, як відомо, головне – навчити дитину основам образотворчої діяльності, причому знання, уміння та навички повинні відповідати конкретним віковим нормативам, рівень сформованості яких оцінюється в балах. На заняттях арт-терапією основною метою є терапевтична і корекційна робота у поєднанні з непрямую діагностикою та вирішенням деяких виховних завдань. У ході виконання дитиною завдання оціночні судження (красиво-некрасиво, схоже-несхоже, правильно-неправильно) стосовно його результату не висловлюються. Щирість і відкритість, спонтанність у висловлюванні почуттів і переживань,

індивідуальний стиль самовираження – саме це є більш цінним, ніж естетична сторона продукту образотворчої діяльності [2; 3].

Стратегічною метою арт-терапії саме в роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку є гармонізація розвитку особистості через розвиток здібностей самовираження і самопізнання за допомогою мистецтва, а також у розвитку здібностей до конструктивних дій з урахуванням реальності навколишнього світу. Інтерес до результатів творчості з боку оточуючих, прийняття ними продуктів творчості підвищує самооцінку і ступінь самоприйняття і самоцінності. Звідси випливає найважливіший принцип арт-терапії - схвалення і прийняття всіх продуктів образотворчої діяльності, незалежно від їх змісту, форми і якості.

У роботі з такими дітьми важливо використовувати гнучкі форми психотерапевтичної роботи, і арт-терапія надає дитині можливість програвати, переживати, усвідомлювати конфліктну ситуацію, яку-небудь проблему найбільш зручним для її психіки способом. Сама дитина, як правило, навіть не усвідомлює того, що з нею відбувається.

При реалізації малювання як корекційного способу впливу на емоційну сферу дитини необхідно дотримуватись певних правил. Зокрема, в такій роботі недопустимі команди, вказівки, вимоги, примус. Дитина сама вправі обирати зміст творчої діяльності, матеріали та працювати у власному темпі.

Дитина може відмовитись від виконання деяких завдань, відкритої вербалізації почуттів і переживань, колективного обговорення.. Даний вид корекційного впливу ні в якому разі не повинен супроводжуватись порівняннями, оціночними судженнями, відмітками, критикою, покараннями. Взагалі, на нашу думку, корекція емоційних комплексів у дітей дошкільного віку має проводитись переважно в індивідуальній формі, і лише після того, як основні найболючіші симптоми зняті можна вводити елементи групової роботи з метою тренування вміння встановлювати ефективні міжособистісні відносини.

Арт-терапевтичний підхід до інтерпретації дитячих малюнків не зводиться тільки до кількісного і якісного аналізу формальних ознак, хоча, безумовно, елементи такого аналізу присутні. Розглядаючи спонтанні малюнки як засіб вираження несвідомого для інтерпретації обираються опорні елементи: враження від малюнка, розташування його частин, колір деталей і та ін.[6].

Перевагою методу малювання є не лише те, що воно дозволяє максимально виразити себе та відіграти психотравмуючу ситуацію, а й те, що воно потребує узгодженої участі багатьох психічних функцій: мислення, мовлення, уваги, пам'яті, зорово-моторної координації, воно сприяє відновленню і більш тонкій диференціації ідеомоторних актів.

Робота психолога, спрямована на корекцію емоційних комплексів у дітей із ЗПР старшого дошкільного віку вибудовується з урахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей і представляє собою серію індивідуальних занять тривалістю 30-40 хвилин, 2-3 рази на тиждень. Кожний психолог знаходить свій власний стиль, власний шлях досягнення рівноваги між керівництвом процесом, з одного боку, і спрямованістю туди, куди веде дитина, з іншого. Окрім того, психотерапевт сам обирає, що з даних прийомів найбільш співзвучно терапевтичному контакту, щоб не порушити його.

Корекційній роботі передують первинна діагностика емоційних комплексів з метою виявлення можливостей їх корекції через малювання. Для цього може бути використаний, наприклад, наступний діагностичний інструментарій:

- для виявлення рівня тривожності – проєктивний «Тест тривожності» Р.Теммла, М.Доркі, В.Амена, який дає можливість визначити загальний рівень тривожності дітей по відношенню до ряду типових для дитини життєвих ситуацій взаємодії з іншими людьми, де відповідна якість особистості проявляється найбільшою мірою;

- для діагностики агресивності - графічна методика «Кактус» М.О.Панфілової, яка призначена для роботи з дітьми з 3-х років і використовується для визначення стану емоційної сфери дошкільників, наявності агресивності: її спрямованості і інтенсивності.

Розпочинаючи роботу з дитиною, орієнтовану на корекцію емоційного комплексу, наприклад страху, необхідно провести бесіду з нею. При цьому відслідковується внутрішній стан дитини, виявляється місце локалізації страху, його розмір, колір: «Закрий очі, згадай ситуацію, коли виник страх. Подивись, у якій частині тіла він розташувався, чи має він форму, колір, розмір?». Потім проводиться обговорення відчуттів дитини. Якщо страх не має певного образного вираження, то пропонується поєднати його з якимось образом: «А якби це був якийсь образ, то що б це було?».

Спочатку робота йде повільно, дитина адаптується, звикає до психолога, вчиться йому довіряти, звикає до нових способів роботи та взаємодії з незнайомим дорослим, розуміє, що від неї вимагається. Часто у дитини з'являються питання з різних сфер життя, на які вона хоче чути відповіді психолога. Можна підготувати заздалегідь цікаві завдання на розвиток пізнавальних функцій, доступні за складністю для дитини, щоб вона йшла з заняття з відчуттям успіху, перемоги, що сприяє укріпленню віри в себе, підвищує самооцінку.

На наступному етапі дитині пропонується намалювати образ страху, що виник. Потім йде обговорення малюнка, в ході якого дитині необхідно здійснити вибір: «Ти можеш знищити свій страх (розрізати, розірвати, зім'яти, спалити), тобто перемогти його, а можеш з ним потоваришувати».

Зазвичай діти обирають позитивні методи вирішення проблеми, тобто хочуть потоваришувати зі страхом, щоб він їх більше не лякав. Якщо дитина здійснює такий вибір, то робота продовжується. Їй пропонується намалювати образ свого страху зовсім не страшним. На наступному етапі роботи використовують техніку «Два стільці», і дитина може поговорити зі своїм страхом. Такий спосіб взаємодії зі страхом дає можливість визначити для

себе його причину, примиритися з ним, укласти угоду. В ході виконання такої справи обов'язково необхідно обговорити з дитиною її стан, а на останок – прослухати терапевтичну казку, що відображає її індивідуальні особливості.

Далі необхідно відслідкувати внутрішній стан дитини з метою перевірки отриманих результатів: «Закрий очі, згадай ту ситуацію, коли у тебе виникав цей страх. Що ти відчуваєш зараз? Чи залишився він на місці? Чи змінились його колір, форма, розмір?». Якщо спостерігаються залишки страху, то проводиться подальша робота, спрямована на його позитивну зміну та повне зникнення шляхом заміни на інший позитивний образ.

Малюнок виконується на альбомному аркуші паперу м'якими олівцями шести основних кольорів: чорного, червоного, синього, жовтого, коричневого, зеленого. Якщо дитина просить дати їй простий олівець, то це прохання слід задовільнити, а кольорові олівці в арсеналі дитини з'являться тоді, коли зміниться її світовідчуття та емоційна наповненість внутрішнього світу.

Психолог спостерігає за зовнішніми проявами дитини: особливостями відтінку голосу, положенням тіла, виразом обличчя, жестами, диханням, паузами. Якщо дитина мовчить, то це може означати, що або не зняті усі психологічні бар'єри спілкування (тривога, страх), або дитина зайнята обдумуванням ситуації, або контролює себе і не готова відкрито взаємодіяти. У будь-якому випадку небажання обговорювати є для психолога сигналом для повторення роботи, причому в уповільненому темпі, без натиску на дитину, вислуховуючи усі коментарі та не задаючи зайвих питань.

Психотерапевтичний контакт, здоровий безперервний розвиток відчуттів, почуттів і інтелекту дитини протягом усіх арт-терапевтичних зустрічей дозволяє укріпити її почуття «Я» та сприяє ефективному розвитку і особистісному росту. Діти, завдяки такій взаємодії з психологом, починають розуміти, що ми живемо у світі, наповненому протиріччями, але в нас

закладені сили витримувати емоційну напругу, долати труднощі, зберігаючи і удосконалюючи власне «Я».

Проведений теоретичний аналіз обраної нами теми наукового дослідження та практичні напрацювання дають можливість зробити висновок, що саме малювання, як одна з арт-терапевтичних технік, досить ефективно сприяє зняттю емоційної напруги у дітей. Важливо зазначити, що практична робота психолога повинна бути спрямована на розробку індивідуальних корекційних програм відповідно до вікових, індивідуально-типологічних особливостей дитини та типу порушення психофізичного розвитку, що, на нашу думку, значно полегшить вирішення завдань соціальної адаптації та інтеграції дітей у суспільство.

Література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: АСТ, 2008.- 668с.
2. Дилер Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2007.- 272с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2008.- 464с.
4. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции/ А.Н.Леонтьев /Психология эмоций. – М.: Психология, 1984. – С. 1, 13-20, 23-28, 35-39.
5. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком, 1998.- 384с.
6. Ферс Г. М. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство. СПб.: Европейский дом, 2000.- 476 с.

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ В РОБОТУ СПЕЦІАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Супрун Д. М.

Висвітлено ключові аспекти впровадження в роботу спеціального психолога мотиваційного тренінгу. Розглядаються різноманітні формувальні методики у межах означеної проблеми дослідження.

Ключові слова: *тренінг, особистісне зростання, здоров'я, мотивація збереження здоров'я, психологічний фактор, психологічне діагностування.*

The highlights of implementation to the motivational training are viewed. The different forming methods in the outlined field are determined.

Keywords: *training, personal growth, health, motivation of health preservation, psychological factor, psychological diagnostic.*

Ми змінюємося впродовж всього життя. Змінюються наші погляди на світ, ми набуваємо нових знань і умінь, стикаємося з багатьма людьми, які по-різному впливають на нас. Однак ці зміни можуть бути спонтанними (випадковими), а можуть бути заплановані нами з певною метою. Тренінг являє собою один із способів досягнення свідомих цілеспрямованих змін в собі [1-3].

На сьогоднішній день не існує загальноприйнятого визначення терміну «*тренінг*». Відсутність чіткого опису поняття призводить до широкого тлумачення даного поняття і позначення цим терміном усіляких прийомів, форм, способів і засобів, які використовуються у психологічній практиці. Термін тренінг (від англійського «training») має ряд значень: **навчання, виховання, підготовка, тренування, дресирування.**

Приймаючи участь в груповій взаємодії, учасники тренінгу самі роблять для себе відкриття, які давно зафіксовані в соціально-психологічних теоріях. Такий спосіб отримання знань корінним чином відрізняється від традиційного. Для нього характерні: поєднання з практикою, обміркованість, особистісна зацікавленість та значимість, емоційне забарвлення. Окрім того, сам характер участі в тренінгу спрямований на особистісну корекцію. Приймаючи участь в груповій взаємодії учасники усвідомлюють і

сприймають себе як особистість опосередковано через колег в групі, тобто діє принцип дзеркального відображення. Таким чином, тренінг як форма навчання передбачає отримання знань, як правило, не в готовому вигляді від викладача, а через власне здобування за допомогою керівника групи. А це вже принципово інша основа особистісно-професійного розвитку, де переважають процеси мислення та переструктурування образу «Я» [4].

Мотиваційний тренінг з формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти як складова професійної підготовки має на меті зміну та вдосконалення домінуючих мотивів на глибинному рівні цінностей.

На заняттях учасники не лише детально ознайомлюються з поняттями потреб, мотивів і цінностей, але і проводять глибоке вивчення власного життя і намагаються змінити його поза межами аудиторії. Це складна робота, але надзвичайно цікава. Перше заняття присвячується знайомству, поглибленому вивченню власної особистості та особистостей учасників групи, проясненню «Я-концепції» та виявленню рівня її сформованості, формулюванню цілей роботи групи, формуванню довіри, що буде потрібним не лише на заняттях, але і в житті. Наведемо приблизний план на перший день занять, до якого тренер може вносити незначні корективи:

<p>ДЕНЬ 1 План на день</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Знайомство учасників. 2. Презентація програми тренінгу. 3. Обговорення та затвердження правил тренінгу. 4. Визначення очікувань учасників тренінгу. 5. Створення позитивної емоційної атмосфери довіри та саморозкриття. 6. Занурення у свій внутрішній світ та орієнтування у ньому. 7. Створення передумов особистісного зростання 	<p>Сесія 1 – 1 год 30 хв «ЗНАЙОМСТВО»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Привітання – 5 хв. 2. Ознайомлення з метою роботи тренінгової групи - 10 хв. 3. Знайомство. Вправа «Самопрезентація» - 30 хв. 4. Вправа «Висловлювання очікувань» - 10 хв. 5. Вправа «Правила тренінгу» - 30 хв. 6. Підбиття підсумків сесії - 5 хв.
	<p>Сесія 2 – 1 год 30 хв «ЗГУРТУВАННЯ ГРУПИ»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа «Коло» - 20 хв. 2. Вправа «Найважливіші якості» - 10хв. 3. Вправа «Мені в собі не подобається...» - 30 хв. 4. «Риси, яких я хочу позбутися» - 25 хв. 5. Підбиття підсумків - 5 хв.
	<p>Сесія 3 – 1 год 30 хв</p>

учасників тренінгу. 8. Підвищення рівня загальної самооцінки. 9. Інтеграція уявлень про себе. 10. Зниження конфліктності загальної самооцінки, підвищення її рівня. 11. Визначення цілей і встановлення життєвої мети. 12. Розвиток емоційної близькості між членами групи. 13. Формулювання оцінних ставлень щодо інших. 14. Дослідження складових піраміди А. Маслоу.	«ПРОЦЕС САМОПІЗНАННЯ» 1. Тест «Чи повторюєте ви свої життєві помилки?» - 20 хв. 2. Вправа «Незакінчені речення» - 10 хв. 3. Вправа «Аналіз життя» - 30 хв. 4. Вправа «Сила моїх бажань» - 25 хв. 5. Підбиття підсумків - 5 хв.
	Сесія 4 – 1 год 30 хв «ПРОЦЕС САМОПІЗНАННЯ» (продовження) 1. Вправа «Уяви обличчя» - 10 хв. 2. Вправа «Недописаний лист» - 20 хв. 3. Мозковий штурм «Визначення ієрархії потреб (піраміда А. Маслоу)» - 30 хв. 4. Вправа-малювання на тему «Мій найщасливіший день» - 20 хв. 5. «Рефлексія дня» - 5 хв. 6. Закінчення першого дня занять. Вправа «Посмішка по колу» - 5 хв.

