

У вітчизняній сурдопедагогіці білінгвальний підхід у навчанні дітей з порушеннями слуху є новим напрямом в організації навчально-виховного процесу. Низка фактів з історії сурдопедагогіки свідчить про наявність тенденцій використання мімічного, усного, мішаного методів навчання нечуючих дітей. Використання різних засобів навчання: словесного, усного, писемного мовлення, дактилю, жестової мови – було характерним для американської прагматичної сурдопедагогіки.

Російський сурдопедагог В. Флері обґрунтував власну точку зору щодо одночасного використання всіх засобів спілкування у процесі навчання і виховання глухих. Його погляди на ЖМ, дактилологію та навчання усного мовлення були оригінальними та свідчили про глибоке розуміння їх взаємодії у навчально-виховному процесі [8]. Наставник Марійського училища глухонімих Н. Грюнфельд у праці «Про метод навчання глухонімих» зазначав, що єдиним та раціональним методом слід вважати лише мішаний метод навчання, з урахуванням того, що жестова мова є першою, яка виконує допоміжну роль у оволодінні усним мовленням глухими учнями [1].

На сучасному етапі ми поділяємо точку зору більшості дослідників та вчених щодо білінгвального підходу нечуючих (Н. Адамюк, В. Вольгаст, Т. Грінгор'єва, Ф. Гросжан, Л. Димскіс, О. Дробот, Г. Зайцева, А. Заміша, С. Кульбіда, Д. Рассел, І. Русакович та ін.), які вважають, що у процесі двомовного навчання рідна мова нечуючих є не лише об'єктом вивчення, а й засобом пізнання, внаслідок чого досягається подвійний ефект: вивчається конкретний предмет, вивчається мова.

Виходячи з сучасних вітчизняних й зарубіжних вимог до мовної освіти, можна визначити цілі білінгвального підходу до навчання нечуючих:

а) навчальні/розвиваючі (в рамках навчального закладу) – формування двомовної комунікативної компетенції, яка відкриває можливість для подальшої самоосвіти, працевлаштування у сучасному суспільстві, поглиблення розуміння/усвідомлення рідної мови та культури іншої спільноти;

б) соціальні – пристосування індивідів та груп до життя у сучасному світі, створення умов для повноправної участі нечуючих громадян у житті суспільства;

Упровадження двомовного навчання передбачає певні зміни у добрі змін, що відповідно потребує спеціальної підготовки вчителів української мови та літератури і учителів-предметників, які здійснюють навчання двоюмовно.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що білінгвальний підхід у навчанні учнів з порушеннями слуху – це своєрідний напрям методичної роботи, заснований на визнанні національної жестової мови глухих і національної словесної мови рівноправними засобами навчання і виховання учнів з порушеннями слуху; навчання предметів та оволодіння учнями предметними знаннями у певній галузі на основі двох взаємопов'язаних мов – рідної та другої (ноземної) як засобу навчання.

Література:

1. Басова А.Г. История сурдопедагогика / А.Г. Басова, С.Ф. Егоров. – М.: Прогресс, 1984. – 295 с.
2. Байрайт У. Одноязычне и многоязычие // Новое в лингвистике – Вып. VI. Числовые контакты. – М.: Прогресс, 1972. – С. 25 – 60.
3. Джержавиний стандарт базової і повної середньої освіти (затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. №24).
4. Джершев Ю.Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании // Методы билингвистических исследований. – 1976. – С. 20 – 33.
5. Зайцева Г.Д. Жест и слово: научные и методические статьи. – М., 2006. – 625 с.
6. Жестова мова й сучасність / [зб. наук. праць / гол. ред. В.В. Засенко]. – Вып. I. – К., 2010. – 295 с.
7. Русакович І.К. Теоретичні і прикладні аспекти проблеми полілінгвальної спільноти дітей з порушеннями слуху / [зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Сливача]. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 462 с. – (Серія: соціально-педагогічна. вид. XII).
8. Флери В.И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к их школьному образованию, самым свойственным их природе. – СПб., 1835.
9. Зрмаченко М.Д. Історія сурдопедагогіки / Микола Дмитрович Ярмаченко. – К.: Раїска школа, 1975. – 424 с.
10. Grosjean F. Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

УДК 376.32(083.132)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДУШКІЛЬНОГО ВІКУ В НОРМІ ПРІ ПАТОЛОГІЇ ЗОРУ

В. В. Кобильченко
м. Київ

У статті аналізуються різні аспекти психічного розвитку дітей дошкільного віку в нормі й при патології зору.

