

**ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ**



**Макарчук Н. О., Висоцька А. М., Чеботарьова О. В., Міненко Г. В.,
Трикоз С. В., Блеч Г. О., Бобренко І. В., Гладченко І. В.**

**ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ**

Київ - 2014

УДК: 376-056.2

ББК

Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макарчук, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч., І.В. Бобренко, І.В. Гладченко. – К. – 2014. – 337 с.

Авторський колектив: Макарчук Н.О., д. псих. н., ст. н. сп. (передмова, розділ 1); Висоцька А.М., канд. пед. н., ст. н. сп. (розділ 2); Чеботарьова О.В., канд. пед. н., ст. н. сп. (розділ 3, 4, 13); Міненко А. В., н. сп. (розділ 5); Трикоз С. В., канд. пед. н., ст. н. сп. (розділ 6, 7); Блеч Г.О., канд. пед. н., ст. н. сп. (розділ 8, 9); Бобренко І. В., мол. н. сп. (розділ 10); Гладченко І.В., канд. пед. н., ст. н. сп. (розділ 11, 12).

У навчально-методичному посібнику висвітлюються особливості корекційно-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, питання оптимізації організаційно-методичного забезпечення, інноваційні педагогічні технології та рекомендації стосовно їх впровадження в практику, результати експериментальних досліджень, присвячених питанням навчання і виховання розумово відсталих дітей, ранньої діагностики, змісту та організації психолого-педагогічного супроводу.

Посібник адресовано фахівцям дошкільних освітніх та реабілітаційних установ, науковцям, працівникам соціальної служби, викладачам та студентам вищих навчальних закладів, батькам дітей із психофізичними порушеннями, широкому колу читачів, зацікавлених проблемами сучасної спеціальної педагогіки та психології.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ КОНЦЕПЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	21
РОЗДІЛ II. СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК.....	30
2.1. Особливості соціального розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю.....	30
2.2. Зміст навчально-виховної роботи з соціального розвитку дошкільників.....	35
2.3. Методичні аспекти формування соціальних навичок у дошкільників з розумовою відсталістю.....	46
2.3.1. Адаптація дошкільників до умов дошкільного закладу.....	46
2.3.2. Формування у дитини уявлень про себе («Я сам».).....	48
2.3.3. Формування навичок конструктивної взаємодії з дорослими та однолітками («Я та інші».).....	55
2.3.4.Формування адекватного сприймання предметів і явищ довкілля («Я і довкілля».).....	59
РОЗДІЛ III. ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ.....	63
3.1. Особливості формування елементарної трудової діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю.....	64
3.2. Змістове наповнення програми «трудове виховання».....	65
3.3. Методичні аспекти формування елементарної трудової діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю.....	73
РОЗДІЛ IV. КОНСТРУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ.....	83
4.1. Особливості формування конструктивної діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю.....	83
4.2. Змістове наповнення програми «конструювання».....	86
4.3. Методичні аспекти формування конструктивної діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю.....	92
РОЗДІЛ V. ДОВКІЛЛЯ І РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ.....	101
5.1. Особливості формування навичок орієнтування у довкіллі та розвиток мовлення у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.....	101
5.2. Змістове наповнення програми «Довкілля і розвиток мовлення».....	106
5.3. Методичні аспекти формування навичок орієнтування у довкіллі та розвитку мовлення у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.....	111
РОЗДІЛ VI. СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ.....	123

6.1. Особливості сенсорного розвитку у дошкільників з розумовою відсталістю.....	123
6.2. Змістове наповнення програми «Сенсорне виховання».....	125
6.3. Методичні аспекти корекційного сенсорного виховання у дошкільників з розумовою відсталістю.....	136
РОЗДІЛ VII. ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ.....	147
7.1. Особливості формування навичок образотворчої діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю.....	147
7.2. Змістове наповнення програми «Образотворча діяльність».....	155
7.3. Методичні аспекти формування навичок образотворчої діяльності у дошкільників	3
відсталістю.....	розумовою 159
РОЗДІЛ VIII. ОЗНАЙОМЛЕННЯ З НАВКОЛИШНІМ.....	173
8.1. Особливості формування уявлень про навколишнє середовище у дошкільників з розумовою відсталістю.....	173
8.2. Змістове наповнення програми «Ознайомлення з навколишнім».....	177
8.3. Методичні аспекти формування уявлень про навколишнє середовище у дошкільників з розумовою відсталістю.....	181
РОЗДІЛ IX. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ.....	195
9.1. Особливості мовленнєвого розвитку у дошкільників з розумовою відсталістю.....	195
9.2. Змістове наповнення програми «Розвиток мовлення».....	195
9.3. Методичні аспекти з формування мовленнєвої діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю.....	198
РОЗДІЛ X. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	209
10.1. Особливості використання засобів адаптивного фізичного виховання в процесі виховання та навчання дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю.....	209
10.2. Корекційно-розвивальна спрямованість змісту програми з фізичного виховання дошкільників з помірною розумовою відсталістю.....	219
10.3. Методичне забезпечення організації фізичного виховання дошкільників з помірною розумовою відсталістю.....	236
РОЗДІЛ XI. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ.....	251
11.1. Особливості формування ігрової діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю.....	251
11.2. Змістове наповнення програми «Ігрова діяльність».....	251
11.3. Методичні аспекти формування ігрової діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю.....	257
РОЗДІЛ XII. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я.....	280

12.1. Особливості фізичного виховання та основ здоров'я дошкільників з розумовою відсталістю.....	280
12.2. Змістове наповнення програми «Фізичне виховання та основи здоров'я».....	284
12.3. Методичні аспекти фізичного виховання та основ здоров'я дошкільників з розумовою відсталістю.....	288
РОЗДІЛ XIII. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМ ПОРУШЕННЯМ РОЗВИТКУ.....	300
13.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з комплексним порушенням розвитку: ДЦП та розумовою відсталістю.....	300
13.2. Корекційно-реабілітаційні напрямки роботи з дітьми із ДЦП та розумовою відсталістю.....	304
13.3. Технології арт-корекції психофізичного розвитку дітей з комплексним порушенням.....	313
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ПОКАЖЧИК.....	319
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА.....	332
ДОДАТКИ.....	333

ПЕРЕДМОВА

За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, освіта – це процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. Враховуючи зазначене, загальну освіту слід розглядати, як таку, що дає знання, прищеплює уміння та навички, потрібні кожній людині у повсякденному житті .

Навчання – основний шлях одержання освіти. Це доцільно організований процес оволодіння знаннями, уміннями і навиками під керівництвом педагогів, який здійснюється планомірно і систематично.

Державні настанови щодо освіти дітей дошкільного віку, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України «Про дошкільну освіту» та «Про охорону дитинства» чітко визначають, відповідно до вимог сьогодення, її пріоритетні завдання та мету. Головною метою національної дошкільної освіти дітей є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації кожного, формування життєвої компетентності, розвитку ціннісного ставлення до світу природи, культури, людей, самого себе.

Пріоритетами державної політики в розвитку дошкільної освіти у XXI столітті є:

- особистісна орієнтація;
- формування гуманістичних цінностей;
- оновлення принципів, змісту та освітніх технологій;
- орієнтація на формування життєвої компетентності дитини;
- забезпечення фізичного, психологічного та морального здоров'я;
- пріоритет інтересів дитини перед усіма іншими; формування свідомого, відповідального ставлення до життя.

Основними завданнями національної системи дошкільної освіти є:

- створення належних умов для реалізації дитиною свого природного потенціалу (фізичного, психологічного, соціального);
- формування механізмів саморозвитку дошкільника (реалістичну самооцінку, самоконтроль та саморегуляцію поведінки, совість як внутрішню етичну інстанцію, децентрацію як подолання егоїзму, елементарний світогляд, індивідуальний досвід, найпростіші форми життєвої перспективи);
- розширення свідомості дитини, сприяння її свідомому існуванню;
- розвиток базових якостей особистості;
- навчання дошкільника жити у злагоді з довкіллям та із самим собою, адекватно реагувати на події, оптимістично ставитися до життя, довіряти

людському оточенню, відчувати себе захищеним ним, орієнтуватися в ньому;

- підтримка дитячої субкультури, збагачення дитячих видів діяльності, сприяння вільному й конструктивному розгортанню дошкільниками свого особистісного буття;
- створення культурного середовища, сприяння становленню у дитини базису особистої культури, залучення до світу національної та світової культури;
- вироблення оптимістичної гіпотези розвитку кожної конкретної дитини, визначення «зони її найближчого розвитку»;
- оснащення дошкільника навичками практичного життя, розвиток вміння пристосовуватися до нових умов, вироблення гнучкості поведінки, виховання творчого ставлення до дійсності;
- вправлення в умінні виявляти волю, впливати нею на імпульсивні бажання; врахування особистісного досвіду дошкільника, історію його життя, вікові та індивідуальні особливості;
- забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку дошкільника, формування ціннісного ставлення до природи, культури, людей, самого себе.

Останнім часом відбуваються істотні зміни у системі дошкільної освіти, як і в системі освіти в цілому. Її рівень, спрямованість, кінцеві результати починають визначатись саме дією принципів гуманізації і демократизації. Гуманізація навчально-виховного процесу – це його олюднення, забезпечення з боку тих, хто виховує, любові, уваги до дітей і поваги до їх гідності, створення відповідних до їх стану здоров'я, віку, потреб інтересів, рівня розвитку, статі для різнобічного і повноцінного розвитку.

Сучасна система дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами включає в себе структуру традиційної системи організації навчання та виховання та зміст корекційно-навчального процесу, в якому пріоритет надається соціально-освітнім компетенціям, що сприяють ефективній інтеграції цих дітей у суспільство.

Серед освітніх компетенцій, пріоритетно виокремлюються життєві компетенції, сформованість яких забезпечує дитині вміння та навички орієнтування у практичній ситуації та її адекватне вирішення. Формування життєвих компетенцій в дошкільному віці відбувається шляхом ціленаправленого формування елементів навчальної діяльності. Саме через навчання відбувається становлення провідної (ігрової) та продуктивних видів діяльності. В процесі формування різних видів діяльності діти вчаться розуміти умову завдання, освоювати способи їх вирішення, планувати свої дії, досягають та оцінюють результати своїх дій. Все це впливає на становлення у розумово відсталих дітей психологічних вікових

новоутворень та сприяють їх розширенню потенційних можливостей до подальшого засвоєння загальноосвітніх завдань. Саме тому, досить важливо виокремити основні завдання корекційно-розвивального навчання і виховання на кожному віковому етапі.

На період дошкільного дитинства припадають три основні вікові періоди розвитку: вік немовляти (0-1 рік), ранній вік (1-3 роки), дошкільний вік (3-6/7 років). Кожний з них створює умови для виникнення наступного, характеризується певними кроками на зустріч новим можливостям сприймати, пізнавати, практично апробувати знання, вербалізувати їх, передавати свої життєві враження різними засобами, співвідносити свої дії з моральними еталонами, усвідомлювати їхній вплив на навколишню дійсність і самого себе. Особливості соціальної ситуації розвитку провідної діяльності на ранньому і дошкільному періоді дитинства визначають зростаючу лінію становлення дитини як особистості, виступають передумовами її повноцінного розвитку на етапі дошкільного віку.

В основі цієї психолого-педагогічної концепції розвитку дошкільника є поняття «психологічний вік», введене Л. Виготським для реалізації системного підходу до розвитку. Цим поняттям позначається новий для того чи іншого відрізка життєвого шляху дитини тип будови її особистості, вид діяльності, яких не існувало на попередньому етапі і які визначають характер свідомості малюка, систему його ставлень до світу та власного «Я», особливості в його розвитку потенційного (резервного) і актуального (реалізованого). Основними складниками триєдиного утворення під назвою «психологічний вік» виступають: соціальна ситуація розвитку (специфічні для кожного віку зв'язки дитини з дорослим як значущою особою, авторитетом, носієм суспільних функцій та вимог); діяльність (характер, структура, ієрархія видів діяльності, провідна діяльність); новоутворення (особливості свідомості та особистості, яких не було раніше).

Навчальна діяльність розумово відсталих дошкільників має особливості залежно від чинників, які зумовлюють певні зміни психічної діяльності, це типові форми поведінки, способи реагування, риси характеру. Дітям-травматикам притаманна надзвичайно швидка втомлюваність, нестійкість уваги, забудькуватість, і труднощі запам'ятовування. Через втомлюваність вони стають дратівливі. Для розумової відсталості, яка виникла внаслідок запалення мозку (енцефаліту) властиві різні зміни емоційно-регулятивних функцій. Такі діти характеризуються гіперактивністю, мають нестійкий настрій, вони швидко реагують на всі подразники. Їм властивий повільний темп мислення, іноді ці юдити мало рухливі з млявою одноманітною моторикою, мають нерозбірливе мовлення. Іноді ці діти мають вигляд глибоко розумово відсталих. Діти у яких є прояви епілепсії, нерідко мають особливості пізнавальної діяльності. Ці діти повільно сприймають

навчальний матеріал, думають, говорять, виконують будь-яке завдання. Свої особливості мають діти, у яких розумова відсталість є наслідком такої хвороби, як шизофренія. Таким дітям властиві аутистичні риси, відірваність від реальної дійсності, байдужість до навколишнього. Особливості емоційно-вольової сфери цих дітей виявляються у відгородженні від навколишнього, замкненості, нестійкості настрою.

Діти з легким ступенем розумової відсталості становлять більшість спеціального дошкільного закладу. Успішність навчальної діяльності та розвитку цих дітей залежить від їх пізнавальних особливостей та застосування відповідних методів впливу.

Сприймання розумово відсталих дітей в значній мірі визначається тим, що в його основі лежать випадкові ознаки та зв'язки. Воно характеризується малим обсягом, зниженою швидкістю, недостатнім осмисленням. Тобто розумово відстала дитина бачить значно меншу частину ознак, деталей предметів. Такій дитині важко розібратися у сюжетному малюнку, де зображено багато персонажів, яких вона бачить окремо від інших і не може встановити між ними зв'язки. Розумово відстала дитина для розуміння нескладного наочного матеріалу потребує значно більше часу. Будь-який наочний матеріал має демонструватися довше, щоб розумово відстала дитина встигла повніше та детальніше все роздивитися. Помітні відхилення спостерігаються в осмисленні сприймання. Недостатність осмислення ще виразніше виявляється під час сприймання змістового матеріалу: мультфільмів, сюжетних малюнків, змісту казки.

Увагу цих дітей привертають переважно ті предмети, які відрізняються від інших розміром чи яскравістю зображення. Довільне сприймання пов'язане з умінням самостійно ставити завдання на сприймання, формується з великими труднощами у процесі цілеспрямованої педагогічної роботи. Новий матеріал така дитина спроможна засвоїти лише після багаторазового повторення. Процес відтворення у цих дітей характеризується відсутністю точності, зв'язності, наявністю неадекватних привнесень. Недостатнє розуміння матеріалу, який потрібно запам'ятати, не дає можливість виокремити головну думку. Цим дітям важко виділити головне, бачити спільне, узагальнювати. Ця властивість пов'язана з особливостями мисленневих операцій. Мисленнева операція – аналіз – у розумово відсталих дітей характеризується бідністю і безсистемністю. Розумово відсталі помічають дуже мало ознак. Особливо важко їм виділити ті ознаки чи частини предметів, які мало відрізняються від інших за кольором, формою, величиною тощо. Ці діти мають труднощі, якщо потрібно об'єднати виділені частини предмета в одне ціле. Своєрідно в розумово відсталих дітей здійснюється операція порівняння. Вони, як правило порівнюють одну-дві ознаки і переходять до опису однієї з них.

Узагальнення розумово відсталих виявляється в тому, що вони, запам'ятавши правила, не вміють їх застосовувати. Некритичність мислення виявляється в тому, що вони не вміють оцінити виготовлений ними виріб чи виконане практичне завдання, перевірити правильність своїх дій, самостійно знайти помилку, найчастіше залишаються задоволеними своєю роботою, не співвідносять одержаний результат із його вимогами та стандартами.

Особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей поєднуються з особливостями їхньої емоційно-вольової сфери. Почуття цих дітей відзначаються бідністю і не диференційованістю. Незначна образа може викликати афективний стан.

Наявні дослідження та практика виховання та навчання розумово відсталих дітей, які приходять до школи свідчать, що вони не мають знань про предмети та явища навіть тих, що безпосереднього їх оточують. Діти не знають скільки їм років, не завжди диференціюють ім'я та прізвище. У більшості розумово відсталих дошкільників довільне керування цілеспрямованою діяльністю виявляється не сформованим на тому рівні, який є необхідним для процесу навчання. Вони мають значні труднощі в керуванні своєю поведінкою, виконують дії за вказівкою дорослого, або взагалі не беруть участі в діяльності, яка їх не цікавить. Словниковий запас їх дуже бідний, в їх мові нема необхідних слів для позначення звичайних предметів та дій.

У розумово відсталих дітей порушується нормальний розвиток пізнавальних, психічних процесів, у них погіршується сприйняття, пам'ять, словесно-логічне мислення. Для таких дітей характерні труднощі в соціальній адаптації, формуванні інтересів. У багатьох з них порушується фізичний розвиток, виникають труднощі артикуляції, рухової моторики, можуть відбутися деякі зовнішні зміни.

Якщо дитина, що нормально розвивається у дошкільному віці інтенсивно накопичує відомості про предмети, які повсякденно спостерігає, або з якими стикається, то розумово відстала дитина самостійно таких відомостей одержати не може, оскільки її спостереження поверхові, фрагментарні, вона не робить узагальнення.

Суттєвим фактором, що забезпечує ефективність аналітико-синтетичної діяльності дитини в процесі сприймання, є використання відповідних практичних дій, в основі яких лежить зв'язок між процесами мислення та фізичними операціями. Завдяки відповідних ручних операцій з предметами які вивчаються діти знайомляться з такими їх властивостями, які не пізнаються за допомогою зору. Крім того, завдяки включення в процес сприймання рухової діяльності, діти можуть довше розглядати деталі предмета що вивчається.

Розглядаючи сприймання у розумово відсталих дітей, потрібно зазначити, що до кінця дошкільного віку, лише половина з них досягають рівня сприймання, з якого діти з нормальним інтелектом починають дошкільний вік, тобто спостерігається зниження темпу його розвитку. Становлення перцептивних дій лише починається. Здійснювати вибір за зразком (за кольором, розміром, формою) вони можуть лише на п'ятому році життя. Отже, страждає цілісність їхнього сприймання. Користуючись зоровим орієнтуванням під час вибору за зразком, такі діти не користуються практичним орієнтуванням. Якщо на занятті вони і виділяють певну властивість предмета, то у побуті, повсякденному житті цю інформацію використати не можуть. Без спеціального навчання вони також не можуть побудувати ряд предметів за ознакою, знайти місце предмета у цьому ряду, узагальнити предмети за певною властивістю.

Чуттєве пізнання дитини дошкільного віку забезпечується не лише сприйманням, а й наочно-дієвим мисленням. У розумово відсталих дітей наочно-дієве мислення характеризується значним відставанням у темпі розвитку. Не кожна дитина наприкінці дошкільного віку може самостійно вирішити найпростіше практичне завдання. Вона не завжди розуміє, що виникає проблемна ситуація, якщо і розуміє, то не пов'язує її з необхідністю використання допоміжних засобів. Набутий досвід з використання засобів не переносить у нову ситуацію. Діти з інтелектуальними порушеннями не орієнтуються у просторі, не можуть оцінити властивості предметів і відношення між ними, а тому їхні дії можуть бути не продуктивними. У мовленні дитини наявна лише оцінка результату дії. Наочно образні завдання дошкільник фактично не розв'язує. Страждає і становлення абстрактно-логічного мислення.

Велику роль у формуванні особистості дошкільника має просторове орієнтування. Недоліки розвитку орієнтації в просторі у розумово відсталих дітей, як правило, носять вторинний характер і відповідно, як стверджують дослідники, можуть в певній мірі бути скореговані за допомогою спеціально організованого навчання. Діти зазначеної категорії на початковому етапі навчання мають нечіткі уявлення про простір, з великими труднощами опановують просторову термінологію, потребують допомоги у використанні вже набутих знань у практичній діяльності.

Зазвичай, розумово відсталі діти дошкільного віку мають цілий ряд другорядних відхилень у розвитку, в тому числі і фізичному, що найчастіше висловлюється в обмеженому спілкуванні хворих дітей з іншими дітьми та предметами, зниженні рухового режиму і як наслідок — функціональних навантажень, що незадовільно позначається на загальному морфо-функціональному розвитку дитини. Окрім цього, діти мають специфічні порушення моторної сфери, такі як порушення координації, наявність

мимовільних співдружних рухів, обмеження тонких маніпуляційних рухів кисті та пальців, неузгодженість просторово-часового сприймання, патологічні шийно-тонічні реакції тощо. Усі зазначені рухові порушення негативно позначаються на рівні прояву таких рухових якостей, як сила, швидкість, спритність, витривалість, гнучкість, що лежать в основі виявлення різних рухових умінь як на заняттях із фізичної культури, так і в повсякденній навчальній та практичній діяльності, а також і в подальшому житті.