Під час розробки професійного тренінгу для психологів ми виходили з того, що тренінг - це, по-перше, форма активного навчання майбутніх фахівців. Він передбачає передачу знань, умінь та навичок. По-друге, він є методом створення оптимальних умов не лише для професійного саморозкриття студентів, а й особистісного зростання. Це передбачає самостійний пошук способів розв'язання як професійних завдань, так і особистісних проблем, пов'язаних із майбутньою діяльністю.

Отже, при практичному використанні нами програми тренінгу *«Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти як складова професійної підготовки»* сесія 1, «Знайомство», була організаційною. Початок тренінгу передбачав: знайомство та встановлення психологічного контакту з групою, створення серед учасників тренінгу доброзичливої атмосфери; підвищення інтересу до тематики тренінгу засобом роз'яснення плану майбутньої роботи та її теоретичного підґрунтя; обговорення та затвердження правил тренінгу; визначення очікувань учасників; здійснення самоідентифікації членів групи, надання допомоги учасникам у визначенні особистих цілей щодо участі у тренінгу.

Тренер групи пропонував учасникам розпочати вести «Щоденники особистісного зростання», у які вони зможуть записувати свої враження від занять, фіксувати свої переживання та відчуття тощо. При цьому він попередив учасників, що щоденник залишиться учаснику навіть після звершення циклу занять, що не потрібно демонструвати його іншим членам групи [3].

У процедурі знайомства кожному учаснику пропонувалося по черзі назвати своє ім'я та розповісти про себе за підготовленим планом (вправа «Самопрезентація»). Кожен отримував бейдж, підписував своє тренінгове ім'я і прикріплював його до себе (учасники могли обрати для себе на час тренінгової роботи ім'я. Воно могло бути як власне, так і будь-яке улюблене ім'я чи прізвисько, ім'я персонажа). Всім учасникам пропонувалося по черзі назвати своє ім'я та розповісти про себе за наступним планом: 1) основні соціобіографічні дані; 2) професія; 3) захоплення, інтереси; 4) плани на майбутнє; 5) особисті цінності; 6) досягнення; 7) заповітна мрія; 8) сильні сторони; 9) життєве кредо (основний принцип життя). Після чого учасники по колу презентували себе наступним чином: один з членів групи називав своє ім'я та розповідав про себе за планом, а закінчуючи називав ім'я сусіда зліва зі словами "...передаю слово тобі,...". Метою цієї процедури було посилення уваги до кожного учасника, до його способу самопред'явлення. У результаті долалася формальність спілкування, люди ставали більш уважними один до одного.

Вправа «Висловлювання очікувань» сприяла визначенню власних цілей і очікувань від участі у тренінгу, зменшенню рівня тривожності, напруженості учасників групи тренінгу. Тренеру було доцільно після виступу кожного представника підгрупи деталізувати інформацію, з метою прояснення уявлень учасників та спрямування їх поглядів у необхідному для активної роботи напрямку. За необхідністю та загальною згодою можливо було вносити корективи до висловленого та визначити загальні цілі, записати їх на ватмані, який висів в аудиторії до кінця тренінгу.

Керівними принципами поведження учасників тренінгу були: «тут і тепер», актуальності, демократичного стилю ведення групи, необхідного та достатнього інформаційного забезпечення, конфіденційності, посилення на досвід, різноманіття форм і методів роботи, емоційно-інтелектуального насичення навчання, спрямування на практичне застосування набутих знань і умінь, чіткого визначення і дотримання учасниками тренінгу правил поведження, активної участі учасників тренінгу в усіх видах роботи, прийняття учасниками тренінгу творчої, дослідницької позиції, об'єктивації поведінки за рахунок надання адекватного зворотного зв'язку, толерантності та щирості взаємин, ефективного використання часу занять.

При проведенні тренінгових занять ведучий та учасники керувалися зазначеними принципами, одним з яких є: чітке визначення і дотримання правил поведінки. Організації ефективної роботи групи сприяло затвердження певних постулатів поведінки під час тренінгу (вправа «Правила тренінгу»). Було висвітлено залежність кінцевого результату від їх дотримання кожним членом навчальної групи. Учасники могли доповнити запропоновані правила, що записувалися на плакаті. Ефективність занять у групі залежала від того, як вони реалізовувалися, які не повинні були суперечити загальним принципам проведення тренінгів. Викладення та прийняття даних правил відбувалося з супровідним коментарем тренера:

➤ *Правило рівності позицій.* По-перше, керівнику відводиться роль не авторитета, а роль «каталізатора», який сприяє розвитку мислення чи отримання нового знання. При цьому він сам виступає в ролі рівноправного учасника групи. По-друге, рівність позицій передбачає партнерські стосунки усіх членів групи, визнання цінностей та інтересів кожного, та прийняття один одного. Нарешті, правило рівності діє тоді, коли кожен учасник тренінгу стає по чергово ніби керівником, лідером конкретної ситуації спілкування.

➤ *Правило звертання: «ти» чи «Ви».* Правило задає тон груповому спілкуванню: більш довірливому чи дещо офіційному.

➤ *Правило конфіденційності.* Закритість групи полягає в збереженні учасниками тренінгу особистої інформації, яка не повинна виноситись за межі групи. Ця етична вимога є передумовою створення атмосфери психологічної безпеки та саморозкриття.

➤ *Правило «тут і тепер».* Звертається увага на зворотній зв'язок та цінність його своєчасного прояву - «тут і тепер». Якщо людина зосереджена на своїх минулих чи майбутніх проблемах, вона не може сконцентруватися на тому, що відбувається і обговорюється в групі саме зараз.

➤ *Правило збереження зворотнього зв'язку,* який досягається шляхом відкритого, аргументованого та конструктивного висловлювання усіх членів групи стосовно різних ситуацій, які виникають у процесі виконання завдань. Це дозволяє кожному учаснику сформулювати свій адекватний образ та образ іншого, створити умови для відповідної корекції. Це унікальна можливість «побачити себе очима інших». Надавати зворотній зв'язок слід наступним чином: говорити лаконічно і конкретно про реальні відчуття; а прийому зазначеного зв'язку сприяють наступні дії: слухати уважно та робити запит для додаткової інформації. Також дане правило заощаджує час.

➤ *Будь активним і ти пізнаєш себе.* Правило забезпечує за короткий проміжок часу отримання якнайбільше досвіду і полягає в обов'язковому включенні в заняття усіх без винятку учасників групи, як умови активізації мотиваційно-потребової сфери особистості. Це обумовлено першим принципом, за яким кожному надається можливість продемонструвати себе, а свої дії та думки зробити предметом аналізу в групі.

➤ *Правило довірливого спілкування в групі.* Студенти-психологи прагнуть не говорити про те, що вони відчувають, що думають, оскільки бояться бути смішними, тобто спрацьовує механізм психологічного захисту. Від елемента довіри, почуття спільності та причетності залежить ефективність тренінгу в цілому.

➤ *Правило доброзичливості.* Сприяє прояву відвертості у групі та надає змогу активізувати у групі взаємну підтримку, співчуття тощо.

➤ *Правило «Я».* Говорити слід від свого імені, використовуючи займенники першої особи однини: «Я вважаю...», «Я відчуваю...», «Зі мною трапилась подібна ситуація» тощо. Основна увага повинна спрямовуватися на самопізнання, самоаналіз та рефлексію. Це допомагає навчитися приймати відповідальність на себе.

➤ *Правило взаємоповаги.* При висловлюваннях не перебивати: один говорить, інші слухають. Заперечення та зауваження слід висловлювати лише після уважного вислуховування та розуміння членів групи.

➤ *Правило пунктуальності.* Не спізнюватись. Це розвиває повагу до себе і інших, внутрішню дисципліну.

Слід зауважити, що перерахованими умовами не вичерпується успішна організація тренінгу. Його проведення – справа творча, в якій вказані правила можуть змінюватись та поповнюватись іншими, в залежності від кількісного та якісного складу учасників груп, досвіду тренера та інших умов.

Комплексна реалізація перерахованих умов групової роботи дозволяє досягти вказаної мети. Однак самі по собі вони не дадуть бажаного результату. Відповідні вимоги ставляться як до тренера групи так і загальної стратегії проведення занять. До правил краще звертатися на початку кожного дня, а також за необхідністю у процесі заняття, наприклад при порушенні даних постулатів учасниками. З цією метою ми розмістили плакат на видному місці. На цьому етапі відбулася підготовка групи в цілому і кожного окремого учасника до цілеспрямованого навчання.

Підбиття підсумків першої сесії має бути позитивним, лаконічним. Варто в атмосфері доброзичливості, акцентуючи увагу на позитивних моментах у роботі учасників завершити сесію й оголосити перерву.

Сесія 2 «Згуртування групи» полягала у: створенні позитивної емоційної атмосфери довіри та саморозкриття і створенні передумов особистісного зростання учасників тренінгу; проясненні «Я-концепції» та

виявленні рівня її сформованості; активізації інтересу до пізнання складових здоров'я ; зниженні рівня тривожності і напруженості групи. Передбачалося також створення комфортної психологічної атмосфери у групі й оптимального робочого напруження. Цей етап включав психологічну діагностику динамічних особистісних утворень, насамперед, рівня загальної самооцінки та її адекватності, оскільки саме самооцінка утворює ядро особистості психолога в галузі спеціальної освіти.

Вправи цього етапу направлені на глибокий аналіз «слабких сторін» (складових) особистості кожного учасника. Завданням є не розтин негативних рис характеру, а виявлення тих рис, що є причинами конфлікту в тих чи інших ситуаціях. У контексті гуманістичного підходу істотною умовою успішності є стимулювання самопізнання психологів в галузі спеціальної освіти. Першим кроком до цього було усвідомлення, тією чи іншою мірою, власного стану – психофізіологічного та психічного, як складових особистості. Усвідомлення сильних і слабких сторін є особливо важливим у процесі роботи психолога, яка ставить підвищені вимоги до всіх складових професійної підготовки в контексті складності та стресомісткості завдань, що висуваються з огляду на політичний, економічний, соціальний та моральний стан сьогодення. Попередньо перед кожним учасником нами ставилося завдання визначити із запропонованих якостей найважливіші за значимістю для психологів в галузі спеціальної освіти (вправа «Найважливіші якості»). Якщо думки розійшлися, пропонувалася дискусія з метою прийти до єдиної думки. З одного боку, ця дискусія була способом активізації групи, з іншого боку, – самопізнанням завдяки розумінню кожним своєї ролі при обговоренні. Важливим надбанням цієї ступені є визнання за собою права відчувати і виражати свої почуття. Легалізуючи свої почуття і бажання, людина дізнається про спрямованість своєї особистості, що є необхідною передумовою формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти. Задля формування потягу до самопізнання, усвідомлення учасниками позитивних

особистісних якостей, формування уміння мислити про себе позитивно, кожному учаснику пропонувалось скласти список притаманних йому негативних рис, про дві найприкріші з яких він повідомляв присутніх (вправа «Мені в собі не подобається...»). Потім обговорювалося те, якими можуть бути наслідки втрати цих рис, як зміниться ставлення до себе й оточуючих, якщо позбутися даних рис. Опісля усі розповідали про свої сильні сторони, про те, що вони цінують в собі, що дає їм почуття упевненості в собі в різних ситуаціях. Також пропонувалось зробити спробу провести «інвентаризацію» своїх сильних якостей, фіксуючи їх у своїх щоденниках.

З метою усвідомлення психологами своїх негативних особистісних якостей, конкретизації свого реального та ідеального “Я” використовувалася вправа «Риси, яких я хочу позбутися». Учасникам надавалася можливість ще раз обдумати і записати на окремому аркуші свої вже визначені негативні риси, яких вони б хотіли позбутися, оскільки вони заважають жити, спілкуватися з іншими. Ведучий після цього проводив «ритуал їх знищення» (рвав або спалював записки).

Використовувався також метод психомалюнку. Головною метою застосування цього методу є формування в учасників тренінгу вмінь бачити глибокий психологічний зміст, оскільки це позитивно впливає на ставлення до занять у групі, до інших людей й до самого себе. Ми вважали, що цьому сприяє виконання у своїх щоденниках (чи для зручності на окремих аркушах) індивідуальних малюнків на тему «Моє реальне та ідеальне Я», після чого кожен з авторів демонстрував з супровідним коментарем свій малюнок групі.