Ключові слова: дошкільний вік, перцепція, психічний розвиток, ігрова діяльність.

Особенности психического развития детей дошкольного возраста в норме и при патологии зрения

В статье анализируются различные аспекты психического развития детей дошкольного возраста в норме и при патологии зрения.

Ключевые слова: дошкольный возраст, перцепция, психическое развитие, игровая деятельность.

Features of mental development of children of preschool age in norm and at sight pathology

In article various aspects of mental development of children of preschool age in norm are analyzed and at pathologists of sight.
Keywords: preschool age, perception, mental development, game activity.

Проблема пошуку оптимальних методів і засобів навчання та виховання дітей з аномаліями зору тісно пов'язана з розумінням психофізіологічних механізмів, що лежать в основі сенсорного дефекту. Відсутність зовнішніх впливів або ж їх істотне обмеження, на думку Л.П. Григор'євої [3], змінює нормальне взаємовідношення біологічних, психологічних і соціальних чинників у психічному розвитку дітей. Передусім порушуються морфофункціональне визрівання центральної нервової системи в умовах сенсорної депривації, яку можна розглядати як дефіцит активності мозку.

Відомо, що вищі психічні функції виникають на основі відносно елементарних сенсорних і моторних процесів. На ранніх етапах розвитку цей зв'язок вищих психічних процесів з їх чуттєвою (сенсорною та моторною) основою виступає особливо чітко, але при подальшому їхньому розвитку ці чуттєві компоненти поступово згортаються, продовжуючи, однак, входити в них як складові [6].

Дошкільний період характеризується інтенсивним розвитком пізнавальної сфери дитини. Л.С. Виготський виявив, що кожен пізнавальний психічний процес (сприймання, пам'ять, мислення й т. ін.) має свою логіку розвитку й перетворюється шляхом інтеграції у вищу психічну функцію (логічну пам'ять, мовне мислення й т.д.), що носить довірливий й опосередкований характер [2]. При цьому довірливість у психічній сфері формується легше й швидше, якщо дитині цікавий кінцевий результат її зусиль і зрозумілі прийоми й засоби пізнавальної діяльності.

Хоча слабзорість не змінює структури чуттєвого пізнання, окремі його компоненти – відчуття, сприймання й уявлення – як якісно, так і кількісно відрізняються від означених процесів у дітей з нормальним зором. В першу чергу, ці зміни виявляються у сфері відчуттів, що пояснюється їхнім місцем та роллю в процесі пізнання.

Порушення функцій зорового аналізатора призводить до того, що, з одного боку, у слабзорих дітей або випадають повністю, або послаблюються, редукуються зорові відчуття, а з іншого – відчуття інших модальностей отримують в процесі діяльності компенсаторну гіперфункцію. Зміни у сфері відчуттів (на першій сходинці чуттєвого пізнання) неминуче мають позначитися на наступному його етапі – сприйманні [5, 7].

Перцептивний розвиток дошкільняти передбачає засвоєння уявлень (об'єктів) про різноманітні властивості й відношення предметів і явищ, опанування нових дій сприймання, які дають змогу повніше й більш розчленовано сприймати навколишній світ. Як відомо, вже в ранньому віці дитина має певний запас уявлень про різноманітні властивості предметів, деякі з них починають відігравати роль зразків, з якими вона порівнює властивості нових предметів у процесі їх сприйняття.

Важливим напрямком розвитку перцепції в дошкільньому віці є засвоєння сенсорних еталонів. Як показали дослідження Л.А. Венгера, у цьому віці відбувається засвоєння сенсорних еталонів кольору, форми, величини, завдяки чому процес сприймання дійсно починає набувати опосередкованого характеру. Оволодіння цими еталонами пов'язане з розвитком перцептивних дій, що дозволяють співвіднести спостережувану властивість предмета з еталоном [1].

У дошкільньому дитинстві відбувається поступовий перехід від застосування предметних зразків, які є результатом особистого сенсорного досвіду, до використання загальноприйнятих сенсорних еталонів – вироблених людством уявлень про основні варіанти кожного виду властивостей і відношень (кольорів, форм, розмірів предметів, їх розташування у просторі, висоти звуків тощо). Наприклад, при сприйнятті форми еталонами є уявлення про геометричні фігури (коло, квадрат, трикутник тощо); при сприйнятті її кольору – уявлення про сім основних кольорів спектра; при сприйнятті простору – уявлення про напрямки (ліворуч, праворуч, попереду, позаду); при сприйнятті часу – уявлення про минуле, теперішнє, майбутнє (вчора, сьогодні, завтра), тривалість часових періодів (день, доба, тиждень, місяць, півроку, рік).