Отже, психічний розвиток навіть дітей з легкою розумовою відсталістю є дуже своєрідним. Без адекватних корекційно-розвивальних заходів потенційні можливості не реалізуються повною мірою.

Теоретичним підґрунтям освіти розумово відсталих дошкільників є біолого-медичні дисципліни. Оскільки розумова відсталість виникає або безпосередньо – як наслідок органічних або функціональних ушкоджень центральної нервової системи – або опосередковано – у результаті того, що соціальні впливи, необхідні для розвитку дитини, не були здійснені у відповідні сенситивні періоди, - пов'язана із біологічними причинами (генетичне спадкове захворювання, інфекційна хвороба, травма тощо). Отже, від виду патології залежить специфіка психічного, пізнавального, емоційного, вольового, особистісно-поведінкового розвитку та стратегія і тактика визначення і реалізації педагогічних умов виховання дитини. Окрім того, відомо, що основу корекційної педагогіки становить медицина, оскільки у справу виховання розумово відсталих дітей величезний внесок зробили лікарі. Природничо-науковою основою корекційної роботи з розумово відсталими дітьми слід вважати фізіологічне вчення І. Павлова про пластичність центральної нервової системи, її компенсаторні можливості. Його вчення проте, що ніщо не лишається нерухливим, непіддатливим, а завжди може бути досягнуто, змінено до кращого, аби тільки були здійснені відповідні умови.

Медико-біологічна компетентність допомагає вихователю у співдружності з лікарями якісно вирішувати такі питання: з'ясування співвідношення біологічних та соціальних факторів у виникненні та розвитку інтелектуальної неповноцінності та встановлення діагнозу і на цій основі – прогнозувати розвиток соціалізації розумово відсталої дитини. Аналіз структури інтелектуального дефекту дає можливість визначити його первинні, вторинні ознаки, взаємодії пізнавальних, емоційних, вольових психічних процесів і на цій основі складання індивідуальних програм корекційно-реабілітаційної роботи у поєднанні педагогічних, психологічних, логопедичних, медичних, лікувально-фізичних впливів на дитину. Забезпечення у освітніх установах корекційно-педагогічного режиму з урахуванням фізичного і нервово психічного здоров'я дитини та

побудова різних форм педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми уможливило прогнозування виникнення утруднень у навчально-пізнавальній діяльності та поведінці дитини для забезпечення превентивного характеру освітньо-корекційного процесу.

Психологія розумово відсталої дитини увібрала в себе наявні теоретичні положення таких відомих вчених, як Л. Виготський, О. Лурія, Л. Занков, Г. Дульнев, Ж. Шиф, В. Лубовський, І. Єременко, Н. Стадненко для побудови корекційно спрямованого освітнього та реабілітаційного процесу, що дає можливість будувати навчання на чітких методологічних позиціях з урахуванням різноманітних функцій психіки розумово відсталої дитини – відображувально-пізнавальної, регулятивної, комунікативної тощо. Таким чином, теоретичні позиції спеціальної психології допомагає корекційній педагогіці знайти найбільш важливі і індивідуально конкретні засоби у розвитку розумово відсталої дитини, куди треба спрямовувати корекційні зусилля.

Враховання впливу порушень психічного розвитку на формування особистості і, зокрема, на пізнавальну діяльність дитини дозволяє підсилити увагу до пошуку дійових корекційних засобів у освіті та реабілітації розумово відсталих дітей з різними якісними особливостями дефекту.

Для корекційної педагогіки важливим є теоретичні положення про те, що чим раніше буде діагностовано дефект розвитку дитини і розпочнеться відповідне медико-психолого-педагогічне втручання з метою його виправлення, тим ефективнішим таке втручання буде. Зокрема відомо, що в разі упущення сенситивного періоду, формування багатьох психічних процесів буде втрачено, розливальний вплив дорослого, як правило, не здійснюється, і зона найближчого розвитку не розширюється; вторинні дефекти виявляються вже наявними.

Отже, світовий і вітчизняний досвід підтверджує, що система реалізації індивідуальних реабілітаційних програм з використанням, зокрема, науково обґрунтованих комплексних корекційно-педагогічних впливів, впроваджених вже з 1 року життя дитини, істотно змінює на краще перспективи її подальшого розвитку і майбутньої соціалізації. Такі програми мають враховувати ті суттєві вади психофізичного розвитку, які характерні для раннього віку (від 1 до 3 років).

В той же час тенденції розвитку розумово відсталої дитини такі ж самі, що і при нормальному інтелекті. Багато що у розвитку дитини – відставання у оволодінні предметними діями, відставання і відхилення у розвитку мови і пізнавальних процесів, у значній мірі, носять вторинний характер. При правильній організації життя розумово відсталої дитини, що вимагає якомога ранішнього включення спеціального навчання, багато з дефектів розвитку можуть бути відкориговані і навіть попереджені.

У дошкільному віці (3-7 років) розумово відсталі діти отримують корекційно-педагогічну допомогу у різних формах її організації. Так, закон України «Про дошкільну освіту» передбачає створення для дітей від 2 до 7(8) років, які потребують корекції фізичного чи розумово розвитку, тривалого лікування та реабілітації, дошкільних навчальних закладів (ясла-садок) компенсуючого типу.

Згідно положення про дошкільний навчальний заклад, затверджено постановою Кабінету міністрів України № 305 від 12 березня 2003 року, порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу, організація корекційно-відновлювальної роботи, специфіка діяльності визначаються Міністерством освіти і науки за погодженням з міністерством охорони здоров'я, що підкреслює необхідність узгодження і єднання зусиль медиків і педагогів у корекційному вихованні розумово відсталих дошкільників. Стаття 18 даного Положення передбачає також обов'язки дошкільних закладів щодо роботи з родинами розумово відсталих дітей, які такі заклади не відвідують: «Дошкільний заклад здійснює соціально-педагогічний патронат сім'ї, з метою забезпечення умов для здобуття дошкільної освіти дітям, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку та надання консультаційної допомоги».

У відповідності до Державної базової програми дошкільної освіти розробляються спеціальні програми і методики, за якими здійснюється корекційне виховання та навчання з предметно-практичної, соціально-побутової, комунікативної діяльності, просторової орієнтації, сенсорного, мовленнєвого, моторно-рухового, фізичного розвитку дошкільників з різними ступенями глибини інтелектуальних порушень, а також дошкільної корекційної педагогіки, яка озброює практиків дійовими технологіями корекційно-дійового впливу на дитину з урахуванням її індивідуальних особливостей та перспектив подальшого освітнього розвитку. Намагаючись досягти максимально можливого розвивального ефекту в роботі з розумово відсталими дошкільниками щодо попередження виникнення небажаних вторинних ознак ушкодженого розвитку, формування необхідних умінь і навичок, психічних і фізичних можливостей, виправлення уже неправильно сформованих новоутворень особистості тощо, спеціальні і дошкільні заклади, головним чином, орієнтовані на підготовку дитини зі сталими інтелектуальними вадами до навчання у спеціальній школі або до інтегрованого навчання за спеціальними програмами.

Спеціальні корекційні установи для дошкільників з порушенням інтелекту комплектуються на підставі всебічного комплексного обстеження дитини, здійсненого відповідними психолого-медико-психологічними консультаціями, які у своїй організаційно-управлінській діяльності опираються на такі принципи, як гуманістична спрямованість, державні

гарантії, системність і комплексність, морально-професійна відповідальність, безпечність для здоров'я, пріоритет інтересів дитини. Система раціонального комплектування перебуває у прямій залежності від методів ранньої диференційованої діагностики аномалій розвитку. Дефектологією розроблено систему принципів обстеження і добору дітей до спеціальних навчальних закладів. Основні з них такі: принцип комплексності обстеження дитини; всебічності і цілісності; динамічності вивчення дитини; додержання індивідуального підходу; цілеспрямованості і конкретності. Ці принципи забезпечують достатньо високий теоретичний рівень комплектування навчально-виховного закладу для аномальних дітей, відповідають основним методологічним позиціям корекційної педагогіки.

Теоретичним підґрунтям навчальної діяльності дошкільників є вчення Л. Виготського, О. Граборова, Г. Дульнєва, І. Єременко, В. Синьова, О. Хохліної та ін.

Навчання розумово відсталих дітей вчені розглядають, як основну умову корекції їх розвитку разом з іншими видами діяльності, зокрема працею, а також спілкуванням – є детермінуючим фактором формування готовності розумово відсталі дитини до соціальної адаптації. Забезпечення здатності розумово відсталі дитини до адаптації у змінених умовах соціального життя є найважливішою метою корекційного виховання, оскільки погіршення адаптаційної поведінки як наслідок субнормального інтелектуального функціонування є основною суттєвою ознакою у сучасних визначеннях розумової відсталості.

Говорячи про освіту розумово відсталих дітей, ми будемо розуміти саме їх навчання, виховання і розвиток у спеціальних дошкільних закладах.

Термін «корекція» у відповідній галузі педагогічної науки, використовується у двох значеннях: у широкому як сукупність педагогічних засобів, спрямованих на виправлення, зменшення недоліків розвитку дітей покращення її соціалізації, та у більш вузькому – як виправлення окремих дефектів («корекція вимови», «корекція моторики» тощо). Стосовно здійснення позитивних впливів на розвиток розумово відсталі дитини, у якої певні якості, вже неправильно сформовані або формуються з відхиленнями від вікової норми, підлягають, підлягають корегуванню, а інші, які ще не склалися, потребують цілеспрямованого формування (шляхом виховання як (керівництва розвитком), олігофренопедагогіка використовує поняття «корекційно-виховна», «корекційно-розвивальна робота». Цей процес здійснюється у таких взаємопов'язаних напрямках:

- попередження виникнення недоліків в тій або іншій сфері розвитку дитини (превентивна функція корекційно-виховної роботи);
- виправлення наявних недоліків;

- сприяння подальшому розвитку дитини як цілісної особистості шляхом формування нових психофізичних якостей, в тому числі і компенсаторних, їх гармонізація з вже сформованими позитивними властивостями.

Компенсація стосовно розумово відсталих дітей (відшкодування) в загально біологічному розумінні означає одну з форм пристосування організму до умов існування при випадінні або порушенні якоїсь його матеріальної структури або функції внаслідок перенесеного захворювання, травми, ушкодження. При цьому відбувається складний процес перебудови функцій. З фізіологічної точки зору основою фізіологічного процесу . мобілізація значних резервних можливостей вищої нервової діяльності. Відомо, що живий організм у цілому та його центральна нервова система мають великі запаси надійності.

У корекційній педагогіці на відміну від медико-біологічного розуміння суті компенсації, вона розглядається як процес відновлення суспільно-особистісних функцій людини, а не функцій її окремого органа.

Виходячи із психологічної спадщини Л. Виготського, В. Лубовський сформулював як принцип організації спеціального навчання «у процесі навчання і виховання аномальних дітей необхідно орієнтуватися не на дефект і обтяжувальний ним рівень актуального розвитку, а на потенційні можливості дитини, «зону її найближчого розвитку».

Наведені загально дефектологічні положення є суттєво значущими для розуміння умов педагогічного процесу, які закономірно впливають на розвиток особистості дітей з інтелектуальними вадами. Більшість вчених зазначають, що компенсаторно-корекційна спрямованість навчання виступає як сутність усієї навчально-виховної роботи спеціальних закладів, реалізуючи в процесі засвоєння дітьми знань, умінь, умінь і навичок; найважливішою умовою ефективності розвитку компенсаторних процесів і корекції дефекту є максимально раннє забезпечення спеціальних педагогічних впливів; компенсаторно-корекційне навчання орієнтується на збережені органи відчуття і потенційні пізнавальні можливості аномальних дітей; оптимальний корекційний ефект навчання аномальних дітей пов'язаний з їх предметно-практичною діяльністю при активній і свідомій взаємодії з об'єктами зовнішнього середовища; у спеціальному навчанні необхідні зовнішні регулятори, які б спонукали навчально-пізнавальну діяльність.

Значний внесок у розробку теоретичних основ корекційної роботи належить Г. Дульнєву. Він акцентує увагу на найважливішому корекційному завданні – « навчання має підвищувати рівень узагальнень та організуючої ролі мови у дітей, розвивати процеси абстрагування і узагальнення і тим самим стимулювати їх загальний розумовий розвиток» .

Автор висловлює думку про необхідність використання корекційних прийомів перетворення розумової дії у розгорнутий ланцюжок зовнішніх операцій, виконуваних з опорою на наочні засоби, поєднання словесних методів навчання з предметною практичною діяльністю.

Отже, корекційний вплив на розвиток розумово відсталих дітей є найбільш ефективним тоді, коли він орієнтований на формування у дітей вищих форм психічної діяльності – логічного мислення, причинного обґрунтування своєї предметно-практичної діяльності. У зазначеному напрямку корекційної роботи рекомендується: збагачувати мову дітей синтаксичними конструкціями, розширювати словниковий запас на основі активізації і формування відповідної мисленевої діяльності: вправи на групування слів за змістом, на заміну слів, співвіднесення реального об'єкта, його зображення та слова; розвивати уміння описувати свою практичну і розумову діяльність; забезпечити постійне стимулювання оволодіння читанням і письмом, своєчасно гальмувати мовленнєві помилки.

До основних вимог корекційно-виховної спрямованості навчання, праці, гри розумово відсталих дітей І. Єременко відносить: адаптацію змісту навчання до пізнавальних особливостей; наочність; уповільненість процесу навчання; повторюваність у навчанні; принцип вправлення – активізування потенційних можливостей дітей, послідовне включення їх в діяльність, спрямовану, на переборення труднощів; індивідуальний і диференційований підхід до дітей; використання праці як засобу корекції з забезпеченням всебічної інтелектуалізації практичної діяльності дітей; стимулювання і спеціальне формування ігрової діяльності дітей, реалізація її корекційно-виховних можливостей .

Основні напрямки корекційно розвивальної роботи в процесі трудового навчання розумово відсталих це: формування узагальненості трудової діяльності; формування усвідомленості розумової діяльності; формування самостійності і стійкості розумової діяльності .

Для корекційної ефективності впливу навчально виховного процесу на розумовий розвиток дитини він повинен системно охоплювати змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелекту.

До корекційних цілей навчально виховного процесу розумово відсталих дітей відносяться ті, які пов'язані: по перше, з формуванням таких якостей знань дітей, які дозволяють ними свідомо користуватися (забезпечення їхньої усвідомленості, узагальненості і конкретності, оперативності, міцності) реалізація відповідних настанов буде організовуватися інтелектуальна діяльність дітей так щоб різні пізнавальні процеси (сприйняття, мислення, уява, пам'ять) функціювали в єдності, що забезпечує ефективність переробки та збереження навчальної інформації; по друге, формування у дітей операційних та процесуальних компонентів розумової

діяльності (умінь та навичок її здійснення, цілеспрямованості і планомірності) із забезпеченням їх усвідомленості; третє, з корекцією у розумово відсталих дітей особистісних параметрів інтелектуальності діяльності (критичності та самокритичності, самостійності).

Навчально-виховна робота у дошкільних закладах з корекційним впливом на розвиток дітей ґрунтується на організації предметно-практичної діяльності з забезпеченням її інтелектуалізації і вербалізації, з врахуванням особливостей і корекцію процесів інтеріоризації і екстеріоризації засвоєваних дітьми знань і умінь.

Винесені зовні практичні дії розумово відсталих дітей з реальними предметами чи їх моделями створюють необхідну розгорнуту основу для інтелектуальної діяльності, підвищують її мотивацію, сприяють накопиченню сенсорного досвіду і створенню відповідної чуттєвої бази для узагальнень, виступаючи тими зовнішніми опорами, віхами, що мають бути використані для формування і корекції внутрішніх психічних процесів.

Розглянута закономірність висуває особливі вимоги, насамперед, до змісту навчального процесу, що повинен враховувати не тільки особливості інтелектуального розвитку дошкільників, але і максимально сприяти його корекції.

Удосконалення змісту освіти розумово відсталих дошкільників завдяки врахуванню досягнень психолого-педагогічної науки та практики спеціального навчання постійно йде в напрямку посилення корекційно-розвивальних компонентів змісту навчання.

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ КОНЦЕПЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Стратегії вирішення освітніх завдань в Україні та реалізація основних напрямів ґрунтуються на визнанні провідної ролі дошкільної освіти. За останні роки статус дошкільної освіти значно підсилено шляхом визнання її як вихідної базової ланки освітнього процесу загалом. Особливого значення дошкільна освіта набуває для процесу розвитку, навчання та виховання і, як наслідок – функціонування у суспільстві дітей з розумовою відсталістю. Привнесення інноваційного змісту в структуру дошкільної освіти обумовлено як загальнодержавними стратегіями пошуку оновленого змісту освіти, так і сучасними дослідженнями науковців специфіки розвитку, навчання та виховання дитини від народження до молодшого шкільного віку.

Реалізація загальнодержавних стратегій здійснюється шляхом привнесення змін у визначення статусу дошкільного закладу засобами перегляду ієрархії його функцій. Йдеться про надання первинного статусу в системі дошкільної освіти функції охорони життя та здоров'я дітей. І, як наслідок, похідною функцією визнається формування шкільної зрілості дитини, яка забезпечується традиційною системою підготовки дитини до шкільного навчання і, яка виступала довгий час домінантною стратегією процесу функціонування дошкільного закладу. Також вагомим значення набуває зміна структури системи дошкільної освіти, що підтверджується сучасними інноваціями держави у розширенні спектру різних типів, видів та профілів дошкільних закладів, а також переглядом критеріїв формування контингенту дошкільного закладу, зокрема широке запровадження інклюзивної форми освітнього процесу. Зміни поглядів та позицій суспільства і держави на роль та специфіку реалізації процесу навчання і виховання, визнання в процесах соціалізації дитини вже з ранніх етапів життя ролі її індивідуальної картини розвитку призвели до необхідності створення інтегративної моделі дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю.

Реалізація освітнього процесу вимагає чіткої констатації теоретико-методологічних та прикладних засад, що забезпечують його ефективність. Теоретико-методологічні засади реалізації освітнього процесу визначаються домінантністю особистісно орієнтованого підходу до визначення та структуризації змісту дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю, конкретизацією принципів його реалізації, констатацією методів та форм, які розкривають специфіку прикладного аспекту з одночасним взаємоузгодженням з теоретичними положеннями.

Особистісно орієнтований підхід базується на принципах гуманістичної парадигми в науці і передбачає орієнтацію в організації діяльності на особистість як ціль, суб'єкт, результат та головний критерій його ефективності. Специфіка реалізації особистісно зорієнтованого підходу визначається тим процесом, який методологічно структурується саме цим підходом. На сьогодні в системі наукових досліджень та прикладних аспектів їх реалізації особистісно орієнтований підхід досить широко представлено в організації навчання та виховання дітей. Особливого значення в контексті дошкільної освіти набуває специфіка реалізації особистісно орієнтованого підходу у розвитку дітей з розумовою відсталістю, який інтегрується з процесами навчання та виховання в дошкільному закладі.

Особистісно орієнтований підхід у системі організації педагогічного процесу дошкільного закладу для дітей з розумовою відсталістю визначає орієнтацію на особистість дитини, визнанні її самостійної цінності та індивідуальності, що забезпечує персоналізацію педагогічної взаємодії та адекватне включення в цей процес особистісного досвіду дитини.

Особистісно орієнтований підхід у розвитку дітей з розумовою відсталістю в системі дошкільного закладу визначає спрямованість педагогічного процесу на розвиток цих дітей з урахуванням особистісної обумовленості усіх психічних явищ дитини, її діяльності та індивідуально-психологічних особливостей. Реалізація особистісно орієнтованого підходу в системі освітнього процесу дітей з розумовою відсталістю вимагає як врахування закономірності цілісності та тотожності розвитку цих дітей загальним закономірностям розвитку особистості в онтогенезі, так і врахування специфіки розвитку дитини зі спектром порушень, які обумовлюються характером органічних уражень головного мозку та характером функціонування їхньої психічної діяльності.

Визнання домінантності особистісно орієнтованого підходу як теоретико-методологічної засади реалізації дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю, вимагає констатації загальних та спеціальних принципів його реалізації. Основними загальними принципами обрано:

- принцип індивідуальності, застосування якого забезпечує створення дошкільним закладом умов для формування індивідуальності дитини та вихователя у процесі реалізації сумісної діяльності;
- принцип суб'єктивності забезпечує створення умов для формування досвіду дитини в якості суб'єкта власної діяльності та створює передумови до формування її досвіду у процесі навчання та виховання;
- принцип довіри і підтримки забезпечує створення умов для формування внутрішньої мотивації дитини до реалізації діяльності у навчанні та

вихованні, шляхом зменшення контролю над дитиною та збільшення підтримки у засвоєнні нею знань, формуванні вмінь та навичок.