При підбитті підсумків сесії обов'язкове колективне обговорення вражень, в ході якого керівник групи виявляє повагу до будь-яких думок і позицій, навіть якщо сам їх особисто не поділяє.

Сесія 3 «Процес самопізнання» визначала наступне: поглиблення процесу самопізнання; інтеграцію уявлень про себе; зниження конфліктності загальної самооцінки, підвищення її рівня; формування вміння рефлексії

власних переживань, визначення переважаючих ціннісних орієнтацій учасників групи.

Вправа «Незакінчені речення» мала на меті розвиток спроможності людини до рефлексії власних переживань. Тренер групи пропонував учасникам заняття продовжити першими, що приходять на згадку, фразами, незакінчені речення: «Більше за все я боюся...», «Мені стає прикро, коли...», «Я злюсь, коли...». За отриманими відповідями можна судити про спроможність людини до рефлексії власних переживань. Відповідь «не знаю» свідчить про недостатній розвиток цієї здатності, або, можливо, про високу значимість певної проблеми.

З метою розвитку вмінь самоаналізу тренер пропонував членам групи відповісти на запитання невеликого тесту, який допоміг їм краще себе зрозуміти (тест «Чи повторюєте ви свої життєві помилки?»).

Задля прояснення цінностей, життєвих цілей і розробки особистих життєвих планів керівник пропонував оцінити поточну життєву ситуацію в таких сферах, як професійна діяльність, економічний розвиток, сімейне життя, фізичний та психічний стан та здатність до управління ними (вправи «Аналіз життя», «Сила моїх бажань»). Оцінюючи задоволеність своїм нинішнім становищем, учасники будували життєвий план так, щоб їх діяльність розгорталася в напрямку провідних смислових утворень (пріоритетних цілей). Потім тренер пропонував членам групи подискутувати на тему «Що є найголовнішим у житті?». Ми вважали за необхідне зазначити, що сенс колективного обговорення певних питань полягає в тому, щоб, передусім, зрозуміти суть проблеми та її можливі рішення, оцінити й зважити їх. Головним у дискусії вважався той факт, що її учасники вчаться логічно міркувати, викладати й відстоювати свої думки, переконувати й слухати інших, – тобто вчаться ефективній соціальній взаємодії, що є запорукою формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти. Застосування даного методу в процесі тренінгу дозволяє, на нашу думку, використовуючи систему

логічно обґрунтованих аргументів, впливати на позиції, думки й установки учасників дискусії.

Отже, в ході третьої сесії першого дня тренінгу ми прагнули до того, щоб спочатку кожен учасник усвідомив свої цілі, конкретизував фактори, які перешкоджають і допомагають їх досягненню, що стало нам відправним пунктом для подальшої роботи щодо формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти.

Сесія 4 стала логічним продовженням попередньої. На розвиток емоційної близькості та на формування вміння робити оцінні ставлення щодо інших були спрямовані вправи «Уяви обличчя», «Недописаний лист» та вправа-малювання на тему «Мій найщасливіший день». Метою визначалися: активізація інтересу до самопізнання, самовдосконалення, розвиток активності та гнучкості процесів мислення, корекція очікувань учасників тренінгу, визначення рівня обізнаності учасників з питань, що стосуються тематики тренінгу.

Задля цього був проведений мозковий штурм «Визначення ієрархії потреб (піраміда А. Маслоу)». Розуміння природи мотивів людської діяльності можливе лише за умови з'ясування сутнісної природи потреб людини. Вставка про ієрархію потреб А. Маслоу має бути зроблена при аналізі спрямованості на себе як цінне доповнення чи пояснення, а не як самотійне повідомлення, оскільки половина групи, швидше за все, знатиме, що таке піраміда А. Маслоу. Тренер малює відому більшості слухачів піраміду. Шари піраміди повинні назвати самі слухачі – це буде набагато ефективніше. Добре, якщо вони самотійно прийдуть і до припущення про те, що самоактуалізація також є вираженням спрямованості на себе. Головне – не давати готової, а тим більше заздалегідь надрукованої і розмноженої для усіх учасників схеми. Треба створити її разом з групою.

Якщо є необхідність, то мозковий штурм замінюється на міні-лекцію, де ведучу роль займає безпосередньо тренер: «У загальній теорії управління найчастіше використовується концепція мотивації діяльності, розроблена

американським психологом А. Маслоу. В межах гуманістичної психології теорія особистості займає значне місце. Фундаментальними потребами людини згідно з даною теорією є: фізіологічні (їжа, вода, сон тощо); потреба в безпеці, захищеності, стабільності, порядку; потреба в любові, почутті приналежності до певної спільності людей (сім'я, дружба та ін.); потреба в повазі (визнанні) та самоповазі; потреба в самоактуалізації. Перші дві потреби розглядаються як первинні, інші – як вторинні. Особистісне зростання, за А. Маслоу, є задоволення чимраз вищих потреб, якими в його ієрархії є потреби в самоактуалізації. Рух до самоактуалізації не може початися, поки індивід не звільниться від домінування нижчих потреб, як-от потреби у безпеці та визнанні.»

Завершенням першого тренінгового дня виступала вправа «Посмішка по колу», що своїм спрямуванням передбачала розслаблення, заспокоєння після активної фази роботи та передачу позитивних почуттів задля покращення загального емоційного фону.

Після кожного дня тренінгу учасникам пропонувалося зробити аналіз проведеної роботи, тобто підбити підсумки («Рефлексія дня»), даючи відповіді та дискутуючи з наступних питань: що дивувало, драгувало?; що заважало чи допомагало?; що давалось важче, а що легше?; які думки приходили?; які супроводжували почуття? тощо. Після цього керівник цікавиться враженнями учасників від заняття, дякує групі за роботу і запрошує на наступну зустріч.

Досвід показує, що методи групової роботи – це прогресивна практика організації навчання особистості насамперед тому, що йдеться про засвоєння знань, які набуваються у процесі вивчення матеріалу і при цьому відбувається саморозвиток шляхом особистої активності. Крім того, використання вказаних методів групової роботи дозволяє організувати навчання психологів таким чином, щоб практично всі були залучені до процесу пізнання, де вони можуть обмінюватися думками, ідеями в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери. Водночас, навчальний матеріал

краще запам'ятовується, оскільки все, що відбувається, пов'язане з певним видом пізнавальної активності та має практичну значущість, тобто відповідає вимогам практично орієнтованої освіти, враховуються бажання самих студентів-психологів, засвоєння нових знань більш ефективно, завдяки базовій інформації, котра була зібрана раніше [3].

Вищезазначене засвідчує, що ефективність впровадження в роботу тренінгу **«Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти як складова професійної підготовки»** підвищиться, якщо вона буде побудована на: основі дотримання принципів гуманістичного особистісно орієнтованого підходу до людини; комплексному врахуванні психологічних аспектів взаємодії; стимулюванні самопізнання, формуванні адекватної самооцінки та позитивного самосприйняття; подоланні психологічних захистів та бар'єрів, зменшенні симптомів тривожності; формуванні системи знань, умінь, навичок як базису для формування зазначених компонентів; формуванні системи переконань і ціннісних орієнтацій; сприянні самоактуалізації як основній передумові професійного становлення.

Література

1. Барко В. І. Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості: [Методичні рекомендації для практикуючих психологів] / Барко В. І., Панок В.Г., Лазаревський С.В. – Київ – Тернопіль: Видавничий відділ ТЕІПО, 2000. – 30 с.
2. Психогимнастика в тренінге : учебно-метод. пособие [для врачей, психологов и учителей] ; под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, Институт тренинга, 2002. – 256 с.
3. Супрун Д. М. Формування у керівників органів внутрішніх справ мотивації збереження здоров'я / Д. М. Супрун // Вісник Академії управління МВС. – 2010. – № 4. – С. 257–263.
4. Методика викладання психології у вищій школі : [навч. посіб.] / Ю. Ю. Бойко-Бузиль, С. Л. Горбенко, І. В. Куценко, М. О. Супрун та ін. – К. : Атіка, 2012. – 272 с.
5. Cecil H. Patterson and C. Edward Watkins, Jr. "Theories of Psychotherapy", 5th ed., New York: Holt, Rinehart and Winston, 1997. – 169 p.

СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧНЯМ З ГРДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сухіна І В.

У статті висвітлюється проблема ГРДУ у дітей в умовах інклюзивного навчання в загальноосвітній школі. Розглядаються причини та прояви гіперактивності. Висвітлюються труднощі, з якими стикаються гіперактивні школярі. Наводяться методи організації психологічної допомоги школярам з ГРДУ та рекомендації для психологічної корекції небажаної поведінки гіперактивних учнів.

Ключові слова: ГРДУ, інклюзивне навчання, психологічна допомога.

The article deals with the problem of ADHD in children under conditions of inclusive education in a comprehensive school. It is indicated that the ADHD is due to late maturing of the frontal areas of the cerebral cortex, which are responsible for the function of control over behavior.

Keywords: ADHD, inclusive education, psychological assistance.

На сучасному етапі однією з альтернативних форм здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку стало інклюзивне навчання, яке є виявом демократичності нашого суспільства. Розбудова інклюзії в Україні, спрямовується на задоволення права кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку на якісну, доступну освіту за місцем проживання та задоволення її особливих освітніх потреб під час навчального процесу та у всіх сферах повсякденного життя [2]. Особливо актуальним це є для дітей з ГРДУ, яких часто намагаються перевести на індивідуальну форму навчання [1].

Назва *гіперактивний розлад з дефіцитом уваги* походить від англ. attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Це неврологічно-поведінковий розлад розвитку, який починається в дитячому віці. Він виявляється такими симптомами, як труднощі концентрації уваги, гіперактивність і погано керована імпульсивність. У МКБ-11 відноситься до нейроонтогенетичних розладів. З неврологічної точки зору ГРДУ розглядається як стійкий і хронічний синдром.

Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ) виявляється у підвищеній руховій активності, збудливості, труднощах концентрації та

утриманні уваги, імпульсивності поведінки, проблемах у взаємостосунках з оточуючими. Гіперактивність – це яскраво виражена перевага збудження над гальмуванням. У дітей раннього віку процеси збудження у нервовій системі переважають над процесами гальмування. З віком у нервовій системі формується фізіологічна рівновага цих процесів і поведінка дитини, таким чином, набуває позитивні соціальні властивості. Коли цього не трапляється в дитини розвивається *гіперактивний розлад з дефіцитом уваги*. Такі діти за своєю природою вже з раннього віку *гіперактивні* – вони не просто багато рухаються, а надто багато рухаються, *імпульсивні* – діють під натиском своїх бажань та почуттів, не встигаючи подумати про наслідки та правила, а також *мають труднощі з тривалим зосередженням уваги* на чомусь, що є для них малоцікавим – як-от на уроці, виконуючи домашні завдання тощо[1,3,4,5].

Встановлено, що ГРДУ зумовлено запізнілим дозріванням лобних ділянок кори головного мозку, які відповідають за функцію контролю над поведінкою. А саме за здатність тимчасово «пригальмовувати» свої «імпульси» – тобто бажання, почуття – щоб зупинитися і подумати про можливі наслідки своїх дій, узгодити їх із соціально прийнятими правилами, бажаннями та почуттями інших людей, – і щойно тоді діяти у найбільш адекватний до ситуації спосіб. У дітей із ГРДУ ця гальмівна, контролююча та організуюча функція кори головного мозку не розвинена відповідно до віку. Внаслідок цього їхня поведінка часто є проблемною, що позначається на стосунках із батьками, здатності успішно вчитися в школі, бути в колективі ровесників, зрештою, потерпає їхня власна самооцінка.

Також однією з причин є спадковість. Результати досліджень свідчать про те, що у родичів дітей із ГРДУ це захворювання виявляється у 5-7 разів частіше, ніж у інших людей.

Школярі з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги – одна найбільш поширених категорій дітей з особливими освітніми потребами.

Три основні проблеми ГРДУ, які виявляють у школярів:

- дефіцит уваги;

- імпульсивність;
- надмірна моторна активність, рухливість.

Поведінкові проблеми гіперактивної дитини проявляються з перших років життя, але в більшості випадків до досягнення старшого дошкільного або молодшого шкільного віку їх пов'язують з особливостями темпераменту або неналежним вихованням дитини. Однак під час шкільного навчання симптоми ГРДУ стають дедалі помітнішими. Вони проявляються у безперервній надмірній руховій активності, неспроможності довго всидіти на одному місці.

Такі діти багато розмовляють, переривають розмову інших, недоречно втручаються в діалог оточуючих, проявляють нетерпіння, коли треба чогось чекати (наприклад, своєї черги у грі), діють, не замислюючись про наслідки та не зважаючи на правила [3,5].

Під час навчання в школі діти з ГРДУ мають ряд академічних труднощів, які суттєво впливають на якість отриманих знань і знижують успішність учнів. А саме:

Під час читання

- У процесі читання губить місце в тексті.
- Не може зосередити увагу на тексті (особливо, якщо він складний, довгий, нецікавий)
- і, як наслідок, – пропускає слова, деталі, прочитане розуміє частково.
- Забуває прочитане та потребує повторного перечитування тексту.

Під час виконання письмових завдань

- Труднощі із плануванням і завершенням.
- Найменший відсоток засвоєння навчального матеріалу.
- Повільне виконання.
- Значна кількість помилок.
- Недотримання правил каліграфії.
- Труднощі орієнтації на сторінках зошита.

Під час математичних обчислень

- Значна кількість помилок при обчислюванні внаслідок неуважності до математичних знаків.

- Труднощі розв'язування задач.

- Недотримання послідовності виконання завдань.