Необхідні умови для опанування загальноприйнятих еталонів уперше створюються під час продуктивних видів діяльності. Коли перед дитиною ставлять завдання відтворити на малюнку, аппікації, в конструкції певний предмет, вона старастся зіставити особливості цього предмета з особливостями наявного матеріалу. Ускладнення продуктивних видів діяльності зумовлює засвоєння дитиною нових еталонів, більшість із яких вона опановує до 4-5 років.

Певні особливості має сприймання дошкільнятами величини. Вони складаються з уявлення про відношення між предметами за розміром. Ці відношення ґрунтуються на порівнянні їх розмірів (великий, малий, дуже великий тощо).

Засвоєння сенсорних еталонів є одним із аспектів розвитку орієнтації людини у властивостях предметів. Другий аспект полягає у вдосконаленні цих сприйняття (перцептивних дій). Протягом дошкільнього дитинства формуються три основні види дій сприйняття: ідентифікація, відношення до еталона та моделювання. Відмінність між цими діями обумовлюється співвідношенням між властивостями предметів, які дитина сприймає, та еталонами, за допомогою яких ці властивості позначаються.

Ідентифікації дії ідентифікації (позначення) виконуються за умови, що властивість сприйнятого предмета повністю збігається з еталоном. Вони позначають у виборі відповідного еталона і встановленні ідентичності предметів.

Ідентифікації дії відношення до еталона виконуються тоді, коли властивість сприйнятого предмета не збігається з відомим дитині еталоном. Вони

полягають у з'ясуванні певних (часто несуттєвих) властивостей предмета і встановленні його ідентичності з еталоном.

Перцептивні дії моделювання діти здійснюють у процесі сприймання об'єктів зі складними властивостями, які взагалі можуть бути з'ясовані не за допомогою одного еталона, а з використанням двох або й більше.

У процесі побудови дошкільником моделі певних предметів у грі та їх порівнянні з іншими предметами формуються вміння розрізняти складну форму, а моделювання стає способом аналізу форми предмета. Зовнішні дії з моделювання предметів складної форми інтеріоризуються (переходять у внутрішній план), і в дитини формуються моделююча дія сприйняття.

Уявлення про предмет і його властивості виникає раніше, ніж уявлення про простір, і є його основою. Подальший розвиток орієнтації в просторі полягає в тому, що діти починають розрізняти відношення між предметами (один предмет за іншим, перед іншим, зліва, справа від нього, між іншими предметами тощо). Тільки наприкінці дошкільного віку (не у всіх дітей) формуються уявлення про простір, що не залежить від місцезнаходження дитини, точки відліку.

Орієнтування у часі несе дошкільнику більше труднощів, ніж орієнтування у просторі, оскільки з часом неможливо здійснювати дії: будь-які дії відбуваються у часі, а не з часом. Уявлення про час пов'язане із засвоєнням його конкретних параметрів (година, хвилина, секунда). Зробити це не так легко, оскільки ці параметри є умовними і відносними.

У дошкільному віці дитина не орієнтується в часі. Невеликі його відрізки вона вчиться виокремлювати на основі власної діяльності, зважаючи на те, що за певний час можна зробити, який результат отримати.

Таким чином, для здійснення повноцінної функції зорово-просторового сприймання необхідним є збережене функціонування зорової системи і достатньо повне функціонування окомоторного апарату. Така сенсомоторна координація забезпечує точну експозицію стітківки на об'єктах просторового поля, що є необхідним для точного скеровування та переведення погляду так, щоб центральна частина сітківки фіксувалася на сприйнятних об'єктах.

Рухи очей є одним із індикаторів діяльності не тільки сприймання, а й мислення. Існують дві форми рухів очей: фазичні (погляд у різні сторони) і тонічні (фіксація погляду). В процесі сприймання 95-97% усього часу розглядання займає фіксація, а попередні фазичні рухи очей готують передумови для цієї роботи.

Особливості розвитку мислення в дошкільному віці пов'язані з перевагою його образних форм, встановленні яких істотно роль відіграє створення системи уявлень дитини про світ й уміння оперувати образами. Спочатку виникає наочно-діюча форма мислення, що характеризується тісним зв'язком розумових процесів і практичних дій. Розвиток мислення у дошкільнят залежить від розвитку уяви. Дитина механічно замінює у грі одні предмети іншими, надаючи їм невластивих, але окреслених правилами гри нових

функцій. В ході виконання предметних дій дитина відкриває внутрішні характеристики й зв'язки між об'єктами. Пізніше предметні вона замінює їх образами, у зв'язку з чим зникає необхідність практичної дії з ними.