Спеціальними принципами реалізації особистісно орієнтованого підходу в дошкільній освіті дітей з розумовою відсталістю є:

- принцип розвиваючого навчання, що базується на положенні про провідну роль навчання в розвитку дитини і формуванні «зони найближчого розвитку»;
- принцип комплексного підходу до діагностики і корекції порушень в розвитку, що сприяє ранньому виявленню порушень у дітей та попередженню виникнення вторинних відхилень;
- принцип корекції і компенсації, що потребує відповідності корекційно-педагогічних технологій та індивідуально диференційованого підходу до характеру порушень дитини, їх структури та ступеня вираженості;
- діяльнісний принцип, що визначає підходи до змісту і побудови навчання з урахуванням провідної діяльності.

Врахування індивідуальної специфіки протікання дизонтогенезу та його якісно-кількісних проявів у дітей з розумовою відсталістю виступає в якості теоретико-методологічної засади реалізації змісту, методів та форм дошкільної освіти. Реалізація особистісно орієнтованого підходу в системі дошкільної освіти має враховувати результати медико-клінічних спостережень за розвитком дитини з розумовою відсталістю (ступінь вираженості розумової відсталості) починаючи з ранніх етапів дизонтогенезу, існування похідних форм патопсихологічного та психопатологічного спектру формування особистості дитини, динаміки психічного розвитку і, як наслідок, тенденцій до формування вищих психічних функцій і пізнавальної діяльності.

Диференціація розвитку дитини з урахуванням специфіки адаптаційних та соціалізуючих процесів дітей з розумовою відсталістю та специфіки дизонтогенезу (розумова відсталість) дає можливість визначити основні лінії розвитку цих дітей та констатувати основні напрями їх реалізації відповідно до форм вираженості розумової відсталості (легка та помірна). Це дозволяє визначити розвиток адаптаційних та соціалізуючих здібностей дітей з розумовою відсталістю в якості теоретико-методологічної засади дошкільної освіти дітей цієї категорії. Основними лініями розвитку дітей з розумовою відсталістю є:

- фізичний розвиток;
- психосоціальний розвиток;
- пізнавальний розвиток;
- ціннісно-мотиваційний розвиток;
- естетичний розвиток.

Фізичний розвиток дітей з розумовою відсталістю - це процес зміни морфологічних і функціональних ознак організму, основою якого є біологічні процеси, зумовлені спадковими генетичними факторами, умовами зовнішнього середовища і вихованням. Фізичний розвиток дітей у дошкільному закладі забезпечується систематичним впливом на організм дитини з метою його морфологічного і функціонального вдосконалення, зміцнення здоров'я, формування рухових навичок і фізичних якостей. Основні напрями реалізації за кожною лінією змістовно диференціюють за критерієм форми вираженості розумової відсталості. Так, основними напрямками реалізації фізичного розвитку дітей з розумовою відсталістю є фізкультурно-оздоровче виховання, що спрямоване на розвиток рухової сфери та формування здоров'язбережувальних навичок.

Психосоціальний розвиток дітей з розумовою відсталістю - це процес адаптації та соціалізації, основою якого є фізіологічні, психічні, психологічні та соціальні процеси, що забезпечуються спадковими факторами, факторами середовища, загальними та спеціальними закономірностями розвитку та психологічними і соціальними механізмами

їх реалізації. Психосоціальний розвиток дітей з розумовою відсталістю у дошкільному закладі забезпечується цілеспрямованим процесом розвитку, формування та корекції мотивації дитини; її комунікативного розвитку та форм його корекції; розвиток та корекцію її емоційної та поведінкової сфер; цілеспрямованим спеціально організованим формуванням цілісної особистості дитини, ефективність функціонування якої забезпечується станом сформованості її особистісної саморегуляції. Основними напрямками реалізації психосоціального розвитку дітей з легкою розумовою відсталістю є формування соціальних навичок, ігрова діяльність, формування особистісної саморегуляції. Основним напрямком реалізації психосоціального розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю є навчання грі.

Пізнавальний розвиток дітей з розумовою відсталістю - це процес формування пізнавальних психічних процесів дитини, які забезпечують отримання та засвоєння нею знань про оточуючий світ, про себе, сприяють засвоєнню нею нової інформації, запам'ятовуванню та її переопрацюванню, забезпечують вирішення дитиною певних завдань як у навчальній змодельованій ситуації, так і формування її здібностей до перенесення алгоритму вирішення завдань у власну практичну життєдіяльність. Пізнавальний розвиток дітей з розумовою відсталістю забезпечується станом сформованості таких психічних процесів як: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява. Основною умовою формування та функціонування психічних процесів є увага. Мова та мовлення забезпечують формування аналітико-синтетичної діяльності дітей з розумовою відсталістю і

виступають одними із доміантних засобів функціонування мислення дитини. Основними напрямками реалізації пізнавального розвитку дітей з легкою розумовою відсталістю є формування соціальних навичок, ігрова діяльність, формування особистісної саморегуляції. Основними напрямками реалізації пізнавального розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю є ознайомлення з навколишнім, розвиток мовлення.

Ціннісно-мотиваційний розвиток дітей з розумовою відсталістю - це процес формування ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів, опанування способів діяльності, вироблення адекватної моделі поведінки, що забезпечується насамперед у процесі трудового виховання. Елементарна трудова діяльність дошкільників з розумовою відсталістю сприяє розвитку мотиваційної сфери та самосвідомості, на основі яких у дітей з'являється ціннісне ставлення до праці, формуються уявлення про різноманітні професії, роль праці у житті людей, відбувається усвідомлення свого соціального Я і формування внутрішньої позиції. Специфіка розвитку ціннісно-мотиваційної сфери дітей з розумовою відсталістю полягає у формуванні мотивації до трудової діяльності, що забезпечується у процесі спеціального навчання навичкам самообслуговування, виконання елементарних трудових дій та операцій у різних видах праці. Основними напрямками реалізації ціннісно-мотиваційного розвитку дітей з легкою розумовою відсталістю є формування навичок самообслуговування, господарсько-побутової праці, праці у природі, ручної праці. Основними напрямками реалізації ціннісно-мотиваційного розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю є формування навичок самообслуговування.

Естетичний розвиток дітей з розумовою відсталістю – це

Основними напрямками реалізації естетичного розвитку дітей з легкою розумовою відсталістю є музичний розвиток, ритміка, образотворча діяльність. Основними напрямками реалізації пізнавального розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю є музико-ритмічний розвиток та образотворча діяльність.

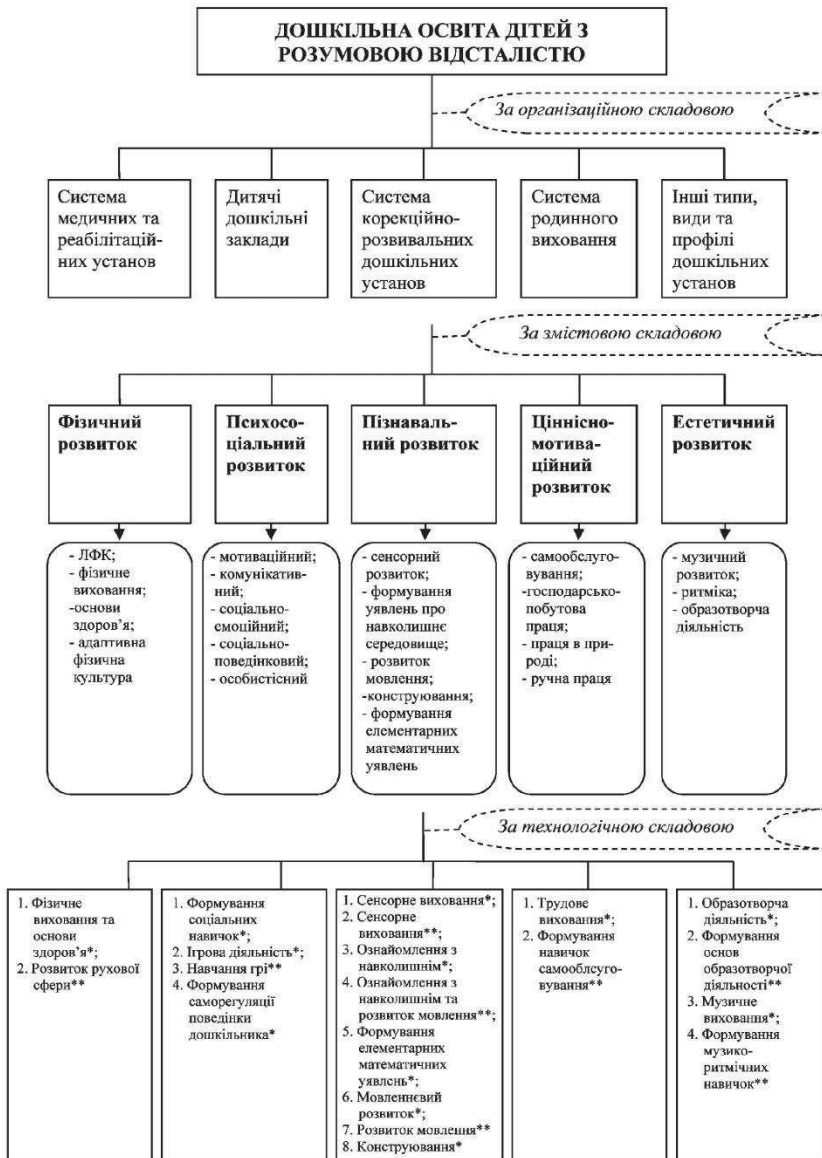
Організація діяльності дошкільного закладу з позицій особистісно орієнтованого підходу має забезпечуватися професійною діяльністю фахівців, що базується на позиціях особистісної та професійної компетентності і визначає її в якості теоретико-методологічної засади дошкільної освіти для дітей з розумовою відсталістю. Фахівці дошкільної установи мають підтримувати зв'язки з фахівцями, які забезпечують юридично-правове забезпечення життєдіяльності дітей з розумовою відсталістю; фахівцями, що здійснюють медико-клінічні спостереження та втручання в підтримку здоров'я дітей; науковцями, що здійснюють дослідження специфіки розумової відсталості та розробляють іновативні психолого-педагогічні та корекційні технології навчання та виховання цих

дітей, а також постійно долучати членів родини дитини до організації навчання, виховання та розвитку в межах родинного виховання.

Представлена концепція дає можливість здійснити моделювання дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю (рис. 1). Модель дошкільної освіти включає в себе три самостійні та взаємообумовлені в процесі реалізації освітніх завдань складових – організаційна, змістова, технологічна. Організаційна складова дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю визначається: системою медичних та реабілітаційних установ, дитячими дошкільними закладами, системою корекційно розвивальних дошкільних установ, системи родинного виховання, інші типи, види та профілі дошкільних установ. Змістова складова дошкільної освіти представлена лініями розвитку дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю з відповідними напрямками їх реалізації. Технологічна або програмно-методична складова розкривається змістом програмного забезпечення виділених напрямів та їх методичними і дидактичними засобами реалізації.

Враховання Концептуальних позицій в реалізації дошкільної освіти дає можливість констатувати її особистісно орієнтований характер та визначити основні стратегії її реалізації:

- забезпечення процесів навчання, виховання та розвитку дітей з розумовою відсталістю в якості індивідуальної діяльності дітей, здійснення її корекції та надання педагогічної підтримки у процесі реалізації неї дитиною;
- визнання процесів навчання та виховання не стільки в якості вектора розвитку дітей, скільки в якості процесів, що створюють необхідні умови для розвитку дітей з розумовою відсталістю;
- забезпечення допомоги кожній дитині у розвитку її індивідуальних здібностей та її особистості з урахуванням специфіки формування її пізнавальної діяльності та її можливостей до пізнання;
- забезпечення спрямованості розвитку дитини дошкільного віку з розумовою відсталістю від дитини до визначення педагогічних впливів, які сприяють її розвитку;
- забезпечення розвитку системи потреб та мотивів дітей з розумовою відсталістю, їхніх здібностей до оволодіння ігровою та навчальною діяльністю, самоконтролю в організації власної діяльності, навичок самообслуговування та позитивно орієнтовану й диференційовану Я-концепцію.



* – для дітей з легкою розумовою відсталістю

** – для дітей з помірною розумовою відсталістю

Рис. 1 Інтегрована модель дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю

РОЗДІЛ II. СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК

2.1. Особливості соціального розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю

Проблема залучення в соціум завжди була і лишається нині однією з провідних у процесі формування особистості дитини. Ось чому соціальний розвиток є одним із пріоритетних напрямів навчання і виховання дітей із порушенням інтелекту. Він полягає у підготовці дитини до адекватного орієнтування в довкіллі, становленні навичок соціально прийнятної поведінки у різних життєвих ситуаціях (О.Р.Баєнська, О.Л.Венгер, Л.А.Головчиць, О.А.Єкжанова, Л.І.Плаксина, О.Г.Приходько, О.А.Стребелева, Г.В.Чиркіна, Н.Д.Шматко та ін.).

Корекційна робота щодо соціально-особистісного розвитку дошкільника повинна ґрунтуватися на сучасному розумінні процесу виховання та навчання дітей з розумовою відсталістю, урахуванні закономірностей розвитку в дошкільному дитинстві, що є унікальним і неповторним етапом у житті дитини. Адже саме у цей період закладається основа для особистісного становлення дитини, розвитку її здібностей і можливостей, виховання самостійності та подальшої соціалізації.

З точки зору педагогічної науки **соціалізація** передбачає формування у дітей уявлень про довкілля; певного ставлення до соціальних явищ; поведінки, яка відповідала б суспільним нормам.

Як зазначають науковці, **соціалізувати дошкільника** – означає збагатити його індивідуальний досвід позитивними враженнями від спільної з іншими життєдіяльності; розвинути в нього соціальні потреби; сформувати соціальні вміння та навички; виховати "відчуття іншого"; сформувати готовність та здатність брати іншого до уваги, працювати в команді, домовлятися, узгоджувати свою позицію, а в разі потреби поступатися власними інтересами на користь соціальної групи; приймати допомогу та підтримку іншої людини у складній ситуації; уміння входити в дитячий колектив, знаходити у ньому своє місце, визначати свій статус серед однолітків відповідно до своїх можливостей та домагань, товаришувати¹.

¹ Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / О.Л.Кононко, З.П.Плохій, А.М.Гончаренко [та ін.]. – К.: Світич, 2009.

Побудова корекційно-розвивальних програм для дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю повинна забезпечувати соціальну спрямованість педагогічних впливів і соціалізацію дитини, оскільки найважливішим компонентом розвивальної та корекційної роботи повинно бути подолання соціальної недостатності дитини.

Як свідчить аналіз теорії та педагогічної практики, **соціальність**, у широкому розумінні, є інтегрованою характеристикою дошкільника щодо його відкритості соціальному довкіллю, спрямованості на конструктивні взаємини з людьми, що оточують. Бути соціальним у певній життєвій ситуації означає проявляти готовність та здатність контактувати з різними за віком, статтю, спорідненістю, родом діяльності, характерологічними особливостями людьми.

Як зазначається у психолого-педагогічній літературі, дошкільника з розвиненою соціальністю можна кваліфікувати як соціально компетентну особистість. Він характеризується здатністю:

- розуміти і приймати певні соціальні правила і норми;
- прилаштовуватися до вимог соціальної групи;
- поводитися відповідно до очікувань інших;
- брати інших до уваги, рахуватися з їхніми бажаннями та інтересами;
- адекватно поводитися з партнерами по спілкуванню: вміти вислуховувати, реагувати на їхні слова та дії, погоджуватися, домовлятися;
- виявляти здатність співчувати і співрадіти;
- налагоджувати взаємини з однолітками та дорослими: домовлятися з ними, уникати конфліктів або розв'язувати їх мирним шляхом, утримуватися від образливих слів та агресивних дій;
- бути здатним до надання допомоги та підтримки іншого;
- узгоджувати свої бажання із власними можливостями та соціальними вимогами;
- контролювати та регулювати свою поведінку; утримуватися від образливих слів та негативних проявів емоцій;
- у разі потреби звертатися по допомогу, вміти нею скористатися;
- володіти навичками спілкування;
- диференціювати поняття "соціально схвалюване", "прийнятне", "неприйнятне";
- відчувати межу бажаної-небажаної поведінки;

Відтак дошкільника можна вважати *соціально компетентним*, якщо він володіє елементарними знаннями про соціальні явища, події, людей, взаємини, способи їх миролюбного та конструктивного налагодження.

Про *соціальну некомпетентність* дитини, як підкреслюють науковці, свідчить її відстороненість від інших, небажання та невміння спілкуватися, прагнення усамітнитися, уникати будь-яких контактів, відсутність інтересу до людей, що навколо.

У дошкільному дитинстві в основі виникнення усіх психологічних новоутворень і становлення особистості дитини в цілому лежать: діяльність спілкування, а також предметна, ігрова, образотворча, конструктивна і трудова діяльність. Однак у розумово відсталих дітей раннього та дошкільного віку діяльність формується із запізненням та з відхиленнями на всіх етапах розвитку. Жоден із видів дитячої діяльності, яка покликана стати опорою для всього психічного розвитку в певному віковому періоді, не виникає своєчасно (О. А.Катаєва, Н. Г.Морозова та ін.). Багаторічні дослідження вчених довели, що лише у ході цілеспрямованого навчання у дітей із порушенням інтелекту розвиваються усі види діяльності (О.А.Катаєва, О.П.Гаврилушкіна, О.А.Єкжанова, С.Г.Єралієва, В.І.Лубовський, Н.Д.Соколова, О.А.Стребелева та ін.).

Майже усі діти даної категорії відзначаються патологічною інертністю, зниженням інтересу до оточення, або майже його відсутністю. Досить пізно у них формуються предметне сприймання, предметні дії, спілкування з дорослим, зокрема, домовленнєве спілкування. Окрім того, порушеним виявляється зв'язок між дією і словом, оскільки дії бувають недостатньо усвідомленими, а досвід дії не фіксується у слові, не узагальнюється. Відтак зв'язок між основними компонентами пізнання – дією, словом та образом лишається недосконалим (Л.С.Виготський, М.П.Матвеева, А.Г.Обухівська, С.Я.Рубінштейн, Н.М.Стадненко та ін.).

Розвиток емоційної сфери розумово відсталої дитини також відзначається своєрідністю. Її емоції тривалий час лишаються бідними, недостатньо диференційованими, часто – неадекватними та невідповідними зовнішнім впливам. Переживання та емоційні реакції – примітивними, поверховими, полярними (дитина відчуває або лише задоволення, або незадоволення). Таким дітям властива наявність патологічних рис в емоційній сфері: підвищена збудливість, або навпаки, інертність; труднощі у формуванні інтересів та соціальної мотивації діяльності. Спостерігається зниження емоційної чутливості, здатності до емоційного наслідування, слабка реакція на все нове тощо.

Слабкість інтелектуальної регуляції емоцій веде до невміння коригувати свої почуття відповідно ситуації. Діти постійно відчувають труднощі у будь-якому оточенні, що, в свою чергу, порушує їхній емоційний комфорт та

психічну рівновагу. Все це, відповідно, викликає значні труднощі при формуванні їхньої поведінки. Порушення пізнавальної сфери та обмежений життєвий досвід ускладнюють розуміння та адекватне оцінювання життєвих ситуацій. Інертність нервових процесів обумовлює стереотипність реакцій, які досить часто не відповідають обставинам.

У психолого-педагогічній літературі відзначається, що у таких дітей значно затримується процес формування системи "Ми", як результату ділового співробітництва дорослого та дитини у предметній діяльності. Відтак виокремлення власного "Я" із системи "Ми" не лише затримується в часі, але й слабо виражено. Дитина практично не прагне самостійності і лишається байдужою до своїх досягнень.

Процес оволодіння засобами міжособистісної взаємодії та становлення партнерських стосунків значно ускладнюється тим, що розумово відстала дитина недосить добре виокремлює ровесника як об'єкт взаємодії. Усі питання вирішуються з допомогою дорослого, оскільки такі діти живуть поряд, але не разом. Недорозвиток особистісних новоутворень пояснюється не лише органічними порушеннями. Як підкреслюють психологи, суттєву роль відіграє дефіцит емоційного і ділового спілкування з дорослим у віці немовляти та ранньому дитинстві.

Аналіз теорії та практики у галузі спеціальної педагогіки засвідчує, що внаслідок причин біосоціального характеру більшість дітей з інтелектуальною недостатністю, що вступають у дошкільні заклади, відзначаються недорозвитком емоційної та комунікативної поведінки, предметних дій, пізнавальних функцій руки, мовлення, Я-позиції, прагнення до самостійності, потреби в схваленні та підтримці з боку дорослого, у співробітництві з ним (О.А.Єкжанова, О.А.Стребелева та ін.).