Діти з ГРДУ можуть мати супутні розлади: дисграфію – порушення навичок письма, що проявляється у специфічних і стійких помилках; дислексію – порушення навичок читання; дискалькулію – порушення навичок лічби.

Гіперактивна дитина характеризується порушенням емоційної сфери та, як наслідок, неконтрольованими емоційними реакціями (роздратуванням, пригніченням, проявами агресії, підвищеної реакційності), труднощами зі зміною діяльності, проблемами з дисципліною, неможливістю працювати задля досягнення віддаленої мети, зниженням самооцінки, опозиційною поведінкою. Діти з ГРДУ мають соціальні проблеми, які проявляються у труднощах побудови стосунків і спілкування з оточуючими. Однак ці діти щирі та безпосередні і при кваліфікованому супроводі часто досягають успіху в навчанні та взаємодії з однолітками [1,3,5].

Методи корекції поведінки дитини з ГРДУ включають: план досягнення бажаної поведінки, щоденне звітування, поведінковий контракт, використання системи жетонів [1,3]. Розглянемо кожен з цих методів докладніше.

1. План досягнення бажаної поведінки

Учень визначає конкретну мету, над якою буде працювати день або тиждень. Наприклад: підготувати робоче місце, не битись, не залишати незавершене завдання. Він планує конкретні кроки, необхідні для досягнення мети, обговорює план з учителем. Наприкінці дня або тижня підбиваються підсумки.

2. Щоденне звітування про шкільну поведінку за допомогою поведінкових карток.

Поведінкові картки – це чітко визначені одна або більше поведінкових проблем, які підлягають корекції. Щоденний

моніторинг та оцінювання успіхів проводить учитель; він передає батькам поведінкову картку для ознайомлення. На її основі батьки винагороджують бажану поведінку або застосовують штрафні санкції за небажану.

3. Поведінковий контракт

Один з найпоширеніших способів корекції поведінки, особливо в середньому та старшому шкільному віці. Це дво- або тристороння угода, в якій окреслено роль кожного суб'єкта договору в досягненні кінцевої мети, тобто позитивної поведінки. Дорослі та дитина визначають одну або кілька цілей, над якими дитина погоджується працювати з метою покращення поведінки. Винагорода за бажану поведінку узгоджується.

4. Використання системи жетонів

Це ефективна система підкріплення бажаної поведінки. Дитина отримує жетони за прояви бажаної поведінки. Певна кількість жетонів обмінюється на винагороду (солодощі, іграшку чи можливість провести час у бажаний спосіб, наприклад, пограти у футбол тощо). В якості жетонів можуть використовуватись маленькі іграшки, картки, наліпки, календарики, камінці та ін. Ця система може застосовуватись для цілого класу. Найбільш ефективна в роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

Одна з основних проблем, з якою стикаються вчителі, у класах де є діти із ГРДУ, які мають труднощі у навчанні, полягає в тому, що такі учні звичайно створюють ряд перешкод у навчальному процесі, оскільки вони часто бувають неуважні, відволікаються й відволікають інших дітей.

Для психологічної корекції небажаної поведінки гіперактивних учнів учителіві варто дотримуватися таких рекомендацій [5]:

1. Посадіть дитину на першу парту в центрі класу. Так увагу учня буде більше спрямовано на вчителя, дитина зможе краще бачити й чути його.
2. Використовуйте якнайбільше наочних засобів навчання. Візуальний метод корисний для всіх учнів, він допомагає краще сконцентрувати увагу всіх дітей: і з труднощами, і без них. Наочні засоби цікавіше лекції, і

вчителеві теж буде легше подавати матеріал учням, які можуть краще зосередитись.

3. Завжди закривайте двері класу. Чим менше стороннього шуму чують гіперактивні діти, тим легше їм зосередити свою увагу на вчителеві.

4. Не ставтеся до дитини як до іншої і незвичайної. Варто давати їй ті ж завдання, що й іншим учням: навчальні, практичні та суспільні. Створіть атмосферу «рівного серед рівних». Поясніть батькам, що треба звернути особливу увагу на виконання домашніх завдань.

5. Робота віч-на-віч із дитиною, наскільки це можливо, зрозуміло, допоможе обом сторонам: учителеві – зрозуміти проблеми дитини, учневі – відчувати, що вчителеві важливо, аби він все встиг. Це буде нелегко для обох сторін, але варто спробувати.

6. Діти мають право на поважне та ввічливе звертання. Вони не самі захотіли жити із синдромом гіперактивності або труднощами навчання – так само, як і діти, котрі носять окуляри.

7. Якщо дитина втрачає увагу й починає заважати – час доручити їй читати вголос частину навчального параграфу або завдання.

8. Допмагайте дітям знаходити в навчальному матеріалі ключові слова й виділяти їх яскравими фломастерами.

9. Створіть список правил, які учні повинні виконувати. Сформулюйте список у позитивній формі: що треба робити, а не те, чого робити не слід. Упевніться, що діти знають, якої поведінки від них очікують.

10. Заохочуйте роботу у групах, що змінюють учасників виконання завдання і взаємодію між учнями. Взаємодопомога й відчуття спільності в класі створить більш спокійну й терплячу атмосферу з боку дітей.

11. Завжди записуйте на дошці вказівки з виконання завдань. Залишайте вказівки на дошці до закінчення виконання завдань. Є учні, які не можуть самостійно записати або запам'ятати усні вказівки.

12. Повісьте у класі календар і відзначайте в ньому важливі дати, терміни й цілі. Спонукаєте учнів вести свій календар і відзначати в ньому те ж, що й у класному календарі.

Таким чином, застосовуючи наведені стратегії психологічної допомоги школярам з ГРДУ в умовах інклюзії, можна суттєво скорегувати небажану поведінку гіперактивних учнів, покращити засвоєння ними навчальних предметів та позитивно вплинути на академічну успішність.

Разом з тим, для ефективної організації психологічної допомоги школярам з ГРДУ в умовах інклюзії важливо усвідомити, що гіперактивність неможливо подолати обмеженою у часі системою заходів. Недоліки щодо самоконтролю, які лежать в основі розладу, з віком зазнають певних змін і залишаються на все життя. Тому організовуючи навчальну діяльність, необхідно допомагати дитині організовувати власну діяльність і навчити її жити з цією особливістю, свідомо долаючи власні недоліки.

Література

1. Ілляшенко Т. Гіперактивна дитина. Психологічний супровід у навчальному закладі / Т.Ілляшенко; упоряд. Т.Червонна. – Київ: «Вид. Група «Шкільний світ», 2017. – 88 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К.: Самміт-книга, 2009. – 272 с.
3. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / О. Романчук. – Л. : Крео, 2008. – 323 с.
4. Суковський Є. Г. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: poradnik для батьків / Є. Суковський. – Львів : Колесо, 2008. – 144 с.
5. Сухіна І. В. Гіперактивна дитина / І.В. Сухіна. –Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 40 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УВАГИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЬМА

Попович С. С.

У статті розкрито особливості формування уваги у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями письма. Для дослідження психічних процесів були використані теоретичні та емпіричні методи. Визначено шляхи логопедичної роботи з розвитку уваги з метою усунення порушень письма.

Ключові слова: довільна увага, стійкість уваги, концентрація уваги, переключення уваги, учні молодшого шкільного віку з порушеннями письма.

The article reveals the peculiarities of the formation of attention in children of primary school age with impaired writing. For the study of mental processes were used theoretical and empirical methods. The ways of speech therapy work on the development of attention with the aim of eliminating violations of the letter are determined.

Keywords: random attention, attention stability, concentration of attention, attention switching, pupils of elementary school age with violations of writing.

Проблема дослідження. За останні роки спостерігається значне зростання кількості дітей з різними труднощами навчання в початковій школі. Труднощі у засвоєнні тих чи інших шкільних предметів є найбільш частою причиною шкільної дезадаптації, різкого зниження навчальної мотивації. Серед них на першому місці за частотою виділяють порушення письма (дисграфія). Як засвідчують сучасні дослідження, діти із дисграфією складають значну частину учнів, що не встигають з предметів різних циклів у загальноосвітніх та спеціальних корекційних закладах.

Такі школярі зустрічаються у кожному класі початкової школи. Серед молодших школярів, що навчаються у загальноосвітніх школах, у 80% учнів 2-х класів та 90% учнів 3-х класів страждають на дисграфію. Неуспішність, в свою чергу, негативно впливає на формування особистості дитини за трьома рівнями: емоційному, когнітивному та поведінковому. Усе це призводить до шкільної, а, в подальшому, соціальної дезадаптації.

За визначенням Н.В. Чередніченко, Д.М. Горбачова, ефективно подолання труднощів письма у дітей молодшого шкільного віку передбачає розуміння їхніх механізмів. Сучасне розуміння порушень письма з точки

зору психолінгвістичного та психолого-педагогічного аспектів доводить, що різноманітні порушення писемного мовлення обумовлені не стільки порушенням усного мовлення дитини, скільки недостатністю ряду психічних функцій: пам'яті, уваги, зорово-просторового гнозису, сукцесивних та симультанних процесів, а також операціональних компонентів письма та читання (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.). Труднощі в оволодінні писемним мовленням виникають як наслідок біологічної недостатності певних мозкових систем, які призводять до виникнення на цій основі функціональної недостатності, а також соціальних умов [15, с. 75].

Актуальність теми зумовлена тим, що системний підхід до вивчення пізнавальної сфери, особливості співвідношення рівня розвитку різних компонентів пізнавальної діяльності та письма в учнів з дисграфією все ще недостатньо вивчені. На сьогодні це питання залишається одним з актуальних проблем в логопедії. В основі вивчення спеціальної літератури виявлено суперечності між широкою поширеністю і різноманітністю порушень письма в учнів молодших класів і обмеженою кількістю корекційних технологій, спрямованих на усунення його порушень.

Відсутність спеціально організованої корекційної роботи викликає закріплення та ускладнення симптоматики дисграфії. Стійкі та специфічні порушення в оволодінні орфографічними знаннями, уміннями та навичками відмічаються не лише в початковий період навчання дітей, а й у середніх та старших класах. Це підкреслює особливу значущість та актуальність розробки методів корекційного навчання та оволодіння технологіями, спрямованими на попередження та подолання труднощів в опануванні грамотного писемного мовлення, успішної адаптації учнів до умов шкільної діяльності. Діти з порушеннями письма потребують спеціального підходу, посиленої уваги, допомоги вчителів і батьків, до того ж допомогу своєчасну, кваліфіковану, систематичну.

Кількість досліджень пізнавальної діяльності дітей з дисграфією порівняно невелика. Серед сучасних науковців, які досліджували проблему формування уваги у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями письма можна виділити: Т.Пічугіну, В.Козлова, С. Паршук, О. Кондратенко, О.Прищепа, Н.Присяжнюк, Н. Романенко та ін. Так, проблему педагогічної корекції дисграфії у молодших школярів досліджувала Т. Пічугіна.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні стану розвитку уваги учнів молодшого шкільного віку з порушеннями письма.

Виклад основного матеріалу. Природа уваги в психології розглядалася представниками різних психологічних напрямів і шкіл, які по-різному пояснювали походження і сутність уваги (табл. 1).

Таблиця 1

Теорії уваги

<i>Теорія</i>	<i>Характеристика</i>
Увага як результат рухового пристосування	Якщо ми можемо довільно переносити увагу з одного предмета на інший, то увага неможливо без м'язових рухів. Саме рухи пристосовують органи чуття до умов найкращого сприйняття
Увага як результат обмеженості об'єму свідомості	Не пояснюючи, що розуміють під "об'єм свідомості" і яка його величина, І. Герберт і У. Гамільтон вважають, що більш інтенсивні уявлення витісняють або пригнічують менш інтенсивні
Увага як результат емоції	Ця теорія, особливо розвинена в англійській асоціаційній психології, вказує на залежність уваги від цікавості уявлення (Дж. Міль)
Увага як результат апперцепції	Змістом цієї теорії є те, що увага сприймається як результат життєвого досвіду індивіда
Увага як особлива активна здатність духу	Деякі психологи приймають увагу за первинну і активну здатність, походження якої нез'ясовно
Увага як посилення нервового подразника	Увага зумовлена збільшенням місцевої дратівливості центральної нервової системи.
Теорія нервового придушення	Пояснює основний факт уваги - переважання єдиного уявлення над іншим - тим, що будучи в основі першого, фізіологічний

	нервовий процес затримує або пригнічує фізіологічні процеси, що лежать в основі інших уявлень і рухів, результатом чого є факт особливої концентрації свідомості.
--	---

Усі ці теорії спираються на реальні факти, але абсолютизуючи виділені феномени, вони ігнорують усі інші прояви [7, с. 47].

Тому, попри достатню вивченість та велику кількість робіт, проблема уваги і до нині є однією з актуальних проблем психології, педагогіки та психофізіології.

У працях таких науковців, як Б. Ананьєв, Л. Виготський, М. Добринін, О. Леонтєва, П. Гальперін, Є. Ігнатєв, А. Ковальова, Н. Левітова, К. Платонов, В. Страхів, П. Білоус, В. Компанець, і багатьох інших дослідників, зроблено спробу дослідити проблему уваги у навчальній діяльності молодших школярів, у навчально-виховній роботі вчителів та викладачів тощо.

У період молодшого шкільного віку в пізнавальній діяльності дитини відбуваються якісні зміни, пов'язані з початком навчання. Саме в цьому віці формується довільна увага, яка багато в чому обумовлює розвиток всіх інших психічних функцій. Функціональна роль процесу уваги у навчанні визначається її значенням в організації оптимального стану центральної нервової системи та забезпеченні реакції на зовнішні подразники, яка адекватна конкретній ситуації. Відомо, що успіх у навчанні часто залежать від організованості уваги учня та ступеня розвитку її властивостей, таких як обсяг, стійкість або швидкість переключення [8, с. 30].