Якщо в ранньому дитинстві мислення здійснюється у процесі предметних дій, то у дошкільника воно починає випереджати практичні дії, оскільки він уже навчається переносити раніше засвоєний спосіб дії на іншу, неможливу першій, ситуацію. Основою розвитку мислення дошкільняти є формування розумових дій. Вихідним пунктом цього формування є реальна дія з матеріальними предметами. Потім дошкільник владється до дій з реальними матеріальними предметами у внутрішньому плані, з їх образами.

Основними напрямками розвитку мислення в дошкільному дитинстві є вдосконалення його наочної образності, пов'язаної з уявленням ситуацій і їх змін на основі уяви, довільної та опосередкованої пам'яті; початок активного формування словесно-логічного мислення (використання понять, логічних конструкцій) шляхом використання мовлення як засобу формулювання і розв'язання інтелектуальних завдань.

Нодпри те, що в окремих випадках образне мислення дошкільника неочікувано і супроводжується помилками, воно є могутнім інструментом пізнання навколишнього світу, забезпечує створення узагальнених уявлень дитини про речі та явища.

У старшому дошкільному віці діти виявляють здібності до розумових і волевих зусиль. Їх уже не захоплюють прості ігри та іграшки, у них підвищуються допитливість, інтерес до знань і розумової діяльності, з'являється вимогливість до себе та інших. На цій основі формуються здатність розв'язувати різноманітні пізнавальні завдання. Це вміння є важливим критерієм успішної навчальної діяльності, воно повинне сформуватися наприкінці дошкільного періоду.

Формуються у дошкільників і розумові дії та операції, які стосуються розв'язування пізнавальних та особистих завдань. Тоді у дитини з'являється внутрішнє, особисте життя, спершу в пізнавальній сфері, а потім і в емоційно-мотиваційній. Для її пізнавальних процесів характерний синтез зовнішніх і внутрішніх дій, об'єднаних у єдину інтелектуальну діяльність. У сприйманні він представлений перцептивними діями; в увазі – вмінням керувати і контролювати зовнішній і внутрішній плани дій; у пам'яті – об'єднанням зовнішнього і внутрішнього структурування матеріалу під час його запам'ятовування і відтворення; в мисленні – об'єднанням у цілісний процес наочно-діючого, наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань.

Отже, у дошкільному віці в дитини формується нова система психічних функцій, в центрі якої перебуває пам'ять. Пам'ять дошкільняти, як правило, має мимовільний характер. Запам'ятовування і притагування відбуваються незалежно від волі та свідомості, вони реалізуються у діяльності, зумовлено-

ються нею. Довільні форми запам'ятовування і відтворення, що починають складатися у середньому дошкільному віці, суттєво вдосконалюються у старших дошкільнят.

При слабзорості, у порівнянні з нормою, процес утворення образу змінюється: порушується симульганість упізнання ознак форми, розміру та кольорів. Особливо це спостерігається при органічних порушеннях зорового аналізатора. Різні за ступенем порушення сенсорних механізмів, зорювання кольори й форму, викликають дисоціацію їхнього функціонування. В результаті знижується здатність паралельної оцінки різних ознак одного об'єкта. Зазвичай, упізнання об'єктів передбачає опис і збір'ягання їх в образній (іконічній) пам'яті. У слабзорих спостерігається звуження середнього обсягу іконічної пам'яті [4].

Найбільші порушення іконічної пам'яті спостерігаються також у складених захворюваннях ока, зокрема сітківки, атрофії зорових нервів. Упізнання залежить також від інформаційного обсягу перцептивного поля: його перевагтаження утруднює впізнання навіть при збільшенні часу розглядання.

У дошкільному віці виділяють дві лінії генезису пам'яті: становленчатя співвідносити відтворений матеріал зі зразком. Розвиток пам'яті діти дошкільному віці включений в основні види діяльності дитини, причому гра справляє найбільш вагомий вплив на генезис пам'яті; дошкільникові набгато легше відтворити зміст, якщо він відповідає ролі. Отже, найсприятливіші умови для опанування довільного запам'ятовування і відтворення формуються у грі, коли запам'ятовування є умовою виконання дитиною взятої на себе ролі.