Ось чому корекційна робота щодо соціально-особистісного розвитку повинна бути спрямована перш за все на формування у дитини образу "Я", "Я-свідомості"; відкриття ровесника, сприймання його на позитивній емоційній основі та навчання способам взаємодії з ним; на розвиток різних форм спілкування; формування соціальних уявлень і, відповідно, різних видів соціальних відносин; розвиток здатності моделювати ці відносини у різних видах діяльності; розвиток довільності, елементарних навичок планування та контролю тощо.

Психічний розвиток проблемної дитини значно більшою мірою, ніж у нормі, залежить від умов, у яких вона знаходиться. Через те, що психічна активність у дітей, наприклад, із раннім органічним ураженням центральної нервової системи може бути виражена дуже слабо, головним ініціатором взаємодії значно довше лишається дорослий. Основною вимогою до організації взаємодії дорослого з дитиною у ході корекційно-педагогічного процесу на сьогодні визначається *особистісно орієнтований підхід*, який

має бути спрямовано на забезпечення психологічного захисту та створення психологічного комфорту кожній дитині. Такий підхід передбачає організацію навчально-виховного процесу на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей дитини, поваги до її особистості, створення умов для її самореалізації (І.Бех, С.Максименко, О.Савченко, І.Якиманська та ін.).

Відомо, що розумово відсталі діти стикаються зі значними труднощами при вступі до школи. З одного боку, це зумовлено несформованістю пізнавальної діяльності, а з іншого – відсутністю психологічної готовності до входження у новий колектив. Відсутність засобів спілкування з дорослими та однолітками, несформованість різних видів діяльності, нездатність орієнтуватися у нових та проблемних ситуаціях тощо, веде до того, що такі, комунікативно неспроможні, діти опиняються поза дитячим колективом. Усе це, у свою чергу, сприяє прояву патологічних рис особистості: замкнутості, агресивності, відмові від діяльності (О.А.Катаєва, Н.Г.Морозова та ін.).

Як бачимо, розумово відстала дитина, на відміну від дитини з типовим розвитком, є менш гнучкою у взаємодії з довкіллям та більш залежною від впливів соціального середовища.

Все те, що у дитини з типовим розвитком формується спонтанно, завдяки наслідуванню і спільній діяльності з дорослими, у розумово відсталих дітей потребує спеціального навчання.

До того ж, як наголошують науковці, це стосується не лише розвитку розумових здібностей, а й емоційного розвитку, засвоєння навичок самообслуговування, правил поведінки, формування вміння налагоджувати міжособистісні контакти тощо. Відтак, основна увага дорослих має бути спрямована на соціальний розвиток дитини.

Спеціальне виховання, за Л.С.Виготським, повинно бути підпорядковане соціальному розвитку. Соціалізацію дитини він розглядав як процес її вростання в цивілізацію, пов'язуючи це з опануванням здатності до знакового опосередкування, що відбувається, головним чином, у практичній і символіко-моделюючих видах діяльності та мовлення.

РОЗДІЛ ІІІ. ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ

Одним із основних шляхів розвитку особистісних цінностей дошкільників з розумовою відсталістю є залучення їх до продуктивних видів діяльності, формування в них усвідомлених способів виконання предметно-практичних дій, які формуються як стратегії досягнення успіху, закріплюються у свідомості дітей як моральні та діяльнісні цінності.²

Ціннісно-мотиваційний розвиток передбачає наявність в кожній особистості певних ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів, опанування способів діяльності, вироблення адекватної моделі поведінки тощо.

Формування ціннісно-мотиваційного розвитку дошкільників з розумовою відсталістю відбувається насамперед у процесі трудового виховання. Діти залучаються до праці як загальнолюдської цінності за умов ефективної організації навчально-виховного процесу у спеціальних та загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах освіти (О. Гаврилушкіна, О.Єкжанова, Г. Мерсіянова, Н. Соколова, О.Стребелева, О. Хохліна, О. Чеботарьова).

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

3.1. Особливості розвитку елементарної трудової діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю

Відомо, що у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю одним із провідних видів діяльності є предметно-практична, яка є передумовою розвитку елементарної трудової діяльності, у процесі якої відбувається розвиток психомоторики, сприймання, пам'яті, мислення, уваги, мовлення

² «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю», 2013 р.

та інших пізнавальних процесів. Предметні дії та предметна діяльність у таких дітей спонтанно не виникають, інтерес до предметного світу є вкрай низьким, короткочасним.

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

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

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

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

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

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

У дошкільному віці розумово відсталі дошкільники, які розпочинають навчання у спеціальних дошкільних навчальних закладах, як правило, безпорадні в самообслуговуванні (не вміють вдягатися, роздягатися, користуватися туалетом, мити руки, вмиватися, їсти тощо), не можуть

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

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

3.2. Змістове наповнення програми «Трудове виховання»

Зміст програми з трудового виховання дошкільників з розумовою відсталістю розроблено з урахуванням «Концепції розвитку дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю», сучасних психолого-педагогічних досліджень, розгляд яких дає можливість внести суттєві доповнення до науково-методичних засад трудового виховання розумово відсталих дошкільників.

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

Зміст трудового виховання спрямований на формування у дітей насамперед інтересу до трудової діяльності, ціннісного ставлення до праці та людей праці. Трудове виховання сприяє розвитку у розумово відсталої дитини відповідальності, наполегливості, дисциплінованості.

Реалізація трудового виховання тісно пов'язана з ігровою діяльністю дітей. Саме у процесі сюжетних ігор формується мотиваційна сторона діяльності дітей, пов'язана з оволодінням навичками обслуговування. Оволодіння операційною стороною елементарної трудової діяльності сприяє потреб дитини. Таким чином, стимулюється особистісний розвиток дитини з розумовою відсталістю. Лише на цій основі формуються Я-позиція та впевненість дошкільника у власних силах і можливостях, розвиваються відповідальність і елементи самооцінки.

Трудове виховання в спеціальних дошкільних навчальних закладах передбачає два основні напрями:

- виховання поваги до праці дорослих і дітей;
- формування практичних трудових навичок у дітей у процесі наступних занять:

- а) виховання культурно-гігієнічних навичок (КГН) і навичок самообслуговування (перший і другий роки навчання);
- б) ручна праця (третій і четвертий роки навчання);
- в) господарсько-побутова праця (третій і четвертий роки навчання);
- г) праця в природі (третій і четвертий роки навчання).

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

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

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

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

Зміст трудового виховання, відображений у «Програмі розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю» (2012 р.), який реалізується через зазначені види трудової діяльності, має свої особливості.

Самообслуговування

Самообслуговування спрямовано на опанування життєво необхідних умінь та навичок у дошкільників з розумовою відсталістю, що забезпечуватимуть самостійність та успішну соціальну адаптацію. Опанування дітьми умінь та навичок самообслуговування, формування

культурно-гігієнічних навичок проходять не лише в рамках спеціально організованих занять, але і у повсякденному житті, під час виконання режимних моментів дошкільного закладу.

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

Зміст програми передбачає поетапне формування окремих дій, у визначеній послідовності, у процесі довготривалого і систематичного застосування спеціальних вправ. Зміст самообслуговування враховує загальні та спеціальні принципи виховання та навчання: науковості, системності, доступності, концентричності, повторюваності, індивідуального та диференційованого підходу; розрахований на чотири роки навчання дошкільників з розумовою відсталістю віком від 3 до 7-8 років.

Розглянемо розроблений зміст самообслуговування за роками навчання.

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

На другому році навчання програмою передбачено продовжувати привчати дітей до елементарного самообслуговування.

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

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

Третій рік навчання передбачає продовження навчання навичкам особистої гігієни. Дітей привчають стежити за чистотою свого тіла, мити обличчя та руки з милом (рідким) у міру забруднення, перед їжею, після сну і туалету, чистити зуби, полоскати рот після їжі, користуватись індивідуальним рушником, гребінцем, носовою хустинкою. Продовжується процес навчання дітей правильно та охайно поводити себе за столом, самостійно їсти їжу; правильно користуватися чайними і столовими ложками, виделкою, серветками; після їжі тихо виходити з-за столу, дякувати. Дітей навчають самостійно вдягатись і роздягатись, дотримуючись встановленої послідовності цих дій, зашнуровувати черевики, застібати гудзики, охайно складати і вішати одяг, з допомогою дорослих своєчасно приводити його в порядок (чистити, просушувати тощо). У дошкільників виховують самостійність, організованість, бажання завжди бути чистими й охайними. Закріплюються раніше сформовані навички користування туалетом.

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

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

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

Отже, на протязі чотирьох років навчання у спеціальному закладі для дітей з розумовою відсталістю у дошкільників передбачається сформувати найдоступніші життєво-практичні уміння та навички, опанування якими сприяє проявам їхньої самостійності у найчастіших побутових ситуаціях, створює передумови для інших видів діяльності, забезпечить підготовку до шкільного навчання.

РОЗДІЛ IV. КОНСТРУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ

4.1. Особливості конструювання дошкільників з розумовою відсталістю.

У дошкільному дитинстві конструктивна, ігрова, образотворча, трудова, комунікативна діяльність лежать в основі виникнення усіх психологічних новоутворень і становлення особистості дитини в цілому. Однак у дітей з розумовою відсталістю конструктивна діяльність, як і всі інші, формується із запізненням та з відхиленнями на всіх етапах розвитку. Лише у процесі спеціально організованого навчання у дітей із розумовою відсталістю розвиваються провідні види дитячої діяльності (О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, О. Єжжанова, В. Лубовський, Н. Соколова, О. Стребелева та ін.). Конструювання як особливий вид продуктивної діяльності виникає лише на певному етапі розвитку психіки і знаходиться в залежності від рівня сприймання, мислення, ігрової діяльності, ступеня мовленнєвого розвитку дитини.

Стійкі порушення психічного розвитку, пов'язані з недостатністю пізнавальної діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю, обумовлюють слабку допитливість та уповільнену научуваність, тобто низьку здатність опанувати суспільний досвід у вигляді знань, умінь та навичок.

Значні порушення усіх пізнавальних процесів у дітей (сприймання, пам'яті, уяви, мислення, мовлення, уваги) призводять до неможливості ними самостійного опанування як грою, так і продуктивними видами діяльності (малюванням, ліпленням, аплікацією, ручною працею, конструюванням).

Недорозвинення ігрової діяльності значною мірою позначається на характері конструктивної діяльності дошкільників з розумовою відсталістю. Їхні дії мають процесуальний характер.

Якщо діти з типовим психічним розвитком у віці 4-5 років захоплено грають з будівельним матеріалом, створюють споруди в сюжетно-рольових іграх і ці ігри стають їх нагальною потребою, вирізняючись яскравою емоційною забарвленістю, то у дітей з розумовою відсталістю виникають тільки елементарні предметні дії, які за своїм характером ще не є ігровими.

Своєрідними виявляються і дії, які здійснюють діти з розумовою відсталістю з конструктивними матеріалами. Діючи з елементами будівельних наборів, вони безцільно перекладають їх з одного місця на інше, хаотично нагромаджують один на одній, споруджують безформні споруди, які не мають предметного змісту і ніяк не пояснюються самими дітьми. Таким спорудам властива, як правило, крайня нестійкість, вони з гуркотом розсипаються, викликаючи у розумово відсталих дітей найчастіше

неадекватну радісну реакцію. Треба сказати, що деякі з дітей спеціально розбивають споруди, радіючи моменту руйнування. Відсутність цілеспрямованості на отримання продуктивного результату свідчить про те, що ці дії з будівельними матеріалами теж ще знаходяться на процесуальному рівні.

Звичайно, описані дії з конструктивними матеріалами неправомірно називати конструюванням. На цьому етапі розумово відсталі діти ще не усвідомлюють можливість особливого використання будівельних наборів, їх продуктивного характеру. Вони не розуміють того, що з деталей можна створювати споруди, які могли б мати конкретне предметне значення і бути використані в грі.

Характеризуючи конструктивні дії розумово відсталих дітей дошкільного віку, не можна не звернути увагу на наявність дій, які не тільки не спрямовані на отримання продуктивно-предметного результату, але які по своїй суті суперечать конструктивним властивостям будівельних матеріалів. До їх числа відносяться облизування, покусування, відкидання, постукування об стіл і т. д. Такі дії можна спостерігати у багатьох розумово відсталих дітей до кінця дошкільного віку, якщо з ними не проводилася спеціальна робота на ранньому етапі розвитку.

Зовні такі дії нагадують маніпулювання, яке здійснюють з новими предметами діти раннього віку. Але у малюків з типовим розвитком ці дії спрямовані на активне ознайомлення з предметом і зазвичай проявляються в ряді інших орієнтовно-дослідних маніпуляцій: вони розглядають предмет, повертають його в руках, перекладають з однієї руки в іншу, наближають і віддаляють від себе і т.д. Таке вивчення захоплює дитину і супроводжується відповідним емоційним ставленням.

У дошкільників з розумовою відсталістю, які ще не мають достатнього досвіду предметних дій, можна спостерігати лише короткочасні, неусвідомлені, позбавлені емоційного забарвлення дії, які не мають пізнавальної спрямованості. Крім того, якщо таке елементарне обстеження предметів, яким є «ротове» ознайомлення, у дітей з типовим розвитком швидко зникає, поступаючись місцем більш складним орієнтуванням, насамперед зоровим, то у розумово відсталих дітей воно може зберігатися протягом дошкільного дитинства.

Недостатністю розуміння змісту конструктивних дій можна пояснити і надзвичайно слабкий інтерес розумово відсталих дітей до конструювання. Найчастіше прагнення розумово відсталої дитини схопити, заволодіти будівельними деталями, продиктовано яскравим забарвленням, незвичністю матеріалів або тим, що ці предмети просто знаходяться в руках іншої дитини. Майже ніколи інтерес до матеріалів не пробуджується у дітей можливістю їх функціонального використання. Нестійкість, поверховість

цього інтересу підтверджується характером подальшої діяльності дитини: опинившись у нього в руках, бажані об'єкти тут же втрачають свою привабливість – дитина відкидає кубики, не шукає їх, не намагається дістати, попросити. Все це свідчить про несформованість справжнього інтересу до конструювання у розумово відсталих дошкільників на початковому етапі навчання.

Недостатність уявлень про предмети навколишнього середовища значно утруднює процес формування навичок конструювання. Нерозуміння функціонального призначення предметів (Що з ним можна робити? Навіщо він потрібний?) пов'язано з дефіцитом практичного «спілкування» розумово відсталої дитини з предметним світом, низьким рівнем розвитку її діяльності, насамперед предметної та ігрової.

Діти з розумовою відсталістю не відтворюють форми, пропорції, просторове розташування елементів конструкції. Вони не вміють обстежувати предмет, виокремлювати частини з цілого, визначати форму кожної з них.

Недостатність зорово-моторної координації, невміння діяти однією та двома руками під контролем зору, несформованість уявлень про форму, величину, колір негативно впливають на оволодіння дитиною навичками конструювання.

Однак усвідомлення способів виконання конструктивних завдань є одним із шляхів розвитку особистісних цінностей дошкільників з розумовою відсталістю, стратегією досягнення успіху у пізнавальній діяльності дітей.

Отже, формування конструктивної діяльності є одним із важливих напрямів розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю, пріоритетним для формування пізнавальних процесів і виступає одним із ефективних засобів корекційного впливу на особистісний розвиток дошкільників. Це пояснюється значенням, яке має процес пізнавальної діяльності для психічного розвитку дітей з розумовою відсталістю, для засвоєння ними соціального досвіду.

РОЗДІЛ V. Довкілля і розвиток мовлення

5.1. Особливості формування навичок орієнтування у довкіллі та розвиток мовлення у дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Останнім часом система дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами відчуває істотні зміни, як і система освіти в цілому. Вимогами державної політики у дошкільній освіті є її гуманізація та демократизація. Стрімкий розвиток інклюзивної освіти сприяв інтеграції дітей із незначними порушеннями розумового розвитку (IQ 69-50) у загальноосвітню школу, що в свою чергу спричинило збільшення кількості дітей з помірними порушеннями розумового розвитку (IQ 49-35) у спеціальних освітніх закладах. Як наслідок, підвищується державний і науковий інтерес до проблем розвитку та навчання дітей дошкільного віку з помірними порушеннями розумового розвитку, виникає підвищена увага до змісту програм навчання та необхідність оновлення методичного й технологічного забезпечення реалізації освітнього процесу дітей цієї категорії.

З огляду на визнану в світі пріоритетність раннього виявлення та ранньої комплексної допомоги дітям з вадами в розвитку, в тому числі і дітям з помірними порушеннями розумового розвитку (М. Пітерсі, Т.Н. Ісаєва, О.О. Стребелева), невід'ємною частиною їх освіти мають стати сучасні освітні дошкільні установи (в межах державної спеціальної освітньої системи). Разом з тим, недостатня розробленість питання організації в Україні дошкільної освіти для дітей із помірними порушеннями розумового розвитку (IQ 49-35) обумовлює необхідність розробки спеціальних корекційно-розвивальних та корекційно-превентивних методик, які б враховували особливості психічного розвитку саме дітей із помірними порушеннями розумового розвитку, науково-обґрунтованих програм виховання та навчання дошкільників цієї категорії і адаптації методик навчання, які застосовуються в освітній практиці інших країн.

Прийняття Конвенції ООН, стрімкий розвиток інклюзивної освіти, інтеграція України до європейського освітнього простору, все це спонукає до урегулювання відносин між суспільством та особистістю з функціональними обмеженнями. Зокрема, йдеться про відмову від застарілого, стереотипного ставлення до людини з інвалідністю. Отже, термін «розумова відсталість» пропонується замінити на «порушення розумового розвитку» або «інтелектуальні порушення» із зазначенням показників IQ.

Порушення розумового розвитку (розумова відсталість) у МКБ 10 визначається як стан затриманого чи неповного розвитку психіки, який, перш за все, характеризується порушенням здібностей, що проявляються в

період дозрівання та спрямовані на забезпечення загального рівня інтелектуальності, тобто когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних здібностей. Порушення розумового розвитку є стійкими і незворотніми. При цьому на органічному рівні мінімізується ефективність можливих коректив, що привносить у життя людини з такою особливістю інші можливості та форми адаптації. Ці форми не є стереотипізованими, бо адаптація передбачає індивідуальний розвиток соціально значущих умінь і навичок реалізації стереотипних форм міжособистісних взаємодій. Отже, за розумової відсталості фіксується така форма, що досить часто йде поза соціальними стандартами. Звісно, що соціальні стандарти є змінними, але завжди у межах норми, тобто практично підкріплюються усталеними культурними формами міжособистісних взаємодій (загалом і кожним індивідом зокрема). Дитина з порушеннями розумового розвитку по-іншому сприймає та розуміє і, відповідно, діє в соціумі³.

Помірні порушення розумового розвитку – середня ступінь психічного недорозвинення, інтелектуальний коефіцієнт якого становить 49-35 та характеризується несформованими пізнавальними процесами⁴.

У дітей з помірними порушеннями розумового розвитку мислення конкретне, непослідовне, малорухливе.

У дітей цієї категорії повільно (затримка на 3-5 років) розвивається розуміння та використання мовлення, а словникових запас складається із найчастіше вживаних в побуті слів та фраз.

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

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

³ Макаrchук Н.О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку: Монографія / Н.О. Макаrchук. – Київ: Фенікс, 2014. – 448 с.

⁴ Шипицьна Л.М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицьна. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

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

Навички самообслуговування у дітей з порушеннями розумового розвитку (IQ 49-35) формуються повільно та із значними труднощами, а у випадках значних порушень моторного розвитку можна, навіть, говорити про відсутність можливості формування цих навичок. Частіше виникають труднощі в оволодінні навичками, що потребують тонких, диференційованих рухів пальців, наприклад, шнурування черевик, застібання гудзиків, зав'язування стрічок та шнурків. Деякі діти зазначеної категорії потребують допомоги і контролю у побуті протягом всього життя. Дошкільники з помірними інтелектуальними порушеннями не орієнтуються у просторі, не можуть оцінити властивості предметів та відношення між ними, а тому їхні дії можуть бути непродуктивними. У мовленні дитини наявна лише оцінка результату дії. Наочно-образні завдання дошкільник фактично не розв'язує, що у подальшому позначається на становленні абстрактно-логічного мислення.

Велику роль у формуванні особистості дошкільника має просторове орієнтування. Недоліки розвитку орієнтації в просторі у дітей з порушеннями розумового розвитку (IQ 49-35), як правило, носять вторинний характер і можуть бути до певної міри скориговані за допомогою спеціально організованого навчання. Діти зазначеної категорії на початковому етапі навчання мають нечіткі уявлення про простір, з великими труднощами опановують просторову термінологію, потребують допомоги у використанні вже набутих знань у практичній діяльності.

Сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями значною мірою визначається тим, що в його основі лежать випадкові ознаки та зв'язки. Воно характеризується малим обсягом, зниженою швидкістю, недостатнім осмисленням. Тобто дитина з порушеннями розумового розвитку бачить значно меншу частину ознак, деталей предметів. Їй важко сприймати сюжетний малюнок, де зображено багато персонажів, яких вона бачить окремо один від одного і не може встановити між ними зв'язки. Для розуміння нескладного наочного матеріалу така дитина потребує значно більше часу. Помітні відхилення спостерігаються в осмисленні сприймання. Недостатність осмислення ще виразніше виявляється під час сприймання змістового матеріалу: мультфільмів, сюжетних малюнків, змісту казки.