Варто згадати, що згідно з дослідженнями мінливості уваги у дітей в умовах нормального мовленнєвого розвитку 7-8 років найкраще виражена така властивість уваги, як розподіл, у 9 років – переключення, що дозволяє переключатися з одного об'єкта на інший, в 10 років – концентрація уваги, формується здатність зосереджуватися на кількох об'єктах. Від розвитку цих

властивостей уваги залежить подальша навчальна діяльність дитини. В учнів першого року навчання в умовах нормального мовленнєвого розвитку увага характеризується невеликим обсягом, малою стійкістю, зосереджено займатися однією справою вони можуть 10-20 хвилин, їм важко розподіляти і переключати увагу із одного завдання на інше. Такі особливості вчені (П.Я.Гальперін, С.Л. Кобильницька) пояснюють недостатньою зрілістю нейрофізіологічних механізмів, які забезпечують роботу процесів уваги. Виявлено, що у дітей молодшого шкільного віку в умовах нормального мовленнєвого розвитку переважає мимовільна увага: діти активно реагують на все нове, яскраве й незвичайне.

Процес письма у нормі відбувається на основі достатнього рівня сформованості певних мовленнєвих і не мовленнєвих функцій: слухової диференціації звуків, правильного їхньої вимови, язикового аналізу та синтезу, сформованості лексико-граматичної сторони мовлення, зорового аналізу й синтезу, просторових уявлень. Несформованість якої-небудь із зазначених функцій може викликати порушення процесу оволодіння письмом – дисграфію.

Для позначення порушень письма використовуються терміни: дисграфія, аграфія, дизорфографія, еволюційна дисграфія. У логопедичній літературі існує декілька визначень дисграфії. Так, на думку Р.Лалаєвої «дисграфія – це часткове порушення процесу письма, що проявляється в стійких, повторюваних помилках, які обумовлені несформованістю вищих психічних функцій, що беруть участь у процесі письма» [5, с. 71]..

Так, І. Садовникова визначає дисграфію, як «частковий розлад процесів письма... Їх основним симптомом є наявність стійких специфічних помилок... не пов'язаний ні зі зниженням інтелектуального розвитку, ні з вираженими порушеннями слуху та зору, ні з нерегулярністю шкільного навчання [14, с. 20]. Наприклад, О. Корнев дає таке визначення: «Дисграфією варто називати стійку нездатність оволодіти навичками письма за правилами графіки (тобто керуючись фонетичним принципом письма), незважаючи на

достатній рівень інтелектуального й мовленнєвого розвитку та відсутність грубих порушень зору або слуху» [4, с.115]. За визначенням Є. Логінової, Є. Плетенцової [6, с. 314], дисграфія це порушення оволодіння письмом, є специфічним розладом мовної діяльності у дітей і одночасно порушенням засвоєння і функціонування одного з найважливіших шкільних навичок – письма. Наявність дисграфії не тільки перешкоджає оволодінню дітьми письмовою мовою як особливою формою мови, але також негативно позначається на всьому шкільному навчанні, так як письмова обробка навчального матеріалу потрібна під час вивчення майже усіх шкільних дисциплін.

Отже, дисграфія характеризується стійкими помилками в письмових роботах дітей шкільного віку, які не пов'язані з незнанням або невмінням застосовувати орфографічні правила. Так, Р.Лалаєва [5, с. 72], характеризуючи помилки при дисграфії відповідно до сучасної логопедичної теорії, визначає наступні їхні особливості:

- помилки при дисграфії є стійкими й специфічними, що дозволяє виділяти їх серед помилок, характерних для більшості дітей молодшого шкільного віку на початковому етапі оволодіння письмом;
- помилки є численними, повторюваними й зберігаються тривалий час;
- помилки пов'язані з несформованістю лексико-граматичної сторони мови, недорозвиненням оптико-просторових функцій, неповноцінною здатністю дітей диференціювати фонемні на слух і у вимові, аналізувати речення, здійснювати складовий і фонематичний аналіз і синтез.

Однією з найважливіших психологічних умов успішності будь-якої діяльності, в тому числі й письма, є увага. Вона не дає якого-небудь продукту, але покращує процес і результат діяльності. Увага є необхідною передумовою виникнення і розвитку мислення і волі людини, а також фактором активізації процесів сприйняття та пам'яті (П.Гальперін, О.Лурія, С.Рубінштейн, та інші). Порушення уваги є однією з причин порушення писемного мовлення у дітей (Т.Ахутіна, Ю.Мікадзе, Н.Корсакова).

Діти з порушенням писемного мовлення відрізняються за якісними показниками уваги. Наприклад, одним притаманна нестійка увага, що поєднується з достатнім рівнем розвитку пізнавальної діяльності (сприймання, пам'яті, наочно-образного і словесно-логічного мислення). До того ж основним чинником є порушення саморегуляції. Дітям властивий обмежений обсяг уваги, що поєднується з недорозвитком пізнавальних процесів, уповільненим темпом діяльності, недостатньою короткотривалою пам'яттю. Характерна особливість довільної уваги у дітей з порушенням писемного мовлення полягає в залежності від модальності подразників (зорового або слухового): в умовах словесної інструкції дітям важче зосередити увагу на виконанні завдання, ніж в умовах зорової. Дітям складно, майже недоступно розподіляти увагу між мовою і практичними діями.

Більшість дітей з порушенням писемного мовлення не можуть зосередитися і підтримувати нормальний рівень уваги протягом тривалого часу.

Обсяг, стійкість, розподіл, переключення уваги в них гірші, ніж у ровесників з нормальним розвитком. У процесі виконання навчального завдання діти реагують навіть на незначні подразники навколишнього середовища: малопомітний рух предметів або слабкий звук відволікають їхню увагу. Часто діти концентрують увагу на другорядних подразниках і не реагують на основні [3, с. 52]. Отже, діти з порушенням писемного мовлення потребують створення оптимальних умов навчання. Зміна звичних умов зумовлює нестійкість діяльності, втрату уваги.

Дітям з дисграфією властива нестійка увага, недостатня спостережливість по відношенню до мовленнєвих явищ, недостатня здатність до утримання уваги, недостатній розвиток словесно-логічного мислення, недостатня здатність до запам'ятовування переважно словесного матеріалу, недостатній розвиток самоконтролю, переважно в області мовленнєвих явищ, недостатня сформованість довільності у спілкуванні і діяльності. Як

наслідок, у дітей недостатньо сформовані психологічні передумови до оволодіння повноцінними навичками навчальної діяльності, через що виникають труднощі у формуванні навчальних умінь (планування майбутньої роботи, визначення шляхів і засобів досягнення навчальної мети, контролювання діяльності, вміння працювати в певному темпі).

Нами було проведено діагностику стану сформованості уваги у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями письма.

Використано наступні методики: обстеження навичок письма проводилося за методичними рекомендаціями І.М. Садовнікова; методика П'єрона-Рузера; тест Бурдона «Коректурна проба»; методика «Таблиці Шульте», методика «Червоно-чорна таблиця».

Вибірку склали дві групи респондентів: учні другого класу з порушеннями письма у кількості 10 учнів (експериментальна група) та молодші школярі без порушення письма (10 учнів) (контрольна група).

З метою виявлення дисграфії, ми провели експериментальне вивчення стану процесів письма в учнів других класів. У процесі дослідження письма були проаналізовані письмові роботи з української мови в робочих і контрольних зошитах учнів і проведені додаткові письмові роботи: списування, диктант для виявлення дисграфічних порушень (І.Садовнікова).

Аналіз результатів вивчення письма виявив, що в середньому в одній письмовій роботі учні другого класу допускають – 6,5 помилок. На рис. 2.1 видно, що найменше зустрічаються регуляторні помилки і частіше – моторні.

Обстеження письма дітей показало наступні результати. На письмі спостерігається заміни букв, як за графічною подібністю, так і за акустичною, перестановки букв, пропуски і додавання зайвих, помилки у вживанні відмінкових закінчень, заміни прийменників, неправильне узгодження слів в роді і відмінку. Виявлені труднощі і помилки письма вказують на несформованість у дітей фонематичного аналізу і синтезу, недостатність диференціації мовленнєвих звуків, дітям властиві граматичні неточності і графічні помилки.

Аналіз письмових робіт показав наявність у дітей множинних помилок, пов'язаних з несформованістю оптико-просторового сприйняття. Результати обстеження були наступними: у 20% дітей виявлено артикуляторно-акустичну дисграфію (це діти з фонетичним порушенням мовлення); у 45% дітей виявлено фонематичну дисграфію; у 15% дітей виявлено аграматичну дисграфію; оптичну дисграфію виявлено у 20% дітей.

Отже, дослідження виявило, що учні молодшого шкільного віку при відтворенні ряду складів робили наступні помилки: переставляли склади, забували їх (необхідно було повторювати завдання), скорочували ряди слів. Це обумовлено низьким рівнем розвитку довільної уваги. Спостерігаючи за дітьми під час індивідуальної роботи було відмічено, що вони швидко втомлюються, часто відволікаються, їм важко зосередитися на завданні, контролювати власні дії. Нами було прийняте рішення проаналізувати особливості стану уваги та її властивостей у дітей.

За методикою «Вивчення концентрації і стійкості уваги (модифікація методу П'єрона-Рузера).

З числа досліджуваних не виявилось жодної дитини із дуже високим рівнем розвитку уваги. Концентрація і стійкість уваги в учнів як ЕГ так і КГ незалежно від наявності порушень мовлення розвинуті недостатньо.

Серед дітей ЕГ бути такі, що потребували постійного схвалення з боку експериментатора, а якщо його не отримували, то не виконували наступного етапу роботи. Без підкріплення їхньої уваги через певні проміжки часу відповідними оціночними судженнями у них різко змінювалась інтенсивність уваги. Частина учнів ЕГ, що увійшли до груп із низьким та дуже низьким рівнем розвитку уваги, хоча і виконували завдання правильно, але надто повільно. Вони не могли і не уміли швидко переключати увагу з одних фігур на інші, що й відобразилось в отриманих низьких показниках концентрації та стійкості уваги.

За методикою «Таблиці Шульте» визначено рівень стійкості та концентрації уваги учнів ЕГ та КГ в умовах напруженої діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Рівні стійкості та концентрації уваги учнів ЕГ та КГ

Рівні	ЕГ	КГ
Високий рівень	-	25%
Середній рівень	15%	70%
Низький рівень	85%	5%

За результатами цього тесту можливі наступні висновки щодо стану сформованості уваги у дітей ЕГ та КГ.

У 65% дітей КГ увага концентрується достатньо і є стійкою, у 25% дітей виявлено значні коливання результатів за даними таблиць без тенденції до збільшення часу, затраченого на кожну наступну таблицю, тобто увага є нестійкою. У дітей ЕГ з порушеннями письма на виконання цього завдання витрачався час, що перебільшував нормативні показники (40-50 секунд). Загалом, було відмічено нестійкість та виснажливість уваги у дітей з порушеннями письма.

За даними коректурної проби Бурдона (Рис. 1) в експериментальній групі розподіл уваги знаходиться на низькому рівні (90%). Одна дитина показала середній рівень.

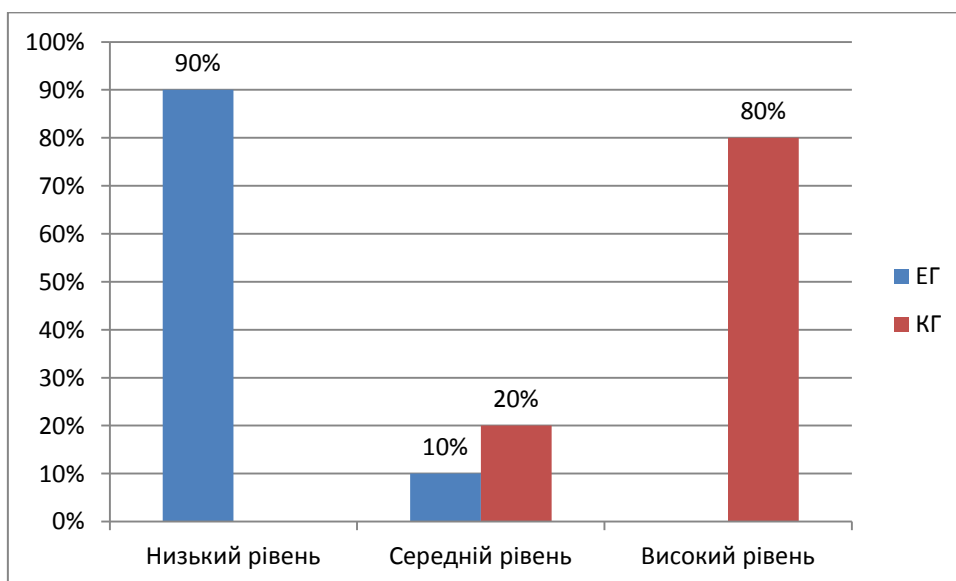


Рис. 1. Розподіл респондентів за рівнями сформованості уваги (проба Бурдона)

За методикою «Червоно-чорна таблиця» отримано наступні результати, що подано у таблицях 3.