Важливим напрямком у розвитку пам'яті є придбання нею опосередкованого характеру. Л.С. Витотський зауважував, що вищі психічні функції розвиваються завдяки оволодінню знаками, які перебудовують і регулюють психічну діяльність людини.

При порушеннях зору відбувається зміна темпу утворення тимчасових зв'язків, і кількість підкріплень. Дослідження Л.П. Григор'євою [3] зв'язку зорового сприймання й мнемічних процесів у слабзорих дітей показало, що поряд з більш тривалим часом упізнання зорових стимулів у слабзорих спостерігається також зниження обсягу оперативної, короткочасної пам'яті, що змінюється залежно від зміни гла, кольору зорових стимулів, а головне – простежується пряма залежність мнемічних процесів від ступеня сформованості властивостей зорового сприймання.

Процесові запам'ятовування слабзорими дітьми притаманна також достатня усвідомленість наочного матеріалу, що зафіксовується. Труднощі класифікації, порівняння, аналізу й синтезу пов'язані з нечітко сприйняти-

ми якостями об'єктів, труднощами диференціювання істотних і несуттєвих якостей, що призводить до недостатності логічної пам'яті. Хоча запам'ятовування логічно пов'язаних стимулів, як і в нормі, є більш ефективним, ніж матеріалу, що не об'єднаний значеннєвими зв'язками.

Для слабзорих дітей властивий досить великий діапазон індивідуальних розходжень в обсязі пам'яті, швидкості фіксації, у співвідношенні різних видів пам'яті у порівнянні з нормою. Дослідження співвідношення зорової, слухової та логічної пам'яті у слабзорих виявило слабку збереженість зорових мнемічних образів у слабзорих дітей. Зорові предмети уявлення раніше, на відміну від норми, стають недостатньо диференційованими, схематичними й фрагментарними. Це свідчить про особливості співвідношення короткочасної й довгострокової пам'яті при зоровій недостатності, більш швидкий розпад зорових образів і значне зниження обсягу довгострокової пам'яті.

Нечітко сприйнятій і недостатньо закріпленій образ швидше розпадається, стає малодиференційованим або фрагментарним. Важливим фактором більш тривалого збереження образів у пам'яті є чіткість, визначеність сприйнятого образу, що вимагає для свого формування при слабзорості тривалого часу і більшої кількості повторень. Це залежить від того, на якій фазі формування образу: глобальній, структурно-аналітичній або диференційованій – закінчилося повторення стимулів. А оскільки при глибоких порушеннях зору можливості тривалого повторного й мультимодального обстеження обмежені, то страждає не тільки точність перцептивного образу, але й тривалість його збереження [8].

Більшість психологів погоджується з тим, що когнітивний розвиток є основою мовленнєвого. Для спілкування на відповідному рівні дошкільникам потрібно мати певні знання про навколишній світ, елементарне розуміння чужих і особистих можливостей. У свою чергу мова сприяє засвоєнню нової інформації, запам'ятовуванню, розв'язуванню пізнавальних, розумових завдань. Знання її допомагає дітям з'ясувати суть понять, не пов'язаних з фізичними властивостями об'єкта.

Важливе значення для психічного розвитку дошкільника має комунікативна функція мови, яка полягає у використанні мови як засобу спілкування. Як відомо, діти починають спілкуватися ще до того, як навчатися говорити. З розвитком мовлення їхнє спілкування стає досконалішим. Його ефективність залежить не тільки від знання граматичних правил і значень, але й від навичок висловлювання певної думки у відповідній ситуації. Вміння розмовляти ґрунтується на таких соціальних навичках, як послідовність у мовленні, врахування досвіду, вміння, інтересів і потреб співрозмовника; уникнення домінування в розмові і перебивання співрозмовників; вияв уваги та готовності продовжити спілкування невербальними засобами (поглядом, жестом тощо).

У дошкільному віці уява, мислення та мовлення тісно пов'язані. Їх синтез породжує здатність творити образи та довільно маніпулювати ними за

допомогою мовних самоструктур. Це означає, що у дитини виникає та починає успішно функціонувати внутрішнє мовлення як засіб мислення, з'являється опосередкована певними уявленнями довільна поведінка. Одноразово завершується процес опанування мови як засобу спілкування, що створює основу для активізації виховання і розвитку дитини як особистості. У процесі виховання відбувається засвоєння необхідних моральних норм, форм і правил культурної поведінки. Усвідомлені малюком норми і правила починають керувати його поведінкою, перетворювати його дії на довільні та морально регульовані вчинки. Це засвідчує появу довільної моральної саморегуляції.