Увагу таких дітей привертають переважно ті предмети, які відрізняються від інших розміром чи яскравістю зображення. Процес відтворення у цих дітей характеризується відсутністю точності, зв'язності, наявністю неадекватних привнесень. Недостатнє розуміння матеріалу, який потрібно запам'ятати, не дає можливості виокремити головну думку. Цим дітям

важко виділити головне, бачити спільне, узагальнювати. Ця властивість пов'язана з особливостями мисленневих операцій.

Чуттєве пізнання дитини дошкільного віку забезпечується не лише сприйманням, а й наочно-дієвим мисленням. У дітей з порушеннями розумового розвитку наочно-дієве мислення характеризується значним відставанням у темпі розвитку. Не кожна дитина наприкінці дошкільного віку може самостійно вирішити найпростіше практичне завдання. Вона не завжди розуміє, що виникає проблемна ситуація; а якщо і розуміє, то не пов'язує її з необхідністю використання допоміжних засобів. Набутий досвід з використання засобів не переносить у нову ситуацію. У зв'язку з цим особливої значущості набувають і формування уявлень про довкілля у дітей з помірними інтелектуальними порушеннями має відбуватися шляхом поетапного формування та тренування знань і умінь в напрямку від простого до складного, їх поступового узагальнення і переносу сформованих знань і умінь в інші ситуації. Саме тому розвиток базових знань та умінь має розпочинатися від формування конкретних уявлень (про предмети та найближче оточення людей), які поступово диференціюються і починають стосуватися більш віддалених предметів й понять і переходять у формування уявлень більш узагальнених і абстрактних. Останнє стосується формування розуміння причинно-наслідкових зв'язків подій, а також розвитку символічної гри (для чого використовуються завдання на розігрування дій і різних персонажів, а також рольові ігри з іграшками).

У програмно-методичному комплексі описано методичну систему роботи, спрямовану на забезпечення запобігання виникнення цих труднощів у дітей дошкільного віку з помірними порушеннями розумового розвитку за рахунок розвитку особистості дитини в цілому та формування її життєво важливих навичок, зокрема вмінь орієнтуватися в навколишньому світі самостійно (наскільки це можливо) та соціально-побутової компетентності. З огляду на низьку ефективність самостійного прийому, переробки і зберігання інформації дітьми з помірними інтелектуальними порушеннями, педагогу пропонується приділяти в своїй роботі спеціальну увагу організації їх діяльності в усіх чотирьох напрямках розвитку (навчально-пізнавальному, моторному, соціальному і комунікативному) шляхом формування у них когнітивних стратегій поведінки та навичок (соціально-побутових, комунікативних та навчальних) з використанням спеціально розроблених стратегій, методик та технологій навчання. Передбачено, що розвиток у дітей уявлень про довкілля має відбуватися одночасно з розвитком їх процедурних знань (умінь виконувати пізнавальні дії щодо об'єктів довкілля, загальнономисленневих умінь та моторики), оскільки зростання знань одного типу викликає прискорений розвиток знань іншого типу.

Програмно-методичне й дидактичне забезпечення розділу «Довкілля і розвиток мовлення» спрямоване на формування умінь дітей орієнтуватися у світі культури, природи і людей, дозволяючи педагогу охоплювати корекційно-розвивальною роботою основні лінії розвитку дітей з помірними порушеннями розумового розвитку (такі, як соціальний, фізичний і пізнавальний, зокрема, через формування навичок зосереджувати увагу та імітувати рухи, розвитку імпресивного і, по можливості, експресивного мовлення, елементарних навчальних навичок, навичок самообслуговування).

РОЗДІЛ VI. СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ

6.1. Особливості сенсорного розвитку у дошкільників з розумовою відсталістю

Необхідною умовою розвитку дітей дошкільного віку є сенсорне виховання, що забезпечує основу для формування пізнавальної діяльності, оскільки на основі психічних процесів відчуття та сприймання відбувається чуттєве пізнання, ознайомлення з предметним світом. Сенсорне виховання має суттєве значення для розумового, фізичного, естетичного розвитку дитини і необхідне для удосконалення практичної діяльності, оскільки будь-яка дія регулюється відчуттями і є необхідною умовою формування у дитини предметної, продуктивної, трудової та інших видів діяльності.

Сенсорне виховання спрямоване на становлення і удосконалення образів сприймання (безпосереднє чуттєве відображення предмета, явища, процесу у сукупності властивостей) та образів уявлення (образи предметів, явищ, що були сприйняті раніше та зафіксовані словом), на формування нових форм орієнтування у предметному світі.

Сенсорне виховання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю базується на сучасному розумінні сенсорного розвитку, з урахуванням закономірностей та специфічних особливостей сприймання таких дітей (Л. Виготський, О. Войлокова, О. Єкжанова, О. Катаєва, А. Обухівська, О. Стребелева). Сенсорне виховання розглядається як навчально-виховний процес спрямований на розвиток дитини, що відбувається під керівництвом педагога і містить спеціальний зміст, форми і методи роботи. У процесі цілеспрямованого навчання відбувається становлення сприймання, формується орієнтувально-пошукова діяльність, створюються умови для засвоєння дітьми систем сенсорних еталонів та позначення їх словом.

В процесі сенсорного виховання здійснюється ознайомлення дітей із основними різновидами зорових, слухових, кінетичних, кінестетичних, тактильно-рухових та інших відчуттів, та навчання дітей обстеженню предметів та явищ дійсності, формування у них узагальнених способів такого обстеження.

Сенсорні здібності не даються людині в готовому вигляді, дитина народжується на світ з органами відчуття. Але це лише передумова для того, щоб дитина навчилася сприймати всі багатства навколишнього світу. Власне показниками розвинутого сприймання дитини є сформовані перцептивні дії (обстеження) та узагальнені, систематизовані знання про основні різновиди форм, кольорів, звуків, смаків тощо. Це визначає основну мету сенсорного виховання – ознайомлення дітей з виокремленими суспільством системами сенсорних еталонів, тобто формування у них

уявлень, та навчання використанню еталонів у процесі обстеження предметів та явищ дійсності, формування узагальнених способів такого обстеження. Досягнення мети сенсорного виховання досягається завдяки вирішенню наступних завдань:

- формування орієнтувально-пошукової діяльності (вміння виокремлювати, порівнювати, об'єднувати предмети в групи тощо);
- ознайомлення дітей з сенсорними еталонами (форми, кольору, розміру), з розмаїттям звуків, фактур, смаків, температур тощо;
- поєднання сенсорного досвіду дитини зі словом, яке позначає власне те, що сприймається, допомагає закріпити в уявленні образи предметів, якостей, властивостей, відношень, що робить їх більш чіткими, систематизованими та узагальненими.

В онтогенезі типового розвитку дітей раннього віку формуються та активно розвиваються різноманітні координації (око-рука, рука-рука, око-рука-вухо), що дозволяє дитині отримувати та аналізувати відчуття зовнішнього світу. Тобто сенсорна основа є необхідним підґрунтям для розвитку інших пізнавальних процесів. Розвиток перцептивних дій дозволяє дитині досліджувати (обстежувати) предмети навколишнього світу, а з часом, шляхом розвитку та навчання дитина засвоює узагальнені способи обстеження предметів. Динаміка розвитку тактильно-рухового сприймання відбувається у послідовності від торкання, невеликих за амплітудою обмацуючих рухів, до вивчення предмета однією рукою, надалі двома і лише після того до обстеження предмета кінчиками пальців за контурами. Дитина ж з розумовою відсталістю торкається предмета, але надалі замість рухів обстеження у неї спостерігаються елементарні маніпулювання цим предметом: трясє, стукає, хапає-відпускає тощо. Відчуття і сприймання у таких дітей формуються із затримкою у часі, своєрідно, із великою кількістю типових та нетипових особливостей. У дітей з легкою розумовою відсталістю навіть у 6-7 років може не сформуватися синхронність у рухах руки та ока. Діти з інтелектуальною недостатністю сприймають предмет частково, виокремлюючи неістотні ознаки, тобто у них порушена цілісність сприймання, а при типовому розвитку дитина сприймає одразу весь предмет, а потім переходить до деталей. Для більшості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку образ не може стати основою діяльності у предметно-практичному відображенні, оскільки образи предметів у їхньому уявленні спотворені, неповноцінні тощо. Недоліки становлення відчуттів та сприймання зумовлені особливостями психофізичного розвитку таких дітей (недорозвиток уваги, уявлень, пам'яті, мовлення, мислення, предметної діяльності тощо). Без спеціального навчання у дітей з інтелектуальною недостатністю дошкільному віці не спостерігається зорових форм

орієнтування у завданні. Часто діти не враховують просторові ознаки предметів, не користуються пробами, діють силою. Це позначається на їх предметних та предметно-ігрових діях, які найчастіше замінюються маніпулюванням. Сприймання у розумово відсталих дітей характеризується уповільненістю та фрагментарністю. У них страждають зорова та слухова увага, дошкільники мають значні труднощі у групуванні предметів за різними ознаками. Невміння діяти однією та двома руками під контролем зору, недостатність зорово-моторної координації у подальшому негативно впливають на оволодіння дитиною всіма видами побутової, практичної та пізнавальної діяльності.

Таким чином, розвиток сприймання і актуалізація різноманітних уявлень про навколишній світ лежать в основі формування вікових психологічних новоутворень та становлення всіх видів дитячої діяльності і поведінки. Це той базис, який постійно повинен розвиватися і вдосконалюватися на всіх роках навчання і виховання дитини в дошкільному закладі, в практичних і продуктивних видах дитячої діяльності.

РОЗДІЛ VII. ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ

7.1. Особливості формування навичок образотворчої діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю

Образотворча діяльність у системі виховання і навчання дітей з розумовою відсталістю має корекційну спрямованість, оскільки становлення продуктивних видів діяльності відповідає специфічним освітнім потребам таких дітей і займає певне місце в комплексному корекційно-розвиваючому впливі. Заняття з образотворчої діяльності дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю спрямовані на формування у дітей інтересу до продуктивних видів діяльності (малювання, аплікації, ліплення), розвиток зорово-рухової координації, дрібної моторики, перцептивних дій, оволодіння різноманітними технічними навичками та вміннями. У процесі ліплення, малювання, аплікації діти засвоюють систему сенсорних еталонів, у них формуються образні уявлення про предмети і явища навколишньої дійсності, формуються загальні інтелектуальні вміння: розуміння і прийняття мети, аналіз умов завдання, виділення способу їх вирішення, аналіз та оцінка результатів діяльності. Образотворча діяльність створює умови для розвитку мовлення, для становлення комунікативних навичок дошкільнят. На заняттях закладаються основи таких важливих особистісних рис і поведінки, як цілеспрямованість, вміння підпорядкувати свою діяльність вимогам дорослого та ситуації^{5 6 7}

Своєрідність психічного розвитку дітей з розумовою відсталістю обумовлює особливості формування навичок образотворчої діяльності. Перш за все це пов'язано із особливостями сприймання предметів (явищ) та їх властивостей розумово відсталими дітьми. Для того, щоб зобразити предмет необхідно точно побачити (сприйняти) його форму, розмір, колір, частини предмета та їх розташування, або мати сформовані уявлення про цей предмет. Не зважаючи на те, що діти з розумовою відсталістю мають первинно збереженні відчуття, предмети та явища навколишнього

⁵ Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т.Н. Головина – М., 1974. – 119с.

⁶ Грошенко И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида/ И.А. Грошенко // Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 208с.

⁷ Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений./ А.А.Катаева, Е.А.Стребелева - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.

сприймають своєрідно і значно повільніше, ніж діти з типовим розвитком. Труднощі й недоліки сприймання зумовлені особливостями психофізичного розвитку: недорозвиток уваги, уявлень, пам'яті, мовлення, мислення, предметної діяльності тощо. Це виявляється у фрагментарності, звуженості та уповільненості сприймання предметів та явищ навколишньої дійсності. Без спеціального навчання у дошкільному віці у цих дітей не спостерігається зорових форм орієнтування у завданні. У них страждають зорова та слухова увага, спостерігається невміння діяти однією та двома руками під контролем зору. Недостатність зорово-моторної координації у подальшому негативно впливає на оволодіння дитиною навичками образотворчої та інших видів діяльності. Часто діти не враховують просторові ознаки предметів, мають труднощі при виокремленні загальної форми предмета і його частин. Ці особливості призводять до збіднення, ушкодження уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності, діти не можуть без спеціального навчання аналітично сприймати предмети перед зображенням. Отже, для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сприймання предметів та явищ для зображення необхідно виокремити як спеціальне завдання образотворчої діяльності із відповідним змістом, спрямованим на формування та удосконалення способів обстеження предметів.

Навчання способам зорово-рухового і тактильно-рухового обстеження предмета для таких дітей є досить складним завданням та вимагає індивідуальної роботи. Вихователь в умовах групового заняття не може забезпечити відповідної роботи. Навчання дітей обведенню предмета з метою виокремлення його контурів та обмацуванню для визначення об'ємної форми перед ліпленням відбувається на індивідуальних заняттях з сенсорного виховання. У зв'язку з цим, зміст занять з образотворчої діяльності дошкільників необхідно узгоджувати із змістом занять з сенсорного виховання. Оскільки в умовах індивідуального навчання на заняттях сенсорного виховання педагог може не тільки навчити дитину обмацувати та обводити предмет, але і продемонструвати значення цих рухів для подальшого відображення предметів. Діти з розумовою відсталістю, навіть навчившись способам виокремлення форми предмета, не завжди використовують отримані навички, як засіб при створенні зображення. Тому вкрай важливо навчити дитину у процесі попереднього обстеження предметів виокремлювати об'ємну форму шляхом обмацування предмета перед ліпленням та обведенню його контурів перед малюванням. Елементи малювання є тим засобом, що надає дитині можливість переконатися у зв'язку рухів обведення з контуром предмета, що складає основу зображення. Навчившись коловим рухам, наприклад, при обстеженні кулеподібних предметів, дитина, повторюючи ці рухи, відтворює у ліпленні

необхідну форму. Саме цим пояснюється використання елементів малювання та ліплення на заняттях з сенсорного виховання⁸.

На заняттях з предметного малювання та ліплення з природи у дітей необхідно формувати навички обстеження: зорово-рухове моделювання об'ємної форми та обведення, з метою виокремлення пласкої форми. Протягом ознайомлення дітей із способами обстеження предметів перед зображенням, необхідно використовувати не тільки показ, а і сумісні дії дитини і дорослого, як прийом навчання.

Сприймання форми предмета здійснюється різними способами – шляхом обмацування та обведення по контурах фігури. При цьому з'являються різні образи уявлення: об'ємні в процесі обмацування, що можуть бути використані у ліпленні; пласкі, контурні при обведенні, що відтворюються у малюванні.

Розпочинати навчання дітей обстеженню форми предметів на заняттях з образотворчої діяльності необхідно з об'ємних предметів. На початку навчання обстеженню діти не рухають долонями по поверхні предмета, хапають його, стискають, торкаються, тому важливо навчати їх правильно рухати руками по поверхні під контролем зору, відтворюючи справжнє зорово-рухове моделювання. В процесі обстеження предмета простої об'ємної форми (куба, кулі: кубики, «будиночки», «автобуси», брусочки, пластмасові кульки, м'ячики, овочі, фрукти, форма яких наближена до кулі, у подальшому використовують предмети складної форми що складаються з 2-3 простих форм: лялька-неваляйка, курча, снігова баба, будинок), необхідно навчати дитину пересувати долоні по поверхні, обмацувати обома руками. Рухи дитини мають бути у напрямку згори-вниз, справа-наліво і в зворотному напрямку обома руками, або розкачування між долонями прямими та коловими рухами. Це дозволяє дитині на чуттєвому рівні зрозуміти зв'язок між рухами власних рук та формою предмета, а її дії набувають характер моделювання. Якщо дитина продовжує маніпулювати предметом, педагогу необхідно взяти руки дитини у свої і обмацувати предмет разом з дитиною сумісними діями.

Після того, як дитина навчилася обстежувати об'ємну фігуру шляхом обмацування на заняттях з ліплення, можна розпочинати навчання дитини впізнавати та сприймати його форму по контурах на заняттях з аплікації та

⁸ Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта. Методические рекомендации / Е.А.Екжанова, Е.А.Стребелева — М.: Просвещение, 2009. – 176 с.

малювання. Для того, щоб навчити дитину виокремлювати контур предмета необхідно обводити об'ємну форму, співвідносити її із обрисом, що дозволить дошкільнику впізнавати предмети в малюнку, створювати власні предметні малюнки. На початку дітям демонструють куб або кулю, папір, фломастер та пояснюють, що вихователь ці предмети намалює. Педагог повільно рухає пальцем за контуром предмета, виокремлюючи пласку форму. Важливо обводити предмет завжди в одному напрямку, один раз, вертаючись у точку початку руху. Округлі форми обводять повільно, без зупинок, форми з кутами – із зупинками на кутах. Після того як предмет обведено, педагог малює його контур на папері і пропонує дитині накласти об'ємну форму на намальований контур так, щоб контур і форма співпали⁹. Так само навчають обводити пласкі фігури. Поступово, з мірою засвоєння навички обведення, дитину навчають виокремлювати контур предмета, що має складну форму, але діти не накладають предмет на малюнок, а обирають потрібний з декількох.

Важливість засвоєння навички обстеження предметів перед зображенням пояснюється тим, що у процесі сприймання предметів, явищ та їх властивостей у дітей формуються уявлення про ці предмети в образній формі. Оскільки сприймання є невід'ємним компонентом процесу образотворчої діяльності його можна розглядати як «відправний пункт для формування багатьох інтелектуальних операцій. Інакше кажучи, під час малювання перед дітьми виникають спеціальні завдання. Одне з таких завдань - визначення форми предмета, оскільки ця ознака при впізнаванні, аналізі, порівнянні має вирішальне значення»¹⁰. У процесі сприйняття виділяються і інші властивості предмета, такі, як величина, будова, колір. Вони також мають істотне значення для зображення. На основі сприймання, якщо воно досить повно і точно відображає предмет, утворюються чіткі уявлення про об'єкт. Чим вище якість сприймання, тим яскравіше і багатше уявлення. Таким чином, уявлення - це відтворення в образній формі того, що було сприйнято.

Засвоєння навичок обстеження предметів перед зображенням на заняттях з образотворчої діяльності дозволяє вихователю вирішувати також питання естетичного розвитку дошкільників з розумовою відсталістю. Це

⁹ Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений./ А.А.Катаева, Е.А.Стребелева - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.

¹⁰ Грошенков И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида/ И.А. Грошенков // Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 208с.

виявляється у формуванні у дітей емоційного ставлення до предметів, що обрані для натури, і до отриманих зображень. На основі позитивного емоційного ставлення створюються умови для формування зацікавленості дітей до процесу та результатам образотворчої діяльності.

На заняттях з образотворчої діяльності у всіх випадках після обстеження предмета здійснюється його зображення у малюнках, зліплених поробках, аплікаціях. Частково зображення виконуються дитиною самостійно, частково – сумісно із вихователем. Кожне заняття з предметного малювання або ліплення повинно включати декілька обов'язкових етапів: обстеження предмету, визначення його властивостей (загальної форми, розміру, кольору, властивості та розташування частин; засвоєння дітьми навичок малювання (ліплення, аплікації); процес виконання зображення. Ефективність навчання може бути забезпечена лише за умови поетапного оволодіння дітьми основними компонентами образотворчої діяльності, серед яких найважливішими є визначення зовнішніх властивостей предмета, що зображується.

Для удосконалення навичок обстеження предметів, що передусє їх зображенню, а також для того, щоб дії обмацування та обведення стали для дитини дійсно моделюючими, необхідно багатократне повторення зображень (малюнків, зліплених поробок). Повторення зображення забезпечується зміною ігрового завдання: намалюємо курчатко фарбами, олівцями, «печатками», зробимо аплікацію, зліпимо курчатко з пластиліну, з солоного тіста і т.п.

Після того, як дитина навчилася виокремлювати загальну форму предмета перед зображенням, співвідносити зображену форму з реальним об'єктом, можна розпочинати навчання дітей зображенню предметів, що складаються з двох та більше частин. Необхідність передавати у малюнку, аплікації та зліплених поробках будову предмета вимагає від дитини розуміння просторового розташування його частин. На другому році навчання на заняттях з сенсорного виховання дітей знайомлять з просторовими характеристиками, формують навички орієнтування у просторі по горизонталі: біля, поруч; та по вертикалі: вгорі, внизу. Діти навчаються використовувати знання отримані на спеціальних заняттях і у продуктивній діяльності. Сприйманням просторових відносин – це особливий вид сприймання, що забезпечується єдністю роботи зорового, слухового, кінестетичного та кінетичного аналізаторів, а також певним розвитком аналітико-синетичного мислення. В результаті розвитку просторового сприймання діти навчаються орієнтуватися у схемі власного тіла, визначають відстань предметів у ближньому та дальньому просторі, моделюють просторове розташування предметів, визначають напрямок, орієнтуються на площині аркуша паперу, розуміють значення слів та

використовують відповідну термінологію (далеко-близько, тут-там, с права-зліва, вверху-внизу тощо). Розвиток просторового сприймання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю є необхідним компонентом у формуванні їхньої образотворчої діяльності, і тому вимагає проведення спеціального навчання.