Таблиця 3

Рівні переключення уваги дітей ЕГ та КГ

Рівні	ЕГ	КГ
Високий рівень	-	40%
Середній рівень	20%	60%
Низький рівень	80%	

У дітей КГ були зафіксовані такі результати: високого рівня переключення уваги виявлено у 40% учнів. Вони без труднощів впоралися із завданням, швидко і правильно називали числа, як в прямому, так і зворотному порядку. 70% дітей має середній рівень, вони гірше переходили з червоного кольору на чорний, повільніше називала цифри.

Підводячи підсумки констатуючого експерименту, можна зробити висновок (табл. 4).

Таблиця 4

Рівні сформованості уваги у дітей молодшого шкільного віку експериментальної та контрольної групи

Рівні	ЕГ	КГ
Високий рівень	-	20%
Середній рівень	30%	75%
Низький рівень	70%	5%

У дітей з порушеннями письма виявлено низький рівень сформованості переключення уваги, зокрема у 30% дітей виявлено середній рівень переключення уваги, у решти 70% – низький рівень переключення уваги. Цим дітям у третьому завданні доводилося нагадувати про умову, підказувати.

Отримані дані свідчать про те, що більшість дітей з порушенням письма мають низькопродуктивну, нестійку увагу - 75% учнів, слабку здібність до розподілу уваги (зосередженість уваги на видах діяльності) демонструють 85% учнів, до концентрації (зосередженість уваги на одних об'єктах і її відволікання від інших) - 70% дітей, у 80% учнів знижений об'єм слухової уваги. Що стосується об'єму зорової уваги та переключення уваги, то тут показники значно кращі: достатній об'єм зорової уваги мають 85% учнів, переключення уваги на достатньому рівні демонструють - 80% учнів.

За визначенням О. Рябової, незважаючи на те, що дисграфія вивчається з різних позицій (клінічних, психологічних, нейропсихологічних, психолінгвістичних, педагогічних, логопедичних) вітчизняними та зарубіжними дослідниками, пошук оптимальних шляхів корекції дисграфії залишається однією з актуальних завдань логопедії [13, с. 87]. **Ошибка!**
Источник ссылки не найден.

Щодо корекційної роботи з дітьми, то вона, перш за все, повинна включати в себе: роботу з інтелектуального розвитку (розвиток розумової діяльності: сприйняття, уваги, пам'яті); розвиток дрібної моторики; розвиток сприйняття і розуміння мови (поступово ускладнюються інструкції, ігрові ситуації, граматичні конструкції, розширення словникового запасу); розвиток експресивного мовлення, формування фрази, поширення і вживання в мові простих речень.

Висновки. На підставі отриманих в ході обстеження даних виникає необхідність розробки методики логопедичної роботи з розвитку уваги, її властивостей, з метою усунення порушень письма. Проведене дослідження виявило тісний взаємозв'язок між розвитком уваги і порушеннями писемного мовлення, що має важливе значення для розробки методик комплексного корекційного впливу даної категорії дітей з метою підвищення ефективності корекційної роботи з ними. Застосування на практиці досвіду даної роботи дозволить активізувати подальшу навчальну діяльність, попередити розвиток

дисграфії, збільшити комунікативні можливості дітей даної категорії і, як наслідок, - буде позитивно сприяти процесу соціалізації дітей. Таким чином, молодші школярі з порушеннями письма потребують цілеспрямованого розвитку довільної уваги, а саме її властивостей стійкості, концентрації та переключення оскільки це є важливим для їх навчальної діяльності в школі.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у створенні спеціалізованого корекційного блоку програм для розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями письма.

Література

1. Артемьева Н. Ю. Профилактика и коррекция смешанной дисграфии у младших школьников / Н. Ю. Артемьева // Специальное образование; Выпуск № XI / том II / 2015. – С. 46-49.
2. Кондратенко Л. О. Технологія попередження дисграфії / Л. О. Кондратенко, О. Ю. Прищепа. - К.: Главник, 2005. - 95 с.
3. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. - К. : Знання, 2010. - 294 с.
4. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 210 с.
5. Лалаева Р. И, Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 310 с.
6. Логинова Е. А., Плетенцова Е. И. Коррекция нарушений письменной речи у младших школьников с использованием компьютерной программы «пишем правильно» / Е. А. Логинова, Е.И. Плетенцова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. - Выпуск № 35 / 2014. – С. 313-320.
7. Максименко С. Д. Загальна психологія: Підручн. для студ. вищ.навч. закладів / Під заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000.- 272 с
8. Мачинская Р. И., Крупская Е. В. Влияние функциональной незрелости регуляторных структур мозга на организацию зрительного внимания у гиперактивных детей 7-8 лет / Р.И. Мачинская, Е.В. Крупская // Вестн. Поморского ун-та. – 2005. - № 2 (8). – С. 30-42.
9. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи (досвід закладів освіти Дніпровського району м. Києва). Практично-методичний посібник / Упорядник Сидоренко Н.А. – К.: РНМЦ Дніпровського району, 2015. - 64 с.
10. Пічугіна Т. В. Педагогічна корекція дисграфії у слабозорих молодших школярів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Т.В. Пічугіна; Ін-т дефектології АПН України. — К., 2001. — 20 с.
11. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку / І.М. Омельченко, Л.О. Федорович. – К., 2016. – 187 с.
12. Романенко Н. Шляхи подолання психологічних бар'єрів під час навчання письма / Н. Романенко // Початкова освіта (Шкільний світ). – 2007. – № 8. – С. 15-19.
13. Рябова О. В. Дисграфия и ключевые учебные компетенции младших школьников / О.В. Рябова // Специальное образование. - Выпуск № 2 / 2015. – С. 87-91.

14. Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей: методическое пособие [Текст] /Л. Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1972. - 206с.

15. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення / Н.В. Чередніченко, Д.М. Горбачова // Журнал «Логопедія» № 5 2015. – С. 75-84.

УДК 37.018.8-056.20

ОСОБЛИВОСТІ ОВОЛОДІННЯ ПРОГРАМНИМ МАТЕРІАЛОМ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УЧНЯМИ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Ханзерук Л. О.

У статті розкриваються особливості оволодіння програмним матеріалом загальноосвітньої школи учнями з дитячим церебральним паралічем на етапі основної ланки освіти. Автор позиціонує думку, що досвід навчання у спеціальній школі для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату може розглядатись як додатковий ресурс вирішення сучасних складних завдань освітньої інтеграції.

Ключові слова: *учні з особливими освітніми потребами, учні з дитячим церебральним паралічем, основна ланка освіти, освітня інтеграція.*

The article describes the features of the study program material of school pupils with cerebral palsy at the basic education level. By positioning the view that the experience of studying in a special school for children with disorders of the musculoskeletal system may be considered as an additional resource solving modern challenges of education integration.

Keywords: *special education needs (SEN), pupils with cerebral palsy, basic education level, education integration.*

Сьогодні відходить у минуле традиційний підхід, за якого явище інклюзії розглядається як включення школярів з особливими освітніми потребами у загальноосвітній навчальний заклад. Натомість, актуальності набуває інший варіант – інклюзія як опікування сприятливими умовами для розвитку та активної участі в житті закладу всіх учасників освітнього процесу. Насамперед, мова йде про налаштованість закладу на врахування індивідуальних особливостей та потреб усіх дітей. Відмінності школярів з особливими освітніми потребами розглядаються як гідні поваги та як джерело навчального досвіду всіх учасників навчально-виховного процесу.

Значна частина школярів з дитячим церебральним паралічем традиційно здобуває освіту за програмою загальноосвітньої школи, а тому

досвід їх навчання у спеціальній школі для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату може розглядатись як додатковий ресурс вирішення сучасних складних завдань освітньої інтеграції.

До спільних рис, які визначають зміст навчання в загальноосвітній школі та школі для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, належать:

- цензовий характер навчання школярів, що забезпечує освіту в обсязі відповідних ступенів загальноосвітньої школи;
- реалізація принципу послідовності вивчення предметів у навчальних планах і програмах;
- побудова змісту навчання у відповідності з принципом єдності системи освіти;
- відповідність програм основним дидактичним принципам [2].

Разом з тим, заклад освіти для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату вирішує спеціальні корекційні завдання, в основі яких лежить обов'язкове врахування особливостей розвитку пізнавальної сфери таких дітей, а саме:

- порушень активної довільної уваги, які зумовлюють специфіку всіх стадій пізнавального процесу (від зосередження і довільного вибору під час прийому та переробки інформації до запам'ятовування, осмислення), що суттєво ускладнює навчання;
- підвищеної виснажливості психічних процесів, яка супроводжується низькою інтелектуальною працездатністю, емоційною лабільністю, порушеннями пам'яті;
- сповільненості та інертності всіх психічних процесів, які викликають труднощі перемикання з одного виду діяльності на інший, патологічне застрягання на окремих фрагментах навчального матеріалу, «в'язкість» мислення [1; 2].

Названі особливості належать до функціонально-динамічних порушень і, разом з порушеннями вищих кортикальних функцій (недостатністю просторових та часових уявлень, гностичних відхилень) та мисленневими

порушеннями, визначають специфіку інтелектуальної діяльності учнів зазначеної категорії. З огляду на це, навчання учнів з дитячим церебральним паралічем потребує від учителя поінформованості щодо нейропсихологічного висновку (латералізації та внутрішньопівкулевої локалізації уражених ділянок мозку), а також, пов'язаних з ним, специфічних методів та прийомів ефективного навчання, які пропонуються нейропедагогікою та ортопедагогікою.

В залежності від форми дитячого церебрального паралічу, в учнів можуть простежуватися різні особливості пізнавальної діяльності. Так, при спастичній диплегії має місце задовільний розвиток словесно-логічного мислення та виражена недостатність просторового гнозису та праксису. За таких умов важливо враховувати труднощі школярів під час виконання завдань на просторове орієнтування, копіювання форми предмета, зображення асиметричних фігур, засвоєння схеми тіла та напрямку. Особливої уваги вчителя потребуватимуть також труднощі глобального сприймання учнями кількості, порівняння цілого та частин, засвоєння складу та розрядної будови числа тощо.

В учнів з правостороннім геміпарезом нерідко процеси читання і письма супроводжуються оптико-просторовими порушеннями: утруднене та сповільнене читання, наявність елементів дзеркальності під час письма.

Своєрідність пізнавальної діяльності учнів з гіперкінетичною формою дитячого церебрального паралічу полягає у недостатності слухового сприймання та мовленнєвих порушеннях (гіперкінетична дизартрія). На відміну від задовільного виконання візуальних інструкцій, виконання завдань, які потребують мовленнєвого оформлення, виконуються школярами зі значними труднощами. Навчальна діяльність школярів цієї групи визначається також задовільним розвитком праксису та просторового гнозису [1; 2; 3; 4].

В цілому, у процесі навчання учнів з церебральними паралічами необхідно враховувати виражену диспропорційність та нерівномірно

порушений темп розвитку. Як показує досвід спеціальних шкіл для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, навчання, як форма розвитку, сприяє «вирівнюванню» зазначених порушень, а також покращує пізнавальну діяльність школярів. Це досягається за умови дотримання особливої методичної спрямованості навчального процесу, в основу якого закладений корекційно-розвивальний принцип та, пов'язана з ним, максимальна індивідуалізація навчання.

Зазначимо деякі конкретні рекомендації щодо індивідуалізації у вивченні предметів, які потребують особливої уваги педагогів на етапі основної школи, зокрема, української мови, математики, трудового навчання, фізичного виховання.

Різноманітність мовленнєвих порушень в учнів з дитячим церебральним паралічем зумовлює різний рівень їх підготовленості до засвоєння програмового матеріалу з української мови. Разом з тим, враховуючи роль мовленнєвої регуляції у розвитку довільних рухів, таким урокам відводиться провідна роль.

Корекційна спрямованість навчання з названого предмету забезпечується спеціальними методами навчання, введенням спеціальних пропедевтичних занять, які передують вивченню окремих розділів та тем програми, а також введенням спеціальних індивідуальних занять з корекції порушень мовленнєвого розвитку. Отримані школярами знання та навички закріплюються під час занять у класі. Вивчення складних розділів і тем супроводжується систематичним повторенням, що створює умови для узагальнення попередньо вивченого матеріалу та закріплення вивченого.

Невід'ємною складовою формування узагальнених мовних знань, розвитку граматичного мислення, подолання стійких мовних труднощів учнів з дитячим церебральним паралічем розглядається вивчення лексики. Робота вчителя з формування лексичних уявлень в учнів з церебральними паралічами – це сукупність цілеспрямованих та систематичних мовних вправ, які сприяють засвоєнню невідомих слів та їх значень, поглибленому

розумінню вже відомих слів, з'ясуванню подібності та відмінності лексичних одиниць за значенням, активному їх використанню у власному мовленні. Враховуючи зазначене, провідна роль у вивченні лексики належить семантиці слів, оскільки з нею пов'язане правильне розуміння значення слова та його адекватне використання в мовленні. Вчитель повинен використовувати різні шляхи вивчення лексичних розділів шкільної програми, враховувати умови та ступінь підготовленості учнів, розширювати практичні завдання. Це дозволить ефективніше спиратись на лексику у вирішенні завдання мовленнєвого розвитку учнів, яка надто важлива на усіх етапах навчання.

Специфіка рухової навички письма в учнів з дитячим церебральним паралічем висуває необхідність раціонального дозування виконання письмових і контрольних робіт. Це зумовлено тією обставиною, що характерні для початкових етапів навчання труднощі графічного написання букв, дотримання рядків залишаються порушеними і на наступних етапах навчання: письмо школярів уповільнене, неплавне. Вчителю слід мати на увазі, що складність описаних порушень не завжди корелює зі ступенем неврологічних проявів: вираженістю гіперкінезу у випадку гіперкінетичної форми дитячого церебрального паралічу або ступенем парезу у випадку спастичної диплегії. Тому, керуючись основною метою виявлення знань або якості засвоєння програмового матеріалу з цього чи інших предметів, педагог добирає обсяг і способи виконання індивідуальних завдань в кожному конкретному випадку.