Ігрова діяльність є визначальним чинником становлення якостей соціальної активності особистості в дошкільному віці. У грі дитина вчиться відповідати певним вимогам, усвідомлює зміст ігрових дій, знаходить здатність до прояву ігрової ініціативи; саме в грі дошкільник починає пред'являти певні нормативні вимоги до самого себе й інших дітей.

Гра є провідною діяльністю дошкільняти не тому, що займає найбільше вільного від сну часу в його житті, а тому, що зумовлює найважливіші зміни у психічних процесах і психічних особливостях його особистості. В ній виникають і диференціюються нові види діяльності, зокрема учіння (цільо-спрямований процес засвоєння знань, оволодіння уміннями й навичками), яке готує перехід дитини до наступної стадії розвитку – етапу молодшого шкільного віку.

У психічному розвитку гри належить особливо важливу роль. Вона формує здатність до довільної діяльності й поведінки, символічних заміни, саморегуляції, тренує пам'ять, розвиває сприймання, мислення, фантазію, здатність до спілкування, волю. Як стверджував Л.С. Віготський [2], у грі дитина завжди вища від свого середнього віку, вища від своєї звичайної повсякденної поведінки; в грі вона ніби на голову вища від самої себе. Гра конденсовано містить у собі, як у фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку; дитина в грі ніби пробує зробити стрибок над рівнем своєї звичної поведінки.

Таким чином, у грі в дитини формується ряд психологічних новоутворень, і насамперед уява й символічна функція свідомості. У грі діти вчать замінювати реальні предмети уявленими. Виникаючи в процесі гри, уява продовжує розвиватись в інших видах діяльності дітей: малюванні, читанні художніх творів, словесній творчості. В результаті формується творча уява: дитина вчиться вибудовувати образ ситуації за її описом.

Отже, підсумовуючи усе сказане вище, зазначимо, що на цьому віковому етапі у дитини складається нова соціальна ситуація розвитку, провідною діяльністю стає гра, під час якої дошкільники опановують інші види діяльності, виникають важливі новоутворення у психічній сфері, відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток дитини, формується готовність до навчання у школі.

Література:

1. Венгер Л.А. Воспитание и обучение / Венгер Л.А. – М.: Просвещение, 1969. – 364 с.
2. Выготский Л.С. Детская психология / Лев Семёнович Выготский. [под ред. Д.Б. Эльконина]. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с. – (Собр. соч. в 6 томах. – Т. 4).
3. Григорьева Л.П. Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект) / Л.П. Григорьева // Дефектология. – 2000. – №2. – С. 9 – 18.
4. Григорьева Л.П., Сташевский С.В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. – М., 1990. – С.15.
5. Литвак А.Г. Тифлопсихология / Литвак А.Г. – М.: Просвещение, 1985. – 206 с.
6. Лурья А.Р. Мозг человека и психические процессы. Нейропсихологические исследования / Лурья А.Р. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 478 с.
7. Сильцова Е.П. Тифлопсихология / Сильцова Е.П. – М.: ВО УФД – БФ Взаим, 2002. – 296 с.
8. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Солнцева Л.И. – М.: Полиграфсервис, 1997. – 124 с.

УДК: 376-056.2.376.091.31.04

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ВИКЛАДАННЯ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ЩОДО ЗАДОВОЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПОТРЕБ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В МАСОВИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

О.М. Таранченко
м. Київ

В статті представлено окремі аспекти диференційованого викладання як сучасного концептуального підходу та практичної технології; висвітлено специфіку організації роботи учнів на уроці з урахуванням їхніх індивідуальних потреб.

Ключові слова: диференційоване викладання, адаптації, модифікації, оцінювання, учні з особливими потребами, діти з порушеннями психофізичного розвитку.

Диференційоване преподавание: современные подходы обеспечения учебных потребностей учеников с нарушениями психофизического развития в массовых и специальных образовательных учреждениях

В статье представлены отдельные аспекты дифференцированного преподавания как современного концептуального подхода и практической технологии; раскрыты специфика организации работы учеников на уроке с учетом их индивидуальных потребностей.

Ключевые слова: дифференцированное преподавание, адаптации, модификации, ученики с особыми потребностями, дети с нарушениями психофизического развития.

Differentiated instruction: modern approaches to ensure the learning needs of students with impaired mental and physical development in the mass and special educational institutions