Ознайомлення з просторовими відношеннями розпочинається із навчання дітей орієнтуватись у схемі власного тіла. Дитина розглядає своє відображення у дзеркалі, педагог вказує на частини тіла дитини одночасно називаючи їх (голова, тулуб, ноги) за вертикальною віссю: вгорі-внизу. З дитиною з'ясовується, де знаходиться на тулубі людини голова, ноги. Після цього дитині пропонують назвати де знаходяться відповідні частини тіла у дорослого, іншої дитини, ляльки. Вивчення схеми власного тіла за горизонтальною віссю розпочинається із вивчення правої та лівої руки: права рука – та, якою тримаєш ложку (олівець), ліва - з іншого боку. Після цього дитині пропонують показати праву та ліву частини тіла: праву руку, праву ногу, праве око, праву брову, щоку і т.п. Для забезпечення наочності можна прив'язати до правої руки стрічку. Після засвоєння дитиною просторової схеми власного тіла на заняттях з образотворчої діяльності дітей навчають визначати розташування предметів відносно самої дитини: вгорі-внизу, близько-далеко, зліва-права. Наприклад, при ліпленні м'ячиків та розташуванні їх на горизонтальній площині приділяється увага визначенню їх просторового розміщення по відношенню один до одного. Спочатку діти аналізують проробку, виконану дорослим. Під його керівництвом діти визначають, що синій м'яч лежить з права, з того боку де знаходиться стрічечка, а зелений м'яч – зліва. Після цього діти розташовують на підставці власні поробки та порівнюють їх із зразком, фіксують ці відношення у власних висловлюваннях. На заняттях з декоративного малювання за зразком діти малюють правого боку шалика (рушничка) жовті стрічечки, а з лівого – червоні. За аналогією складаються заняття і з аплікації і з відношеннями коло(ближче) - далі. Необхідно, щоб діти на практиці ознайомились із просторовими відношеннями предметів у просторі, і з тим, що їх взаєморозташування може змінюватись. На цьому етапі дітям можна запропонувати ігри за зразком з кубиками, брусками тощо.

Коли діти мають уявлення про відносність, непостійність розташування предметів у просторі, можна розпочинати роботу з аналізу незмінних просторових відносин між частинами одного предмета, що характеризують будову предмета.

Для розвитку навичок орієнтування у просторових відношеннях всередині предмета, можна запропонувати їм завдання з ліплення («Вежа з куль», «Снігова баба», «Курчатко»), з аплікації («Грибочок», «Метелик»,

«Яблучко з листочком»). З цією метою діти, під керівництвом дорослого аналізують зразок. Наприклад, при ліпленні курчатка діти навчаються ділити пластилін на дві нерівні частини: велику і маленьку, з'ясовують, що велика кулька розташована внизу, а маленька – верху. Після виконання виробів у вигляді двох куль різної величини діти самостійно розташовують їх одну на іншій, порівнюють із зразком і узагальнюють це у мові. Щоб навчити дітей передавати ці відносини в різних зображеннях, потрібно проводити з ними підготовчі вправи в ігровій формі. Можна використовувати приблизно такі завдання: «Знайка стрибнув на пеньок. Він нагорі, а їжачок залишився внизу». Діти, взявши в одну руку невелику іграшку-зайчика, а в іншу руку - їжачка, піднімають руку із зайцем над рукою з їжачком (іграшки можуть бути будь-які). Так формуються вміння відображати просторові відносини у власній діяльності, і розуміння слів, що позначають просторові відносини. При навчанні дітей зображенню предметів, розташованих по горизонталі, вони повинні зрозуміти, що «поруч» - це означає по одній лінії. Важливо навчити дітей передавати відносини предметів за словом^{11 12 13 14}.

¹¹ Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений./ А.А.Катаева, Е.А.Стребелева - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.

¹² Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. / Е.А.Екжанова, Е.А.Стребелева – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

¹³ Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в обучении и воспитании дошкольников с отклонениями в развитии./ Е.А. Екжанова. // Дефектология. - 2003. - № 6. -С. 51 – 54.

¹⁴ Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта. Методические рекомендации / Е.А.Екжанова, Е.А.Стребелева — М.: Просвещение, 2009. – 176 с.

РОЗДІЛ VIII. ОЗНАЙОМЛЕННЯ З НАВКОЛИШНІМ

8.1. Особливості уявлень про навколишнє середовище дошкільників з розумовою відсталістю

Сучасні зміни в системі дошкільної освіти певним чином вплинули на зміст корекційно-виховного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Це також відображено у прагненні дослідників та фахівців у визначенні теоретичних та методичних засад дошкільної освіти дітей з порушеннями розумового розвитку та розробленні розвивального освітнього змісту й програмно-методичного забезпечення його реалізації в системі дошкільних установ для цієї категорії дітей.

У зв'язку з впровадженням нової Програми розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку (Київ, 2011) виникла потреба в тому, щоб допомогти практичним працівникам в організації корекційно-розвивальної роботи з формування уявлень про навколишнє середовище у розумово відсталих дошкільників, а також у визначенні основних корекційних технологій, успішних шляхів і методів реалізації програмних завдань з напрямку «Формування уявлень про навколишнє середовище».

Реалізація напрямку формування уявлень про навколишнє середовище набуває досить важливого значення у процесі корекційної освіти розумово відсталих дошкільників, оскільки внаслідок недостатності розвитку пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери вони не завжди адекватно сприймають оточуючий світ та усвідомлюють залежність свого життя й здоров'я від навколишнього середовища. Формування уявлень про навколишнє середовище виступає одним з важливих у Концепції дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю¹⁵. Ознайомлення з навколишнім, в свою чергу, є необхідною складовою частиною корекційно-виховної роботи у спеціальному дошкільному закладі.

Відтак, накопичення уявлень та понять про навколишнє середовище досягається на основі відчуття та сприймання дитиною навколишнього середовища. Пізнання починається з відчуття, зі сприймання предметів і

¹⁵ Блеч Г.О. Формування уявлень про навколишнє середовище /Г.О.Блеч //Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології /За ред.Т.В.Сак //36. наук. пр.:Вип.8. – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю». – Кіровоград; Імекс –ЛТД, 2013. –49 –54.

явищ. *Відчуття* – це відображення якостей предметів і явищ дійсності, що безпосередньо діють на органи чуттів. *Сприймання* – це відображення людиною предмета або явища в цілому, коли вони безпосередньо впливають на органи чуттів. Розвиток відчуттів виявляється в тому, що: загострюється абсолютна та розрізняльна чутливість; формуються, розвиваються, вдосконалюються різноманітні сенсомоторні асоціації (чіткі рухи і зоровий контроль над ними), мовлення (називання і узагальнення дитиною якостей предметів навколишнього середовища), чуттєвість (естетичні почуття). Зазвичай, для сприймання потрібні не тільки готовність аналізаторів, а й певний досвід: знання про речі та вміння їх сприймати. Тому сприймання формується протягом усього періоду розвитку дитини. Формою більш узагальненого, але разом з тим наочного, чуттєвого відображення дійсності, сходинкою до вищої форми пізнання (до абстрактного мислення), яка виникає на основі відчуттів і сприймань, є *уявлення*. Вони слугують місточком між чуттєвим і раціональним пізнанням. «Чим яскравіші, чим багатші будуть здобуті дитиною уявлення, тим чіткішими будуть поняття і тим легше відбуватиметься найважча робота над їх побудовою» (К.П. Ягодовський).

Чуттєве пізнання має значення у дошкільному віці, оскільки цей період найсприятливіший для формування органів чуття, накопичення уявлень про навколишнє середовище. Сформовані уявлення про природу є базою для наступного формування природничих понять. Під час формування природничих понять організація пізнавальної діяльності дитини починається із забезпечення сприймання окремих явищ, предметів та подій. Наочний образ сприймання відображає об'єкт, який характеризується цілісністю, зв'язками, взаємовідношеннями між якостями, властивостями або його частинами (Т.М. Байбара).

У дітей з розумовою відсталістю відчуття і сприймання формуються повільно, їх обсяг є недостатнім з одночасним збереженням периферії аналізаторів. Проте через дифузне пошкодження кори головного мозку порушується центральна частина усіх аналізаторів, тому і всі види відчуттів при розумовій відсталості характеризуються сповільненістю, не диференційованістю. Сприймання розумово відсталих дошкільників характеризується хаотичністю, безсистемністю; діти не виокремлюють істотні ознаки від другорядних, не встановлюють зв'язків між ними; спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації, не виникає активного пізнавального інтересу до предметів і явищ навколишньої дійсності тощо. Недостатнє осмислення сприймання може виявлятися в тому, що розумово відсталі діти з труднощами впізнають навіть добре знайомі предмети. Так, наприклад, у засніженому зайці бачать білку, овал плутають з колом, схожі за звучанням слова сприймають як

однакові. Недостатність осмислення ще виразніше виявляється під час сприймання змістового матеріалу: мультфільмів, сюжетних малюнків, казок, оповідань. Розумово відсталі діти не в змозі самостійно переказати дитячий фільм, бо не все в ньому розуміють. Значні труднощі вони мають в інтерпретації сюжетного малюнка. Найчастіше ці діти не виокремлюють істотного, не бачать залежностей і зв'язків між окремими деталями, не здатні без сторонньої допомоги розпізнати деталі і об'єднати їх в єдине ціле. Сприймання розумово відсталих дітей нагадує фотографування: дитина послідовно, підряд називає суміжні зображення, не встановлюючи внутрішнього їх взаємозв'язку. Іноді розумово відсталі діти здатні встановити окремі зв'язки між зображеннями, проте і в таких випадках зміст малюнків передається ними неповно, або й зовсім помилково. У розумово відсталих дітей сприймання сюжетних малюнків часто обмежується впізнаванням окремих предметів. Характерним для розумово відсталих дітей є перевага мимовільного над довільним сприйманням. Увагу цих дітей привертають переважно ті предмети, які об'єктивно відрізняються від інших чи то розміром, чи яскравістю зображення. Довільне ж сприймання, пов'язане з умінням самостійно ставити завдання на сприймання – розглядання певного об'єкта, або керуватися запропонованим завданням, наприклад, знайти задані ознаки, формується з великими труднощами і тільки завдяки корекційній роботі. Розумово відсталі помічають дуже мало ознак. Особливо важко їм виділити ті ознаки чи частини предметів, які мало відрізняються від інших за кольором, формою, величиною; сприймаючи окремі об'єкти, ці діти виділяють в них головним чином ті частини, які виступають виразнішими, є контрастнішими і більше привертають увагу дітей. Так дивлячись на чайник, вони називають носик, кришку, ручку, водночас не називають самого посуду, в якому міститься вода. Аналізуючи сюжетний малюнок ці діти називають багато ознак предметів, їх частини, але при цьому не помічають головних, істотних ознак – тих, що мають значення для аналізу сюжету.

Всі ці особливості, не тільки обмежують кругозір дитини з розумовою відсталістю, але й значно ускладнюють орієнтування у навколишньому, процеси адаптації до життя й формування адекватної соціально-рольової поведінки як у природі (збереження природного довкілля), так і в суспільстві (усвідомлення цінності власного й чужого життя).

Відтак, формування уявлень про навколишнє середовище у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю забезпечує: формування знань про навколишню дійсність, необхідних для усвідомлення своєї приналежності до природи і суспільства; формування уявлення про живу й неживу природу; створення елементарної бази для засвоєння різних видів соціального досвіду, морально-правових норм, традицій тощо. Цим забезпечується цілісність сприйняття та уявлення дітей про предмети і

явища навколишньої дійсності, відображення дитиною важливих зв'язків та залежностей між об'єктами.

Формування уявлень про навколишнє середовище у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю ґрунтується на сучасному розумінні процесу виховання та навчання дітей з розумовою відсталістю, урахуванні закономірностей розвитку в дошкільному дитинстві. В цей період діти отримують емоційні враження про природу, накопичують доступні знання та уявлення, які в подальшому стають підґрунтям для формування цілісного ставлення до природи; закладається основа особистісної культури, в склад якої включається розвиток уявлень про себе, орієнтація дитини в предметному світі, в явищах особистого життя та діяльності, тобто «базис», який відповідає загальнолюдським цінностям. (О.М. Калініна, А.А. Катаєва, Н.Г. Морозова, Н.П. Павлова, Н.Д. Соколова).

Зокрема, одним з основних завдань дошкільного віку є підготовка дитини до школи, яка полягає не лише у формуванні позитивного ставлення до навчання, а й розвитку всіх складових психіки, які необхідні для пристосування у шкільному середовищі та навчального процесу. Це насамперед стосується пізнавальної сфери дитини. Розвитку пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю надається провідна роль в системі корекційно-розвивального навчання у спеціальних дошкільних закладах. Для розвитку пізнавальної діяльності дитини необхідний чуттєвий досвід, який отримується та збагачується шляхом сприйняття різних предметів, явищ навколишньої дійсності. Процес пізнання природи сприяє розумінню та використанню у зв'язному мовленні різних граматичних категорій, що характеризують назви, дії, якості та допомагають аналізувати предмет та природничі явища з усіх боків. Отже, уявлення та елементарні поняття дитини про природу та навколишнє створюють передумови для формування у неї вмій та навичок творчої реалізації різноманітної діяльності.

РОЗДІЛ ІХ. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ

9.1 Особливості спілкування розумово відсталих дітей

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

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

Спілкування – це не лише вимовляння слів. Спілкування передбачає також вміння слухати та розуміти, вміння дотримуватися почергованості в розмові, вміння зав'язувати і підтримувати бесіду.

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

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

9.2 Змістове наповнення програми «Розвиток мовлення»

Розвиток мовлення у дітей з порушенням інтелектуального розвитку є однією з основних складових загальної корекційно-виховної роботи в спеціальних дошкільних закладах. Зміст корекційно-розвивального навчання з формування мовленнєвої діяльності дошкільників з розумовою відсталістю визначається специфікою їхнього мовленнєвого розвитку, зокрема: структурою мовленнєвого порушення, психологічними механізмами порушення мовленнєвої діяльності як в лінгвістичній, так і в комунікативній ланках, індивідуальними відмінностями у розвитку мовленнєвих здібностей та віковими особливостями.

Підґрунтям змісту та методики корекційно-розвивального навчання стали теоретичні положення, що їх розробили Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін та ін. про спільність основних закономірностей психічного розвитку в нормі й у патології, про сензитивні вікові періоди, про співвідношення корекції, навчання та розвитку, про актуальний та потенційний рівень розвитку дитини, про роль дошкільного віку в процесі соціалізації тощо.

Зміст корекційного навчання розроблений з урахуванням:

- структури дефекту;
- вікових та індивідуальних особливостей;
- психологічних механізмів порушення мовленнєвої діяльності як у лінгвістичній, так і в комунікативній ланках.

Корекційно-розвивальне навчання з розвитку мовлення здійснюється в процесі:

- спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових та пізнавальних інтересів (розвиток соціального напрямку мови, формування комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловлювань).
- сюжетно-рольових та театральних ігор (активізація мовних засобів).
- занять з малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мови, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування та актуалізації уявлень з словом).
- формування елементарних математичних уявлень, на заняттях з розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім, фізичного, музичного та сенсорного виховання;
- індивідуальної корекційної роботи (корекція порушень звуковимови, розвиток фонематичного сприймання, слуху).

Отже, робота педагогів з розвитку мовлення у розумово відсталих дітей в дошкільному закладі має на меті сформуванню в них потребу у мовному спілкуванні та практичному оволодінні мовленням як засобом комунікації.

Розвиток мовлення і формування комунікативних здібностей у дітей повинен відбуватися у всіх видах діяльності та в повсякденному житті. Провідна роль у формуванні мовленнєвої діяльності дошкільників з розумовою відсталістю належить спеціально організованому навчанню в системі дошкільного закладу (заняття з розвитку мовлення) та логопедичним корекційним заняттям.

Заняття – основна форма роботи у дошкільному закладі. Кожне заняття, що планується має не тільки специфічне завдання для даного виду діяльності, але й мовне. Необхідно пам'ятати, що мовне завдання, на таких заняттях, не повинно виступати на перший план, воно повинно бути

другорядним, тобто вирішуючись в процесі діяльності не відволікати дітей. Так, під час гри, не доречно вимагати від дитини постійного мовного супроводу, так як це акцентує увагу на мові, а не на виконанні ігрового завдання. Дефектолог повинен керувати грою та допомагати в мовному оформленні своїх ігрових дій та ситуацій. *Спеціальне мовне завдання* є складовою *занять з розвитку мовлення*, які, в свою чергу, є частиною корекційно-розвивального навчання, що реалізується з розумово відсталими дітьми в дошкільному закладі. При цьому необхідно використовувати *словесні та наочні методи навчання*, будувати заняття так, щоб на перший план виступала не навчальне, а *ігрове завдання*, де засвоєння матеріалу є умовою досягнення ігрового результату.

Розвиток мовлення розумово відсталих дітей дошкільного віку передбачає **комплексне** вирішення низки завдань, основними з яких є виховання звукової культури мовлення, розвиток словникового запасу, формування граматичної будови мовлення, розвиток зв'язного мовлення.

Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дітей в дошкільному закладі можна представити наступними напрямками та етапами роботи :

Пропедевтичний етап регламентує такі напрями роботи :

- - налагодження невербального контакту з дорослим (емоційні вправи);
- - розвиток зорового сприймання;
- - розвиток слухового сприймання;
- - розвиток фонематичних процесів.

Подальші етапи роботи з формування та розвитку мовлення, що відповідають першому, другому, третьому та четвертому рокам навчання, представлені у таких напрямках роботи:

- - розвиток дрібної моторики;
- - формування лексико-граматичної сторони мовлення, формування зв'язного мовлення - (здійснює вчитель-дефектолог на заняттях із розвитку мовлення);
- - робота з формування фонетико-фонематичної сторони мовлення: постановка, автоматизація, диференціація звуків (здійснює логопед); розвиток фонематичних уявлень, фонематичного слуху; розвиток слухового контролю, слухової уваги; формування елементарного звукового аналізу (здійснює логопед та вчитель-дефектолог, вихователь).

З урахуванням індивідуальних особливостей у мовленні розумово відсталих дошкільників, корекційний вплив, що здійснюється на пропедевтичному етапі, може бути продовжений і на подальших роках навчання.

Отже, зміст корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення у спеціальному дошкільному закладі реалізується у напрямі формування мовленнєвої діяльності та ґрунтується на особистісно зорієнтованій парадигмі спеціальної освіти. Організація мовленнєвої діяльності дошкільників з розумовою відсталістю, яка повинна реалізовуватись згідно визначених напрямів, підходів, положень, завдань є важливою умовою цілісного гармонійного розвитку дитини.

РОЗДІЛ X. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

10.1. Особливості використання засобів адаптивної фізичної культури в процесі виховання та навчання дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю

Важливим показником розвитку освіти в Україні в контексті реалізації принципу гуманізму і демократії є рівень забезпечення умов для навчання і виховання дітей, що мають відхилення у стані здоров'я, в тому числі дітей з вродженими або ранніми порушеннями інтелектуального розвитку. Сучасні зміни в системі дошкільної освіти суттєво впливають на зміст корекційно-виховного навчання дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю та стимулюють прагнення фахівців і науковців до розробки інноваційних програм, використання нових методів навчання та виховання.

Фізичний стан і рухові можливості дитини з помірною розумовою відсталістю багато в чому визначають її загальну дієздатність у навчанні та у практичній діяльності, резерви організму щодо компенсації відхилень у психофізичному розвитку та її соціальній адаптації. Корекція рухових дій і послідовне покращення рухових можливостей таких вихованців, враховуючи їх фізичні й психічні особливості, можливі за рахунок розширення арсеналу доступних їм фізичних вправ, що, в свою чергу, дає змогу вирішувати все більш складні корекційно-виховні завдання.

В процесі дошкільного навчання вдосконалення нервово-психічних функцій дитини та її здатності керувати власними психічними процесами впливає на ступінь визрівання визначених структур мозку. В контексті досягнення соціальної адаптації, що є головною метою виховання дітей з помірною розумовою відсталістю, засоби адаптивної фізичної культури стають не тільки джерелом здоров'я, працездатності та трудової активності, а й чинником активізації психічних процесів сприймання, уваги, мовлення, мислення, пам'яті тощо^{16 17 18}

¹⁶ Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.М.Шипицына, В.М.Сорокин, Д.Н.Исаев и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 224 с.