Враховуючи рухові особливості школярів з дитячим церебральним паралічем, їх швидку виснажливість, необхідно варіювати форми виконання письмових завдань (робота з картками; виконання письмових завдань на підготовлених альбомних аркушах; написання на дошці крейдою; викладання слів і речень на спеціальних магнітних дошках; виконання роботи на комп'ютері тощо). Під час проведення письмових робіт та оцінки їх виконання учнями, педагог виважено підходить до створення умов

пред'явлення навчального матеріалу, його обсягу та способу виконання. За певних обставин, викликаних просторовими порушеннями та не сформованістю зорово-моторної координації, педагог спеціально позначає рядок і місце, з якого необхідно починати писати або малювати, визначає символами необхідну відстань між рядками або частинами завдання. Уповільнений темп письма в учнів з дитячими церебральними паралічами зумовлює збільшення часу для виконання письмових робіт, тому в окремих випадках частина відповіді учня може здійснюватись в усній формі.

Засвоєння програмового змісту з української та зарубіжної літератур учнями з дитячим церебральним паралічем ускладнюється порушеннями читання. В учнів основної школи такі порушення якісно відрізняються від порушень читання у початковій школі та характеризуються недостатнім налагодженням лексико-граматичних (учні орієнтуються тільки на семантичне значення слова, без урахування флексійних та прийменникових відношень), а також синтаксичних зв'язків. У складних випадках порушень звуковимови, спазмів під час вимови слів та фраз, а також інших труднощів висловлення, педагог надає учневі час для підготовки до розгортання мовленнєвого акту. В подібних навчальних ситуаціях краще звернутись з запитанням до усього класу, заслухати відповідь учня з більш розгорнутим мовленням.

В основній школі, нерідко, стійко простежуються труднощі, характерні початковим етапам навчання математиці школярів з дитячим церебральним паралічем. Такі труднощі нагадують картину акалькулії, оскільки супроводжуються порушеннями глобального сприймання кількості, не впізнаванням графічних зображень цифр, утрудненнями під час виконання арифметичних дій (особливо ділення), недостатнім розумінням складу і розрядної будови числа, значення арифметичних знаків тощо. Необхідність спеціальних прийомів навчання, у цьому зв'язку, зумовлена важливістю врахування як загальних закономірностей розвитку дитячого мислення, так і його специфічних особливостей, зумовлених переважною локалізацією

мозкового ураження в кожного учня (ураженням або затримкою формування тім'яно-потиличних відділів кори лівої півкулі або затримкою розвитку мозку в цілому).

Формування просторових уявлень, розвиток часових уявлень, оволодіння поняттями, які їх позначають, а також термінами, що позначають абстрактні категорії, будується безпосередньо на основі програмного матеріалу з математики, алгебри, геометрії. Враховуючи особливості мисленнєвої діяльності учнів з церебральними паралічами, вчитель широко використовує різноманітний наочний матеріал, креслення, схеми, малюнки тощо. Недостатня сформованість просторових уявлень передбачає введення підготовчих вправ (записування прикладів у стовпчик, розташування одних предметів під іншими, малювання фігур у клітинках тощо). Під час виконання практичних вправ з геометрії учні навчаються працювати з геометричними фігурами, оволодівають графічними вміннями, набувають практичних умінь розв'язувати задачі обчислювального та вимірювального характеру. Вивчення предметів даної освітньої галузі вимагає від учителя створення таких умов навчання, які разом з достатнім рівнем узагальнення матеріалу, одночасно висвітлювали б його конкретний зміст, а також способи оволодіння ним.

Засвоєння навчальних предметів з освітньої галузі «Технології» потребують особливої уваги педагогів, ураховуючи їх значний соціально-реабілітаційний ресурс. Так, оволодіння, визначеним програмою з «Трудового навчання», комплексом трудових навичок здійснюється шляхом використання у процесі навчання оптимальних методів та прийомів, серед яких важливе місце посідає метод тренування, який реалізується шляхом багаторазового повторення типових вправ. У процесі формування основних трудових навичок необхідне ретельне дотримання визначеної поетапності пред'явлення завдання. Починати необхідно з показу дії учителем з наступним переходом на поєднане і відображене виконання дії, а завершувати підсумковим порівнянням результатів початкової та

завершальної стадії навчання. Вироблення трудових навичок необхідно будувати на основі елементарних, достатньо автоматизованих рухових навичок. Необхідно враховувати індивідуальні особливості рухових порушень у кожного конкретного учня. За таких обставин вчитель діє у відповідності з принципом «покрокового» навчання, яке передбачає тривале відпрацювання кожного найдрібнішого компоненту трудового процесу.

У контексті трудового навчання особливого значення набуває проблема особистісного розвитку школярів з дитячим церебральним паралічем. Враховуючи це, вирішення специфічних програмових завдань потребує від учителя врахування наступних умов: забезпечення відповідного емоційного фону (відсутність негативних оцінок, порівняння результатів роботи учня тільки з його особистими досягненнями, дотримання індивідуального ритму роботи, максимальне врахування інтересів учнів тощо), а також формування в учнів упевненості у власних можливостях (уникнення нагадувань про хворобу, надання учням дозованої допомоги під час виконання завдань, навчання їх доступним прийомам роботи, систематичне включення школяра у процес самооцінки як чинника самовиховання).

Важливість трудового навчання школярів з дитячими церебральними паралічами пов'язана з необхідністю визначення найбільш доступного кола професій для кожного учня, а також з необхідністю створення найсприятливіших умов для професійної підготовки.

Досягнення рівня функціональної грамотності школярів з дитячим церебральним паралічем в умовах загальноосвітньої школи передбачає комп'ютерну та технічну грамотність. З одного боку, своєчасне опанування комп'ютера зумовлює інтуїтивне, внутрішнє прийняття інформаційних технологій як невід'ємної складової життя, слугує ампліфікації (збагаченню) розвитку школяра. З іншого боку, технологічні особливості комп'ютера дозволяють використовувати його як альтернативу традиційним методам і формам навчання учнів з вираженими руховими порушеннями рук. Унікальні технологічні можливості комп'ютерних програм (динамічний характер

представлення навчального змісту тощо) дозволяють коригувати сповільненість психічних процесів, інші особливості пізнавальної діяльності школярів.

Предмети освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» вирізняються потужним ресурсом фізичної реабілітації учнів з дитячим церебральним паралічем. Так, вивчення інтегрованого предмета «Основи здоров'я» має на меті не лише формування свідомого ставлення до свого життя і здоров'я, оволодіння основами здорового способу життя, життєвими навичками безпечної для життя і здоров'я поведінки. Викладаючи курс, учитель обов'язково враховує ставлення школяра до захворювання, яке визначається ступенем його усвідомлення, психологічним захистом, уявленнями про хворобу, а також працює над виробленням оптимістичної установки щодо покращення стану кожного учня, навчанням ефективній саморегуляції тощо. Врахування вчителем реакції особистості школяра на хворобу зумовлене тим, що в основі структури такої реакції може лежати порушення ставлення до свого тілесного і духовного «Я», зміна самосвідомості, що суттєво ускладнює навчально-виховний процес.

Кардинальні зміни методичних підходів до фізичного виховання учнів з дитячим церебральним паралічем зумовлені характером клінічних проявів захворювання, глибиною порушень рухової сфери, індивідуальною реакцією на навантаження. Враховуючи особливе значення індивідуального підходу до школярів, вчитель працює у тісному контакті з лікарями (невропатологом, ортопедом), які формулюють корекційно-відновлювальні завдання та протипоказання до виконання певних вправ кожним учнем. Зокрема, школярам можуть бути протипоказані: тривала затримка дихання під час виконання всіх видів вправ; вправи з тривалим статичним напруженням; упор і виси (у випадках локалізації порушень у плечовому поясі); вправи, які розвивають рухливість у суглобах (при артрозах суглобів); нахили і повороти тулуба з великою амплітудою тощо.

Урахування далеко не повного аналізу навчальних труднощів учнів з дитячим церебральним паралічем не лише сприятиме компенсації специфічних порушень їх пізнавальної діяльності, а також оптимізує умови для оволодіння програмним матеріалом загальноосвітньої школи та підготовку до праці.

Успішність такого навчання, однак, залежить не лише від урахування характеру та ступеню фізичних і психічних порушень та ефективності навчальних програм і технологій, але й, великою мірою, від ставлення до таких дітей здорових однолітків і педагогів. Останнє розглядається як важливий соціально-психологічний факт інтеграції. Нечисленні публікації, переважно зарубіжних авторів, показують тенденцію ставлення здорових до інвалідів, яка характеризується несприятливістю, співчутливістю, домінуванням. В окремих випадках констатується амбівалентний характер ставлення до хворих. У низці досліджень вказується, що досвід такого навчання нерідко викликає складні вторинні порушення в особистісному розвитку таких дітей (наприклад, різні форми вторинної аутизації) [4].

Разом з тим, як підкреслюють дослідники, установки здорових можуть слугувати вирішальною компонентою успіху або неуспіху учнів з церебральними паралічами у загальноосвітній школі. Це зумовлює необхідність дотримання наступних умов спільного навчання: забезпечення безпосередніх контактів між дітьми різних систем навчання; недирективність програми, надання переваг неформальним ситуаціям спілкування; організація не лише спільної навчальної, а також і позанавчальної діяльності дітей.

Вітчизняними дослідниками було визначено чинники, які зумовлюють складний механізм виникнення патологічного розвитку особистості дітей та підлітків з церебральними паралічами, а саме: органічну недостатність центральної нервової системи і своєрідну структуру інтелектуального порушення, на основі якого формується патологічний розвиток; рухову неспроможність, що вимагає постійної допомоги; своєрідну психологічну атмосферу навколо хворої дитини; психогенні чинники, серед яких – ступінь усвідомлення власної

неповносправності та реакцію особистості на порушення; біологічні зрушення в період вікових криз [3].

Розвиваючи методичні підходи до спільного навчання, фахівцям слід мати на увазі, що інклюзивна форма навчання створює умови для відновлення особистості школяра з дитячим церебральним паралічем. Зокрема, атмосфера інклюзивного класу має низку стимулюючих моментів для вольового виховання. Учень з дитячим церебральним паралічем, перебуваючи у колективі здорових однолітків, має змогу порівнювати, а, значить, краще усвідомити власну поведінку. Оточення здорових однолітків сприяє мобілізації власних моральних та вольових зусиль учнів з церебральними паралічами на досягнення в навчанні, творчості, спілкуванні.

Враховуючи зазначене, для педагогів інклюзивних класів надто важливо не лише знати особливості психофізичного розвитку школярів з дитячим церебральним паралічем, специфіку методичних прийомів роботи. Якісна педагогічна діяльність неможлива без професійної компетентності, дотримання принципів деонтології. Ключовою умовою деонтології вчителя слугує вміння налагоджувати адекватні взаємини між усіма учасниками навчально-виховного процесу, створення атмосфери взаємоповаги та взаєморозуміння, сприятливого фону для ефективної навчальної роботи.

Література

1. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Навчально-методичний посібник / Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В., за заг. наук. ред.. Шевцова А. Г. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 112 с.
2. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
3. Рождественская М. В. К вопросу об изучении патологического формирования личности у детей и подростков с церебральным параличом. / Питання дефектології. Республіканський науково-методичний збірник. Випуск 13. - К.: Радянська школа, 1980. - С. 50-55.
4. Шипицина Л. М., Мамайчук И. И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.- 368 с.

РОЗДІЛ ІІІ

НАШІ ВЧИТЕЛІ ТА ЮВІЛЯРИ

УДК 929:37. 011. 3 – 056. 29.

До 55-річчя від Дня народження

НАРИС ЖИТТЯ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. О. СУПРУНА



*Гладченко І. В.,
Ханзерук Л. О.*

Доктор педагогічних наук, професор Супрун Микола Олексійович народився у квітні 1962 року у с. Держанівка Носівського району Чернігівської області в родині хліборобів. Батько – Олексій Микитович і мати – Дар’я Антонівна гідно пройшли воєнні і повоєнні лихоліття. Виховали трьох дітей. Сестри Катерина і Олександра багато років чесно працюють на медичній та педагогічних нивах. Після закінчення у 1979 році Держанівської

середньої школи вступив, а в 1984 році закінчив з відзнакою дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького, де отримав спеціальність «Учитель і логопед допоміжної школи. Олігофренопедагог дошкільних закладів освіти». По закінченню інституту працював вихователем у Київській допоміжній школі-інтернат №2, проходив службу у Збройних силах СРСР.

У 1989 році був запрошений на роботу до Інституту педагогіки України на посаду молодшого наукового співробітника лабораторії олігофренопедагогіки. У 1991 році вступив на навчання до аспірантури зазначеного Інституту. Після закінчення у 1994 році аспірантури під науковим керівництвом академіка В. І. Бондаря захистив кандидатську дисертацію на тему: «Педагогічні умови учнівського самоврядування в допоміжній школі». В тому ж році, за рекомендацією академіка В. М. Синьова, перейшов працювати до Київського Інституту внутрішніх справ на кафедру психології та педагогіки, на якій пройшов шлях від викладача кафедри до начальника. Був одним із перших керівників психологічного факультету (1996 – 1997 рр.), на якому із ініціативи академіка В. М. Синьова та професора О. П. Северова була започаткована підготовка психологів для пенітенціарної системи.

У 2009 – 2010 рр. очолював Науково-методичний центр навчальних закладів МВС України. До виходу у відставку (2011р.) працював начальником кафедри прикладної педагогіки та роботи з персоналом Національної академії внутрішніх справ. Самостійно розробив та викладав навчальні дисципліни «Методика викладання психології», «Педагогічна психологія», «Педагогіка» на психологічному факультеті НАВС. У 2011 році повернувся до роботи в науковій установі в якості головного наукового співробітника Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. Із серпня 2013 року професор кафедри пенітенціарної педагогіки та психології Інституту кримінально-виконавчої служби НАВС. У травні 2014 року був обраний за конкурсом на посаду заступника директора Інституту державної

служби та місцевого самоврядування Національної академії державного управління при Президентіві України. З 01 квітня 2015 року – професор кафедри психокорекційної педагогіки факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова.

У 2009 році отримав спеціальне офіцерське звання «полковник міліції». За роки багаторічної служби нагороджений відзнаками МВС України «За відзнаку у службі» I і II ступеню, «За сумлінну службу» II і III ступеню. У 2012 році за заслуги перед Українською Православною Церквою нагороджений орденом Української Православної Церкви Святого благовірного князя Київського Ярослава Мудрого.

Понад тридцять років працює у сфері дефектології та пенітенціарної педагогіки. У 2008 році захистив докторську дисертацію на тему: «Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття)», (науковий консультант академік В. І. Бондар). У 2010 році отримав вчене звання професора по кафедрі практичної психології.

У 2005 році під його науковим керівництвом С. В. Кушнар'ов захистив першу в Україні кандидатську дисертацію із соціальної педагогіки, присвячену питанням ресоціалізації людини похилого віку «Соціально-педагогічні умови надання допомоги засудженим похилого віку». Ними започаткований новий науковий напрям в пенітенціарній педагогіці – «Пенітенціарна геронтологія». Основні положення якого розкриті у науково-методичному посібнику «Основи пенітенціарної геронтології» (– К.: МП «Леся», 2002 р.). На сьогодні вчений здійснює наукове консультування та керівництво п'яти докторських та шести кандидатських дисертацій із богослов'я, корекційної та соціальної педагогіки, спеціальної й юридичної психології. У 2010 році В. В. Кобильченко захистив докторську дисертацію зі спеціальної психології, науковим консультантом якої був М. О. Супрун. Загалом вчений підготував 1 доктора психологічних наук та 7 кандидатів наук з різних галузей психолого-педагогічних знань. Він є членом двох

спеціалізованих Вчених рад та редакційних колегій декількох науково-методичних видань НАПН України і НАВС.

Постійно працює над підвищенням свого науково-педагогічного рівня, є автором та співавтором понад 300 наукових і науково-методичних праць, зокрема 3 монографій, а також декількох навчальних посібників. Серед яких:

1. Супрун М. О. Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: навч. посібник. – К.: КІВС. –1998;

2. Супрун М. О. Основи вікової та педагогічної психології в навчальній та позааудиторній роботі спеціалізованого закладу освіти: навч. посібник. – К.: КІВС. – 1998;

3. Супрун М. О.: Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): монографія. – К: КЮІ МВС. – 2005;

4. Легуша С. М., Супрун М. О. Правове виховання курсантів вищих навчальних закладів МВС України: сутність, функції та механізм: монографія. – К: КЮІ МВС. – 2006;

5. Супрун М. О. Корекційне виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування: монографія – К.: «Леся». – 2009;

6. Супрун М. О. Методика викладання психології у вищій школі: навч. посібник, рекомендований МОН України. – К.: Атіка (у співавторстві). – 2012.

До 50-річчя від Дня народження Олени Чеботарьової

СЛОВО ПРО КОЛЕГУ

**Гладченко І. В.,
Супрун М. О.,
Ханзерук Л. О.**

Якось український поет Дмитро Павличко сказав, що ювілей – це вітер, який заходить у всі шпарини життя і відкриває багато речей, які треба витримати. За метафоричністю цих рядків – особистий і професійний досвід життя кожного з нас, з його успіхами чи падіннями, здобутками чи втратами, вірою чи розчаруваннями... А вже, що надбано – результат наших зусиль, а також тих, хто поряд з нами. Якщо поряд такі люди, як Олена Валентинівна Чеботарьова, витримати можна багато.

Важко уявити, щоб особистість ученого була відірваною від його наукових поглядів. У багатьох випадках, зрозуміти позицію дослідника можна тільки тоді, коли знаєш особливості його характеру, етапи життєвого шляху, джерела його світогляду.

Українська школа дефектології, багата яскравими особистостями, до якої, кожен у свій час, приходив працювати і вчитися, була для Олени Валентинівни Чеботарьової справжнім покликанням. Перш, ніж розпочати наукову кар'єру, вона багато років віддала практичній роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Саме досвід цього періоду професійного життя був вирішальним у виборі теми наукового пошуку. Як пригадувала Л. С. Вавіна, Олена знала, що хотіла досліджувати, добре розуміла необхідність дослідження саме цієї проблеми в науці.

Невипадково, дисертаційне дослідження «Організаційно-педагогічні умови індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату» було одним з перших у вітчизняній науці періоду незалежності, в якому вивчалась ця складна та важлива тема.

Незважаючи на значне розширення з часом проблемного поля наукових інтересів, питання освіти дітей з порушеннями опорно-рухового апарату залишаються пріоритетними для дослідниці. Під її керівництвом та безпосередньою участю розробляються концепції, стандарти, програми, науково-методичне забезпечення освіти дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелектуальними порушеннями.

Олена Валентинівна належить до тої категорії науковців, котрі постійно працюють над собою. Вона з великою повагою і вдячністю ставиться до своїх учителів, колег та учнів. Успішно керує підготовкою кандидатських дисертацій. Плідно співпрацює з практиками, цінує їх досвід та зусилля.

У співпраці з такими колегами як Олена Валентинівна Чеботарьова, наша професійна сила, яка дозволяє нам гідно вирішувати вкрай актуальні проблеми освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Є люди про яких всі говорять: «СВІТЛІ»! Саме такою Особистістю, яка завжди випромінює сонце Краси і Добра є Олена Валентинівна Чеботарьова!

Шановна наша колега зустрічає свій перший Ювілей із вагомими життєвими здобутками: прекрасна Родина, значні професійні досягнення, повага і фахове визнання вітчизняної дефектологічної спільноти...

Блискуче закінчення середньої школи в місті Києві; вступ за покликанням серця на дефектологічний факультет КДПІ імені М. Горького; робота вчителем у спеціальній школі; захист кандидатської дисертації (науковий керівник – один із фундаторів сучасної спеціальної педагогіки – Людмила Сергіївна Вавіна); робота в Інституті спеціальної педагогіки на посадах від молодшого наукового співробітника до керівника лабораторії олігофренопедагогіки); праця над докторською дисертацією...



Це лише окремі ремарки життєвої та професійної доріжки нашої Шановної колеги. За цим всім стоять: природний Талант; вимоги до себе й до інших; постійне прагнення допомогти іншій Людині...

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Афузова Ганна Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини ФКПП НПУ імені М. П. Драгоманова.

Блеч Ганна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Бобренко Інна Всеволодівна, науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Божко Олексій Олексійович, вихованець Київської Духовної Семинарії.

Бондар Наталія Василівна, аспірант, старший викладач кафедри психокорекційної педагогіки НПУ імені М. П. Драгоманова.

Вавіна Людмила Сергіївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, відмінник народної освіти України.

Гладченко Ірина Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Глушко Надія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент Київського економічного інститут менеджменту.

Дзядевич Людмила Григорівна, вчитель вищої категорії спеціальної школи-інтернат №16 м. Києва.

Жук Тетяна Яківна, вчитель-методист, вчитель вищої категорії спеціальної школи-інтернат №16 м. Києва.

Іерей Хворост Олександр, вихованець Харківської Духовної Семинарії.

Кравець Ніна Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки ФКПП НПУ імені М. П. Драгоманова.

Кротенко Валентина Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини ФКПП НПУ імені М. П. Драгоманова

Машкіна Олена Володимирівна, вчитель-методист вищої категорії спеціальної школи-інтернат № 16 м. Києва

Молодід Алла Борисівна, вчитель-методист вищої категорії спеціальної школи-інтернат № 16 м. Києва

Нікуленкова Наталія Михайлівна, директор, вчитель-методист вищої категорії спеціальної школи-інтернат № 16 м. Києва

Павлюченко Ольга Миколаївна, директор, вчитель-методист вищої категорії спеціальної школи-інтернат № 26 м. Києва

Попович Світлана Сергіївна, магістрантка спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)» Київського університету імені Бориса Грінченка.

Пробитюк Жанна Миколаївна, вчитель вищої категорії спеціальної школи-інтернат №16 м. Києва

Резніченко Людмила Григорівна, вчитель вищої категорії спеціальної школи-інтернат № 26 м. Києва

Салтикова Юлія Павлівна, студентка 1 курсу магістратури, кафедра спеціальної психології та медицини ФКПП НПУ імені М. П. Драгоманова.

Селезько Тетяна Володимирівна, вчитель вищої категорії спеціальної школи-інтернат № 16 м. Києва

Супрун Дар'я Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини ФКПП НПУ імені М. П. Драгоманова.

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки ФКПП НПУ імені М. П. Драгоманова.

Сухіна Ірина В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Триkoz Сніжана Валеріївна, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Ханзерук Лілія Олексіївна, доцент кафедри психокорекційної педагогіки ФКПП НПУ імені М. П. Драгоманова

Чеботарьова Олена Валентинівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Ярмола Наталія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

<i>Вавіна Л. С., Чеботарьова О. В.</i> Життєвий подвиг вчителя (до 100-річчя від дня народження професора Івана Гавриловича Єременка)	4
<i>Супрун М. О., Гладченко І. В.</i> Внесок професора І. Єременка у вітчизняну дефектологію	11
<i>Гладченко І. В., Супрун М. О.</i> Вчитель вчителів	17
<i>Бондар Н. В.</i> Компенсаторні можливості мовлення старшокласників з інтелектуальними порушеннями на уроках з трудового навчання	22
<i>Гладченко І. В.</i> Методичні аспекти використання квестової педагогічної технології при формуванні здоров'язберезувальної компетентності в учнів з психофізичними порушеннями	30
<i>Глушко Н.В., Супрун М.О.</i> Зарубіжний досвід соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими старшими підлітками	40
<i>Дзядевич Л. Г., Трикоз С. В.</i> Методичні рекомендації щодо поглиблення природничих знань про оточуючий світ в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в позаурочний час	49
<i>Жук Т. Я., Трикоз С. В.</i> Ігри та вправи з розвитку дрібної моторики у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	55
<i>Кравець Н. П.</i> Внесок методистів-словесників та прогресивних українських діячів минулого у становлення методики навчання учнів літератури	64
<i>Молодід А. Б., Чеботарьова О. В.</i> Корекція загальної і дрібної моторики в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках трудового навчання	78

<i>Нікуленкова Н М., Пробитюк Ж. М., Машикіна О. В., Селезько Т. В.</i>	
Технології моделювання і використання проблемних ситуацій в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у позаурочній діяльності	90
<i>Нікуленкова Н М., Пробитюк Ж. М., Машикіна О. В., Селезько Т. В.</i>	
Формування інноваційного корекційно-розвивального освітнього простору спеціальної школи	103
<i>Резніченко Л. Г., Павлюченко О. М., Ярмола Н. А.</i>	
Вплив баламетрики на психофізичний розвиток дітей з особливими освітніми потребами у навчально-корекційному процесі	112
<i>Супрун М. О.</i>	
Розвиток олігофренопедагогіки наприкінці 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст.	119
<i>Трикоз С. В.</i>	
Формування часових уявлень у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку	131
<i>Чеботарьова О. В.</i>	
Теоретичні та методичні основи реалізації змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	137
<i>Иерей Александр Хворост, Божко А. А., Супрун Н. А.</i>	
Духовно-просветительская работа воскресной школы Куряжской воспитательной колонии им. А. С. Макаренка	148

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

<i>Афузова Г. В.</i>	
Особливості організації психолого-педагогічного супроводу в інклюзивних загальноосвітніх закладах	156
<i>Блеч Г. О.</i>	
Підтримуюча комунікація як засіб розвитку дитини з особливими освітніми потребами	167
<i>Бобренко І. В.</i>	
Розвиток фізичних якостей як важливий аспект адаптивного фізичного виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями	

помірного ступеня	172
Кротенко В. І., Салтикова Ю. П. Психологічна корекція емоційних комплексів дітей із зпр старшого дошкільного віку засобами малювання як арт-терапевтичної техніки	185
Супрун Д. М. Ключові аспекти впровадження в роботу спеціального психолога психологічного тренінгу	196
Сухіна І. В. Стратегії психологічної допомоги учням з грду в умовах інклюзивного навчання	209
Попович С. С. Особливості формування уваги у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями письма	216
Ханзерук Л. О. Особливості оволодіння програмним матеріалом загальноосвітньої школи учнями з дитячими церебральними паралічами ..	229

РОЗДІЛ ІІІ

НАШІ ВЧИТЕЛІ ТА ЮВІЛЯРИ

Гладченко І. В., Ханзерук Л. О. Нарис життя і науково-педагогічної діяльності М. О. Супруна	241
Гладченко І. В., Супрун М. О., Ханзерук Л. О. Слово про колегу	245
Відомості про авторів	248
Зміст	251

Наукове видання

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 9

За редакцією О.В.Чеботарьової

І.В. Гладченко

Оригінал-макет І. В. Гладченко