¹⁷ Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева. -3-е изд., стереотип. — М.: Советский спорт, 2010. — 291 с.

¹⁸ Частные методики адаптивной физической культуры: уч. пособие / [Л.В. Шапкова, Л.Н. Ростомашвили, Н.Г. Байкина и др.]; под ред. Л.В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2004. — 464 с.

Дитина з помірною розумовою відсталістю може досягти оптимального для неї рівня психофізичного розвитку тільки за умови раннього включення в процес систематичної корекційно-виховної роботи, що охоплює всі напрямки її індивідуального розвитку (фізичний, інтелектуальний, емоційний, соціокультурний). Психофізіологічні можливості дітей з помірною розумовою відсталістю суттєво обмежені, але при забезпеченні належних педагогічних умов позитивна динаміка в їх розвитку може бути досягнута^{37 38 39}. Під педагогічними умовами мається на увазі наявність позитивного для вихованця оточення, науково-обґрунтованих програм виховання та навчання, відповідного методичного та кадрового забезпечення спеціального дошкільного навчального закладу компенсуючого типу, адекватних методів та прийомів корекційно-виховної роботи.

Практика виховання дошкільників з помірною розумовою відсталістю свідчить, що своєчасно розпочата абілітація засобами освіти дозволяє корегувати чи компенсувати наявні порушення, а також попередити розвиток відхилень вторинної та третинної природи, і, в результаті, значно знизити рівень соціальної ізоляції дітей-інвалідів, досягти максимально можливого для кожного вихованця рівня психофізичного розвитку та підготовки до шкільного навчання.

Засобами адаптивної фізичної культури, що використовуються в дошкільному вихованні дітей з помірною розумовою відсталістю, є фізичні вправи (основний засіб), гігієнічні та природні чинники:

- фізичні вправи: елементи гімнастики, елементарні спортивно-прикладні вправи та ігри;
- гігієнічні чинники: дотримання режиму сну та харчування, гігієни тіла, рухової активності та відпочинку тощо;
- природні чинники: сонячне опромінення в процесі фізичного виховання та сонячні ванни як чинник загартування; аерація під час занять та повітряні ванни як чинник загартування; загальні та часткові обливання, обтирання, купання.

Природні та гігієнічні чинники застосовуються як самостійно, так і з метою оптимізації впливу фізичних вправ на організм вихованця. Важливість забезпечення оптимальних санітарно-гігієнічних умов проведення занять пов'язана з чутливістю дитячого організму до впливу

чинників довкілля¹⁹ ²⁰ ²¹. Підвищення вологості, вмісту бактерій та температури повітря; збільшення вмісту органічних речовин і погіршення іонного складу повітря приміщення, зміна рівня освітлення сприяють погіршенню психоемоційного стану вихованців, їх самопочуття та працездатності.

Основним засобом адаптивної фізичної культури є *фізичні вправи*. Загальнозміцнюючі фізичні вправи застосовуються з метою оздоровлення та зміцнення всього організму вихованця. Спеціальні з метою вибіркового корекційно-розвивального впливу на органи та системи організму дитини.

Спеціальні та загальнозміцнюючі вправи застосовують у поєднанні.

Особливе місце серед фізичних вправ належить іграм. *Рухливі ігри* підвищують рухову активність вихованців, сприяють формуванню просторових понять, розвитку мови та мовлення, фізичних якостей, забезпечують тренувальний вплив на органи та системи дитячого організму, дозволяють ефективно взаємодіяти з довкіллям, сприяють закріпленню рухових умінь і навичок, отриманих дітьми під час занять з фізичного виховання²². Дидактичні рухливі ігри застосовуються з метою пізнавального та моторного розвитку дітей, а також розширення, поглиблення та систематизації їх уявлень, в тому числі і просторових.

Рухливі ігри підбирають за корекційною спрямованістю (наприклад, розвиток уваги, координації рухів, швидкості, закріплення навички бігу, комунікаційних навичок) та за ступенем інтенсивності (низька, середня, висока). Поділяються на рухливі, малорухливі, на місці, спортивні.

Вибір гри визначається корекційно-розвивальними завданнями певного заняття з фізичного виховання. Також необхідно враховувати кількість дітей, умови проведення гри, вікові та індивідуальні психофізичні особливості вихованців, рівень їх фізичної підготовленості.

¹⁹ Бобренко І.В. Технологія фізичного виховання дітей дошкільного віку з помірно розумовою відсталістю / І.В. Бобренко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Зб. наук. пр.: Вип. 8 / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – С. 167-171.

²⁰ Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева. -3-е изд., стереотип. – М.: Советский спорт, 2010. – 291 с.

²¹ Частные методики адаптивной физической культуры: уч. пособие / [Л.В. Шапкова, Л.Н. Ростомашвили, Н.Г. Байкина и др.]; под ред. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.

²² 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.

Формування ігрової діяльності у більш пізні періоди онтогенезу дітей з порушеннями розумового розвитку, особливості набуття та реалізації їх ігрового досвіду призводять до певних ускладнень під час використання рухливих ігор у практиці спеціальних дошкільних навчальних закладів [3, 9, 13]. В свою чергу, особливості психофізичного розвитку вихованців також визначають утруднення, пов'язані з низьким рівнем фізичної підготовленості, складністю формування рухових і комунікативних навичок, нестійкістю уваги та емоційного фону тощо.

Корекційно-розвивальна спрямованість рухливої гри визначається наступними чинниками:

- мета проведення рухливої гри;
- завдання гри;
- спрямованість гри;
- методичні прийоми, за допомогою яких дитина опановує рухливою грою;
- способи організації рухливої гри;
- зміст гри (сюжет (якщо це сюжетна гра), рухові дії, правила);
- очікувані результати гри.

Ефективність корекційно-розвивального впливу рухливих ігор значною мірою визначається їх організаційно-методичним забезпеченням, а саме:

- підготовкою місця для проведення рухливої гри;
- доступністю та зрозумілістю пояснення правил гри вихованцям;
- доцільністю підбору та розміщення реманенту;
- методичним супроводом грою з боку педагога та педагогічним контролем проведення гри;
- підведенням підсумків рухливої гри.

Рухова та пізнавальна активність дошкільників з помірною розумовою відсталістю, їх захопленість грою великою мірою залежить від предметного забезпечення та місця проведення рухливої гри. Так, у зв'язку з інертністю та порушенням координації рухів, вихованцям потрібна більша площа під час бігу та розворотів з метою попередження їх зіткнення один з одним та з предметами довкілля. Слід відзначити, що майданчик для проведення гри не повинен бути дуже великим, тому що це вимагатиме від гравців значного функціонального навантаження, що може призвести до перевтоми ²³ ²⁴. Для

²³ Бобренко І.В. Технологія фізичного виховання дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю / І.В. Бобренко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Зб. наук. пр.: Вип. 8 / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – С. 167-171.

²⁴Вільчковський 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.

позначення краю ігрового майданчика доречно використовувати широкі яскраві лінії або предмети (наприклад, пофарбований канат). Також, добре, якщо ігрова зона матиме один колір, а навколишній простір – інший.

Зазвичай, розподіл дітей на підгрупи призводить у малюків до значних утруднень в орієнтуванні між членами своєї і чужої команди. Цього можна уникнути, якщо одягнути на членів різних підгруп (команд) досить помітну деталь одягу різного кольору (наприклад, футболки у однієї підгрупи зелені, а у другої – білі). Потрібно відзначити недоцільність використання різнокольорових пов'язок, тому що для дошкільників з розумовою відсталістю в процесі гри ця деталь не буде помітною.

Під час рухливих ігор із дітьми дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю краще використовувати яскравий, помітний під час гри реманент, відповідної фізичним можливостям вихованців ваги та розміру. Також необхідно забезпечити достатню кількість реманенту, оскільки, зоставшись без нього, вихованець залишає гру. Підбираючи реманент (дидактичне знаряддя) для гри, варто зважати також на техніку безпеки, віддаючи перевагу предметам, які в разі випадкового попадання не призведуть до травмування дитини. Наприклад, вибираючи м'ячі для гри слід віддати перевагу м'яким гумовим м'ячам. Роздавати реманент варто після пояснення змісту гри, безпосередньо перед її початком.

Педагог зобов'язаний добре знати зміст гри, вміти грамотно та доступно пояснити його вихованцям. Матеріал (тема, зміст) гри має зацікавлювати дитину та бути пов'язаним із актуальними для неї тематичними сферами. Процес навчання з використанням гри характеризується наявністю сюжетного змісту та змагального моменту. У залежності від змісту гри, її навчально-виховне призначення може бути широким, ефективним для початкової ланки освіти даної категорії дітей (Б.В. Сермеев, 1976; Ю.І. Портних, 1994).

Дошкільники з розумовою відсталістю сприймають вербальну інформацію на досить низькому рівні, тому пояснення має бути коротким, викладення послідовним, поєднаним з використанням методів наочного сприйняття (показ рухової дії, демонстрація наочних посібників, світлова та звукова сигналізація, інші мультимедійні технології).

Слід відмітити корекційне значення та ефективність застосування мультимедійних засобів при підготовці та проведенні рухливих ігор у дошкільників з розумовою відсталістю. Мультимедійні технології

дозволяють вводити, зберігати, переробляти та відтворювати текстову, аудіовізуальну, графічну, тривимірну та іншу інформацію. Використання мультимедійних технологій дозволяє суттєво підвищити пізнавальну активність і мотивацію дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, що, в свою чергу, сприяє активізації їх розумової діяльності та здатності до навчання. Мультимедіа властива інтерактивність, гнучкість та інтеграція різних типів навчальної інформації, що робить ці технології перспективним напрямом інформатизації навчально-виховного процесу в спеціальних дошкільних навчальних закладах компенсуючого типу.

Керуюча роль при проведенні рухливих ігор належить інструктору фізичного виховання (дефектологу чи вихователю). В процесі адаптивного фізичного виховання мають місце наступні види контролю: попередній (вихідний), оперативний, поточний, етапний (цикловий). Педагог має забезпечити педагогічний контроль проведення рухливої гри, дотримання її змісту, досягнення запланованого результату, дотримання техніки безпеки виконання фізичних вправ, відповідність рівня фізичного навантаження віковим та індивідуальним особливостям дітей.

Правила гри мають відповідати індивідуальним можливостям розуміння вихованців та, за необхідності, мають бути спрощені [3, 7, 14]. Зміна правил – відповідальний крок, оскільки їх вимоги обов'язкові для всіх учасників.

Рухлива гра активізує усі системи організму: кровообіг, дихання, зір, слух, а також приносить дитині позитивні емоції. Для дошкільника з помірною розумовою відсталістю важливо, з яких рухових дій складається гра, з якою інтенсивністю (напруженістю) вона проводиться, як відповідає на отримане навантаження дитячий організм. Тому підбір ігор слід проводити диференційовано, з врахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей дитини та її індивідуальної реакції на фізичне навантаження [3, 8, 9, 14]. Важливо, щоб величина навантаження була доступною для вихованця і не викликала у нього перенапруження.

Більшість рухливих ігор інтегрують у собі різноманітну комбінацію бігу, стрибків, метання, подолання перешкод, що у свою чергу вимагають від вихованця відповідного рівня фізичної підготовленості. Такі ігри потребують обов'язкової адаптації до індивідуальних рухових можливостей дошкільників з помірною розумовою відсталістю, при потребі замінюючи або спрощуючи використані фізичні вправи.

Спеціальні дослідження та практика роботи доводить, що для навчання цілому ряду тактичних елементів, закріплення та вдосконалення навичок виконання фізичних вправ доцільно створити спеціальні ігрові умови [9, 13]. Відтак, цілеспрямоване використання рухливих ігор у корекційно-розвивальній роботі; їх диференційований підбір з врахуванням психофізіологічних, вікових, індивідуальних особливостей вихованців;

уміння педагога правильно розподілити фізичне навантаження вправ – запорука ефективності застосування ігор у спеціальних дошкільних навчальних закладах компенсуючого типу.

Потрібно відзначити, що ефективність вирішення оздоровчих, освітніх, розвиваючих, корекційних і виховних завдань адаптивної фізичної культури дошкільників з помірно розумовою відсталістю великою мірою залежить від *дотримання критеріїв вибору фізичних вправ*, що застосовуються. При цьому потрібно враховувати:

- вікові особливості вихованця;
- індивідуальні особливості психофізичного та психоемоційного розвитку дитини;
- рівень фізичної підготованості вихованця;
- міжпредметний зв'язок, як ланку підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Розглянемо особливості одного з складових компонентів корекційно-розвивального впливу засобів фізичного виховання – *величини фізичного (тренувального) навантаження*.

Фізичне навантаження – ступінь інтенсивності та тривалість м'язової роботи. Визначається величиною енергетичних витрат організму, потужності здійсненої роботи.

Фізичне навантаження буває:

- а) загальне, локальне, регіональне;
- б) статичне, динамічне, вибухове.

Дозування фізичних навантажень забезпечує відповідну реакцію організму дитини на виконану роботу, що дає можливість реалізувати поставлені завдання. Надмірне навантаження шкодить здоров'ю учня, а недостатнє – не має тренувального впливу [4, 8, 9, 14].

Відтак, велике значення має індивідуальний підхід до дозування фізичних навантажень при роботі з дошкільниками з помірно розумовою відсталістю. Для контролю рівня навантаження використовують визначення частоти серцевих скорочень (ЧСС) і спостереження (педагогічне та лікарсько-педагогічне).

Рівень фізичного навантаження залежить від сумарної кількості виконаної роботи на уроці, від рівню її інтенсивності. Відповідність рівня фізичного навантаження енергетичним можливостям організму дитини – один з принципів вибору величини тренувального впливу (Д.Д. Донской, 1969; Л.В. Волков, 2002).

При плануванні навчально-виховної роботи потрібно забезпечити регуляцію рівня фізичного навантаження дошкільників відповідно їх індивідуальним можливостям. З цією метою застосовується

диференційований підхід, варіація використання об'єму та інтенсивності навантажень в залежності від особливостей вікового розвитку рухових якостей, рівня фізичної підготованості вихованців, їх статі. Система диференційованого підходу передбачає розподіл дітей при проведенні занять на відповідні підгрупи за рівнем функціонального розвитку, що дозволяє індивідуалізовано надавати фізичне навантаження на заняттях з фізичного виховання, сприяючи розвитку та тренуванню органів і систем дитячого організму.

Припустимий рівень фізичного навантаження (за Е.С. Вільчковським, 2003):

- – незначне почервоніння шкіри обличчя;
- – незначна пітливість;
- – дихання ритмічне, дещо прискорене;
- – психоемоційні реакції адекватні (звичайні для конкретної дитини);
- – рухи чіткі, цілеспрямовані.
- *Регуляція рівню фізичного навантаження здійснюється:*
- – тривалістю виконання кожної вправи чи її елементу;
- – кількістю вправ і їх повторень;
- – швидкістю виконання;
- – амплітудою виконання;
- – зміною умов виконання рухових дій (використання в.п., що полегшують чи ускладнюють рух; застосування самоопору, опору партнера);
- – застосуванням підготовчих і підвідних вправ;
- – зміною рівня координаційної складності вправи;
- – зміною тривалості відпочинку між вправами чи їх серіями та його характеру (застосування дихальних вправ, вправ на розслаблення та вправ незначного рівня інтенсивності з включенням інших груп м'язів);
- – зміною ваги предметів (приладів), що використовуються.

Необхідним є постійний педагогічний контроль фізичних навантажень та лікарсько-педагогічний контроль за станом здоров'я вихованців у процесі проведення занять [9, 14]. При цьому, потрібно враховувати особливості розвитку волі та комунікативних навичок дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю; зважати на зовнішні ознаки втоми (прискорення дихання; зниження швидкості реакції, темпу та швидкості руху, інтенсивності м'язових зусиль, погіршення координації).

При перших ознаках втоми доцільно дати вихованцю можливість відпочити, для чого застосовуються дихальні вправи, вправи на розслаблення; після чого робота продовжується спочатку в низькому темпі, згодом – посилення рівня інтенсивності (під індивідуальним контролем).

Відзначимо, що заняття з фізичного виховання, цікаві для дітей, викликають у них позитивні емоції і меншу втому.

Слабкість мотивів діяльності та їх нестійкість – типовий вияв незрілості мотиваційної сфери дошкільників з помірною розумовою відсталістю. Інтереси вихованців відрізняються інертністю, уповільненням реакції та вираженим емоційним відношенням до найбільш яскравих моментів практичної діяльності. Все це, як і недорозвиток волі, характерний для них, ускладнює розвиток мотиваційної сфери дітей [7, 10].

Одним з дієвих шляхів, що сприяють *підвищенню мотивації рухової діяльності вихованців* є створення таких умов, які дозволять дітям отримувати задоволення в результаті здійснення ними дії (більше практичної). Відтак, рухові завдання повинні бути цікавими, поданими в конкретній формі, мати наочний результат.

Диференційований підбір завдань, що дає можливість вихованцям успішно їх виконувати, сприяє виникненню морального задоволення у дітей, зростанню впевненості в своїх силах, позитивному відношенню до занять фізичними вправами. «Успіх діяльності є функцією якості навички й сили мотиву. Оцінюючи ефективність виконання діяльності, необхідно враховувати не тільки силу мотиваційної тенденції, що детермінує цю діяльність, а й ступінь співвіднесення окремих її елементів» [11, с. 406].

В результаті корекційно-розвивального спрямування процесу фізичного виховання, завдяки розвитку психіки вихованців, з появою нових психологічних утворень, які ускладнюють як процес мотивації, так і структуру мотиву діяльності, зі збільшенням утворюючих мотив компонентів, створюється ситуація, що сприяє прийняттю рішень дошкільниками з помірною розумовою відсталістю, формуванню намірів і їх практичній реалізації у цілеспрямованій руховій діяльності. Все це сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу дошкільників з помірною розумовою відсталістю.

Реалізація завдань програми з адаптивної фізичної культури залежить від відповідності комплексу використаних засобів фізичного виховання та дотримання гігієнічних принципів при організації навчального процесу індивідуальним особливостям психофізичного розвитку дітей, у зв'язку з тим, що кожен з них має свою динаміку та потенційні можливості розвитку. Психофізична абілітація та формування базису соціальної адаптації дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю базується на систематичному корекційно-розвивальному впливі на їх розвиток в процесі навчання і виховання. Застосування корекційно спрямованих засобів адаптивної фізичної культури сприяє розвитку рухового аналізатора, рухових умінь, корекції порушень психофізичного розвитку дошкільників.

РОЗДІЛ XI. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ

На кожному віковому етапі провідну роль відіграють певні види діяльності. У розвитку дитини дошкільного віку такого значення набуває гра. Саме під час ігрової діяльності створюються оптимальні умови для засвоєння маленькою дитиною суспільного досвіду.

Розвиток гри пов'язаний з розвитком ігрової дії. Поступове збагачення ігрової дії та зміна мотивів дитячої активності сприяє переходу гри від найпростішої (ознайомлюючої та відображувальної) на більш вищий етап (сюжетно-відображувальної та сюжетно-рольової).

Збагачення ігрового досвіду дитини, оволодіння нею новими ігровими способами та уміннями відбувається лише під час сумісної ігрової взаємодії та позитивного емоційного спілкування з дорослим та іншими дітьми.

11.1. Особливості формування ігрової діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю

Серед причин, що гальмують самостійне, послідовне становлення гри у розумово відсталої дитини, найвагомішою є недорозвинення інтегративної діяльності кори головного мозку внаслідок органічного ураження, що призводить до стійкого порушення пізнавальної діяльності, запізнювання в термінах оволодіння статичними функціями, мовленням, емоційно-діловою взаємодією з дорослим під час орієнтовно-пошукової та предметної діяльності.

Етіологія недорозвитку ігрової діяльності у дітей з порушенням інтелекту сягає корінням в раннє дитинство, коли дитина вперше починає активно взаємодіяти з предметним та соціальним довкіллям. Уже в цей період у дітей з раннім органічним ураженням центральної нервової системи виявляються стійкі відхилення у психічному розвитку. Розумово відстала дитина проявляє вкрай слабкий інтерес до навколишнього, не цікавиться іграшками, не намагається дотягнутися до них, не наближає до себе та не маніпулює.

Виникаючи із значним запізненням, дії з предметами у дітей зазначеної категорії довго не набувають характеру «предметних». Стартова установка «Що це таке?», що є основою будь-якої предметної дії, виникає у них із значним запізненням та в подальшому не переростає на орієнтувальний рівень «Що з ним можна робити?», а вітдак в орієнтування «Чому він такий?». У зв'язку з цим дії з предметами, що здійснюються більшістю дітей з порушенням психофізичного розвитку аж до періоду старшого дошкільного віку, залишаються на рівні нецілеспрямованого хаотичного

маніпулювання. Такі дії позбавлені зорієнтованості на фізичні та соціальні властивості предметів і не є функціональними.

Загальна психофізіологічна незрілість розумово відсталих малюків значною мірою обумовлює несформованість сенсомоторної координації, адже саме вона сприяє виникненню предметної, в тому числі й ігрової діяльності дитини.

Відсутність повноцінної бази для виникнення гри негативно позначається на її подальшому розвитку. У молодшому віці (3-4 роки), коли діти з типовим розвитком активно та цілеспрямовано починають наслідувати дії та поведінку оточуючих дорослих, розумово відсталі дошкільники тільки-но розпочинають своє знайомство з іграшками. Навряд чи правомірно називати грою дії, що вони здійснюють при цьому: розглядання, биття іграшкою об поверхню стола, кидання, спроби розламати, відкусити тощо. Без спеціального навчання перші предметно-ігрові дії можуть з'явитися у дітей з порушеннями психофізичного розвитку лише під кінець, а в кращому випадку, до середини дошкільного віку.

При спонтанному розвитку розумово відсталі дошкільники самостійно не можуть опанувати ані специфічними видами дитячої діяльності, ані соціальними формами поведінки. Зазвичай малюки одноманітно маніпулюють іграшками незалежно від їхнього функціонального призначення. Так, дитина абсолютно однаково може тривало стукати кубиком, лялькою, качкою, машинкою тощо. Гра і малювання не займають у їхньому житті значного місця і не виконують притаманної їм в нормі розвивальної функції. Мислення та мовлення розумово відсталих дітей також виявляються на надзвичайно низькому рівні.

Особливо примітним у цьому випадку є ставлення дітей до ляльки. У розумово відсталих дітей лялька не викликає адекватних радісних емоцій та не сприймається ними в якості замітника людини. По відношенню до іграшок-тварин розумово відсталий дошкільник також не проявляє зацікавленого емоційного ставлення. Його дії з ними нагадують маніпуляції з кубиками і машинками. Слід відзначити, що серед ненавчених розумово відсталих дошкільнят зустрічаються й такі діти, котрі полюбляють спробувати іграшку «на смак». Вони намагаються відгризти шматочок від кольорового кубика, облизати мотрійку тощо. Такі дії з іграшками характерні для дітей, котрі страждають глибоким інтелектуальним недорозвиненням, проте, у ряді випадків, вони обумовлені несформованим вмінням діяти з іграшками, відсутністю досвіду використання предмета згідно з його функціональним призначенням.

У значної частини розумово відсталих дітей дошкільного віку поряд з маніпулятивними зустрічаються і, так звані, процесуальні дії, коли дитина безперервно повторює один і той же ігровий процес: знімає та вдягає одяг

на ляльку, буде та руйнує будівлю з кубиків, дістає та ставить на місце посуд.

Відмінною особливістю ігор розумово відсталих дошкільнят з котрими не проводилося спеціального навчання є наявність, так званих, неадекватних дій. Такі дії не обумовлюються а ні логікою, а ні функціональним призначенням іграшки, їх ні в якому випадку не слід плутати з використанням предметів-замінників, що зазвичай спостерігається у гри дитини з типовим розвитком (наприклад, дитина охоче використовує паличку замість ложки, кубик замість мила тощо) – дії обумовлені потребами гри та свідчать про її високий рівень розвитку. Також в процесі гри дошкільники з порушенням психофізичного розвитку діють з іграшками мовчки, лише зрідка видаючи окремі емоційні вигуки та вимовляючи слова, що позначають назви деяких іграшок та дій. Тривалість взаємодії зазвичай не перевищує п'ятнадцяти хвилин. Це свідчить про досить низький рівень сформованості сталого інтересу до іграшок. Поверхневий інтерес викликається новизною іграшки, але в процесі маніпулювання швидко згасає.

Досвід спеціального дошкільного виховання дітей зазначеної категорії, накопичений у нашій країні, свідчить про значні потенційні можливості дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку, що можуть бути реалізовані лише в умовах спеціально організованого навчання та виховання. Зміст та методи корекційно-розвивальної та виховної роботи полягають у проведенні комплексу заходів, спрямованих на всебічний розвиток особистості, на корекцію та компенсацію недоліків психіки та поведінки розумово відсталих дошкільнят, що поглиблюють їх інтелектуальну, фізичну і соціальну неспроможність. Завдяки цьому ігрова діяльність розумово відсталих дітей зазнає кардинальних змін.

Положення щодо провідної ролі корекційного навчання у розвитку, зазначене ще за часи радянської психології, набуває особливого значення в галузі дошкільного виховання аномальних дітей, зокрема дітей, котрі страждають на олігофренію та мають стійке порушення пізнавальної діяльності. Комплексний корекційний психолого-педагогічний вплив дозволяє значною мірою послабити відхилення в психосоціальному розвитку, а також попередити виникнення вторинних дефектів, які Л. Виготський охарактеризував як «соціальні», що виникають внаслідок несприятливих соціально-педагогічних умов.

Гра слугує прекрасним засобом корекції та компенсації дефектів аномального розвитку дитини. Адже саме в процесі гри відбувається формування соціально-адаптаційних навичок, розвиток емоційно-позитивного ставлення та інтересу до предметів і дій з ними, формуються предметно-ігрові дії, вміння грати з однолітками.

Розділу «Ігрова діяльність» не випадково відведено центральне місце в програмі розвитку розумово відсталих дошкільників. Тим самим підкреслюється першочергове значення цієї діяльності для психосоціального розвитку та збагачення життєвого досвіду, корекції та компенсації різноманітних дефектів у психіці та поведінці аномальної дитини, підготовки до навчання у школі. Діти в процесі корекційного навчання опановують сюжетно-рольові ігри та виявляються здатними не лише відтворювати передбачені програмою ігрові сюжети, а й створювати нові ігрові ситуації. У переважній більшості дітей старшого дошкільного віку з легкою розумовою відсталістю формуються специфічні ігрові вміння, вони можуть самостійно брати на себе ролі та діяти відповідно до них. У своїх іграх розумово відсталі дошкільники можуть використовувати поряд з реальними предметами та іграшками подібні ним замітники. Під впливом навчання іграм з правилами у них формуються передумови довільної поведінки. Також в процесі гри у старшого дошкільника починає формуватися здатність частково діяти чи творити у відповідності до власного наміру, у дитини формуються процеси ідентифікації, з'являється первинний образ «Я», що нерозривно пов'язаний з усвідомленням дитиною сенсу власної діяльності.

До числа найбільш істотних досягнень спрямованості корекційно-розвивальної роботи з формування ігрової діяльності слід віднести значний особистісний розвиток розумово відсталих дошкільників: формування у них відносно стійкого позитивного емоційного ставлення до діяльності та її результату, оцінюючого ставлення до власної діяльності та діяльності товаришів. Значною мірою піддається корекції і поведінка цих дітей: їхні вчинки стають в основному вмотивованими, у них спостерігається дружелюбне ставлення до однолітків та дорослих, вони стають більш чутливими щодо схвалення та осуду, відчуваючи потребу в позитивній оцінці з боку дорослого.

Важливим результатом корекційно-розвивального спрямування дошкільного виховання і навчання є істотне подолання схильності у деяких розумово відсталих дітей до агресивних спалахів та негативної поведінки. Вони суттєво реабілітуються також і в плані побутового самообслуговування, що має прояв в успішному оволодінні ними культурно-гігієнічними навичками. Навіть особистий вигляд розумово відсталої дитини зазнає значних позитивних змін.

Накопичення розумово відсталими дітьми до початку старшого дошкільного віку певного ігрового досвіду призводить до значної динаміки розвитку їхньої гри. З'являються традиційні дії, що носять яскраво виражений процесуальний характер: діти заколисують ляльок, катають

машини, будують вежі тощо, отримуючи задоволення від одноманітного відтворення однієї і тієї ж ігрової операції.

Таким чином, вихованці спеціальних дошкільних установ виявляються значно краще підготовленими до навчальної діяльності, ніж їх однолітки, котрі не отримали спеціальної дошкільної підготовки. Все це свідчить про важливість та ефективність своєчасного включення дітей в процес корекційно-розвивальної та виховної роботи.

Узагальнюючи все зазначене вище, можна зробити висновок, що в умовах спонтанного розвитку навіть до кінця періоду дошкільного віку гра у розумово відсталих дітей не досягає того рівня, на якому вона стає провідною.

Л. Виготський, вказуючи на провідне значення сюжетно-рольової гри в психічному розвитку дитини-дошкільника, особливо підкреслював її вплив на виникнення та характер усіх видів дитячої діяльності. Перехід до більш складних видів діяльності здійснюється поступово. У надрах гри визрівають необхідні передумови для виникнення принципово нової, навчальної діяльності. Саме тому в основу теорії та практики дошкільного виховання і навчання був покладений принцип послідовного формування основних видів дитячої діяльності з орієнтуванням на її розвиток вікової норми.

В процесі оволодіння діяльністю створюються умови для більш повноцінного накопичення дітьми чуттєвого досвіду. Під час ознайомлення з навколишнім, у предметних іграх з використанням дидактичних іграшок діти не тільки ознайомлюються з різноманітним властивостям предметного світу, а й вчаться виконувати досить складні дії, що вимагають опори на ці властивості. Особливу роль при цьому відіграють різні види продуктивної діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання, праця).

Однак, для розумово відсталих дошкільників характерний знижений інтерес до навколишнього і майже повна відсутність потреби в спілкуванні з однолітками та дорослими. Отже, оволодіння навичками спільної гри є потужним стимулом розвитку як емоційного, так і мовленнєвого спілкування.

Весь корекційно-розвивальний та виховний процес формування ігрової діяльності підпорядковано необхідності соціального та морального розвитку розумово відсталого дошкільника. Відомо, що засвоєні в дитинстві соціальні форми поведінки багато в чому визначають в подальшому соціальну адаптацію та успішність соціалізації розумово відсталих. Саме тому в спеціальних дошкільних закладах здійснюється кропітка повсякденна робота з прищеплювання дітям навичок самообслуговування і культурної поведінки на основі гри, як провідного виду діяльності.

РОЗДІЛ XII. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я

Фізичне виховання та основи здоров'я є одним із напрямів розвитку дітей з розумовою відсталістю і складником Концепції дошкільної освіти цих дітей. Реалізація цього напрямку забезпечує формування найважливіших рухових та здоров'язбережувальних навиків, сприяє закладенню основ здорового способу життя, всебічної рухової підготовленості. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні наголошує на турботі про фізичне здоров'я дитини як одному із пріоритетів педагогічної роботи. Тому розроблення теоретико-методичних засад здійснення фізичного виховання є важливим компонентом наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки. Фізичне виховання як система заходів, спрямованих на розвиток зростаючого організму дитини, його функцій, є пріоритетною для всієї корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми дошкільного віку та створює передумови для розвитку системи неперервного фізкультурно-оздоровчого виховання.

Потреба спеціальної розробки змісту, форм і методів корекційно-виховної роботи з фізичного виховання та основ здоров'я у спеціальному дошкільному навчальному закладі пов'язана зі зміною суспільної позиції щодо дітей зі стійким порушенням пізнавальної діяльності, з появою тенденції до успішної адаптації їх, соціалізації та інтеграції в середовищі дошкільного закладу та сім'ї, де дитина виховується та зростає.

12.1. Особливості фізичного виховання та основ здоров'я дошкільників з розумовою відсталістю

Наслідки раннього органічного ураження центральної нервової системи найбільше позначаються на моторно-руховому розвитку дітей (порушення загальної, дрібної та артикуляційної моторики). У дітей порушені координація рухів обох рук та зоровий контроль (візуально-рухова координація), спостерігається моторна незграбність, недостатність координації рухів, слабкість переключення з одного руху на інший, страждає рухова пам'ять. Діти досить складно оволодівають навичками виразності рухів, діями з уявними об'єктами (що є невід'ємною умовою рольових, театралізованих ігор); значно ускладнюється процес формування серії рухів, необхідних для утворення рухових навичок.

Розвиток рухів дітей із порушеннями психофізичного розвитку співвідносний із закономірностями розвитку дітей з типовим розвитком, але має певні особливості, що обумовлені наявним у дитини дефектом. Тому методика фізично-оздоровчого виховання має специфіку відповідно до механізму порушення та структури дефекту.

Рухи у дітей дошкільного віку мають свої особливості та з віком змінюються за своїм кількісними і якісними показниками. Розвиток рухів характеризується взаємозалежною етапністю: виникнення рухів, їх розвиток та вдосконалення. Кожен період розвитку рухів тісно пов'язаний з усім корекційно-виховним процесом, який визначає шлях загального розвитку дітей, виховання їхніх психічних якостей, корекцію поведінки, спрямованості інтересів. Лише поступово, у процесі цілеспрямованого навчання та виховання під керівництвом фахівця (дорослого) розумово відстала дитина дошкільного віку оволодіває здоров'язберезувальними навичками та відповідними локомоціями, що здійснюються під контролем дистантних аналізаторів (зору та слуху).

Упродовж дошкільного періоду дитина має засвоїти не лише руховий досвід людини, що склався у процесі суспільно-історичного розвитку, а й мати початкові уявлення про людину (себе, однолітка та дорослого), про ознаки здоров'я людини, про процеси та правила умивання, одягання, купання, прийому їжі; елементарно, доступними способами повідомити про власне самопочуття, покликати дорослого на допомогу, якщо виникає небезпека для життя та здоров'я.

У дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю внаслідок органічного ураження головного мозку спостерігаються порушення в розвитку психічних, особливо вищих пізнавальних процесів (активного сприймання, довільних процесів, пам'яті, словесно-логічного мислення тощо). Характерними для розумово відсталих дітей є патологічні зміни в емоційно-вольовій сфері: підвищена збудливість або ж, навпаки, інертність, труднощі формування інтересів та соціальної мотивації діяльності.

Під час фізкультурно-оздоровчих занять у процесі виконання фізичних вправ у розумово відсталих дітей виявляються значні труднощі у сприйманні, розумінні, виконанні загальноприйнятих команд, ігрових правил та умов. Вони важко засвоюють назви частин тіла та рухів, часто неспроможні уявити рух за словесним поясненням та співвіднести інструкцію з показом, повільно засвоюють та швидко забувають запропонований матеріал.

Поряд з особливостями, обумовленими станом психіки, у розумово відсталих дошкільнят діагностуються порушення з боку серцево-судинної та дихальної систем, а також сенсомоторного розвитку. В більшості з них спостерігається функціональна слабкість міокарда, серцева аритмія, зниження артеріального тиску. У дітей відсутня довільність у процесах керування актом дихання та узгодження його з рухами. Зазвичай дихання у них поверхневе, аритмічне; незначне м'язове навантаження швидко призводить до збільшення частоти вдиху видиху, також збільшується тривалість часу для його (дихання) відновлення. Без спеціальних

підготовчих вправ, спрямованих на навчання дихання, розумово відсталі діти не можуть навчитися правильно дихати, їх дихання залишається неглибоким, нестійким та впливовим щодо м'язового навантаження. Водночас затримка або утруднення дихання під час фізичної діяльності викликає у дітей гіпоксію (недостатнє насичення крові киснем). Тому треба пам'ятати, що лише завдяки правильному узгодженню дихання з рухами залежить ефективність вправ на витривалість.

Під час ходьби та бігу діти надмірно напружують м'язи тіла, розмахують руками, недостатньо координують рухи рук та ніг. Недоліки в координації рухів спостерігаються також під час виконання стрибків. Тому вихованці довго не можуть навчитися стрибати на одній нозі, перестрибувати з місця на місце на двох ногах тощо. Стрибки викликають у них надмірну напруженість та зосередженість. У процесі метання (кидання, ловіння) деякі розумово відсталі діти досить різко стискають м'яч, виконують рух рукою, не випускаючи м'яча.

У дошкільнят з порушенням інтелекту доволі чітко простежується виражена недостатність статичної координації. Вони стикаються зі значними труднощами, намагаючись зайняти певну (необхідне) позу (положення), неспроможні до статичного утримання понад 2 с. Під час утримання пози вони гойдаються, падають, сходять з місця тощо. У дітей спостерігається загальна напруженість м'язів.

Зазвичай вікові зміни у дітей оцінюють за показниками розмірів тіла, маси, фізичної підготовленості, тоді як сутністю розвитку, його основною ознакою є диференціювання морфологічної та функціональної структур організму й особистості. Тому поряд з розвитком рухових якостей пріоритетним напрямом у фізичному вихованні дітей постає формування культури рухів, сенсомоторних комплексів на основі диференціювання інформації різної модальності та її інтегрування з руховою активністю. Такий підхід передбачає обґрунтування педагогічних засобів, методів і технологій фізкультурно-оздоровчого виховання дітей на засадах психології, фізіології та біомеханіки рухової активності.

Відповідно до цього показником оптимізації фізичного стану є не кількість рухів (обсяг навантаження), а якість рухових дій, їх взаємодія як безпосередньо між собою, так і в структурі провідних видів діяльності.

Плануючи фізкультурно-оздоровчі заняття з дітьми дошкільного віку, педагогові варто враховувати такі чинники:

- методи та способи організації занять, фізкультурно-оздоровчі вправи мають відповідати віковим та функціональним можливостям дитини;
- вправи для всіх великих груп м'язів плечового пояса, спини, живота, ніг потрібно чергувати;

- не замінювати повністю всі фізкультурно-оздоровчі вправи попереднього заняття, які діти ще недостатньо засвоїли, треба залишати 2-3 вправи для повторення та подальшого закріплення (доцільно повторювати ті вправи, які діти виконують із задоволенням);
- передбачати поступове зростання навантаження на організм дитини та повільне зниження його у кінці заняття;
- уникати тривалого статичного положення, очікування;
- використовувати рухливу гру, що повинна закінчуватися спокійною ходьбою наприкінці заняття;
- стимулювати у дитини позитивні емоції від рухової діяльності;
- враховувати час, відведений на безпосереднє виконання рухових дій.

Цілеспрямований корекційно-виховний вплив є вирішальним, без якого малюк не може самостійно оволодіти найпростішими фізичними локомоціями, а також елементарними навичками гігієни та здорового способу життя.

РОЗДІЛ XIII. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМ ПОРУШЕННЯМ РОЗВИТКУ

13.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з комплексним порушенням розвитку: ДЦП та розумовою відсталістю

Одним із стратегічних напрямів сучасної спеціальної освіти є удосконалення системи корекційно-розвивального навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. З розвитком спеціальної педагогіки та психології проблема комплексних (складних) порушень приваблює все більше уваги вітчизняних, а також зарубіжних дослідників таких країн як США, Голландія, Англія, Польща, Германія та ін.

Діти з комплексними (складними) порушеннями розвитку – це, як правило, діти з вродженими порушеннями розвитку, які мають два і більше первинних порушення. Можливість багатоаспектного поєднання порушень відмічалось у роботах Г. Зондерзорге, Х. Барта, Ф. Хілла, Д. Фішера, Я. ван Дайка.

Навчання та виховання таких дітей – малодосліджена та складна проблема спеціальної педагогіки. Разом з тим практична потреба у вивченні та визначенні освітніх можливостей дітей із комплексними порушеннями, а також розроблення системи їхньої соціалізації є надзвичайно актуальною.

Однією з найрозповсюдженіших категорій дітей, представники котрої потребують комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги, є діти з ДЦП та розумовою відсталістю. Діти з тяжкими формами ДЦП та розумовою відсталістю живуть і розвиваються у просторово обмеженому світі. Це призводить до рухових обмежень, які перешкоджають формуванню розвинутої особистості, нормальних взаємовідносин з дорослими та однолітками.

Дитячий церебральний параліч характеризується поєднанням тріади розладів: рухових, психічних і мовленнєвих, які супроводжуються порушеннями зору, слуху і сенсомоторної чутливості (Л. Данилова, М. Іпполітова, І. Левченко, І. Мамайчук, О. Мастюкова, К. Семенова, Н. Симонова).

Слід зазначити, що не існує паралелелізму між виразністю рухових та інтелектуальних порушень – наприклад, тяжкі рухові порушення можуть поєднуватися з легкою розумовою відсталістю, а незначні церебральні прояви з тяжким недорозвитком окремих психічних функцій.

Розумова відсталість у дітей з церебральними паралічами є одним з компонентів комплексного порушення, яке включає порушення рухового, сенсорного, емоційно-вольового розвитку. При цьому має місце виражена недостатність пізнавальної діяльності, зокрема абстрактного мислення та

інших вищих психічних функцій. Розумова відсталість різного ступеня спостерігається у 35-40% випадків ДЦП. Найчастіше вона є результатом коркових уражень мозку, а також поєднаних уражень кори головного мозку і мозочкової системи.

Зокрема, діти з ДЦП та розумовою відсталістю характеризуються нерівномірністю проявів інтелектуального порушення. В одних випадках така нерівномірність виявляється у переважному недорозвитку таких вищих коркових функцій, як оптико-просторового гнозису, конструктивного праксису, рахунку, у поєднанні з типовими для розумової відсталості ознаками – конкретністю та інертністю мислення. В інших переважає недорозвиток передніх відділів мозку – лобної кори. Такі діти відрізняються виразною некритичністю, ейфорією, стійкими проявами довільної регуляції поведінки, руховою розгальмованістю.

Нерідко розумова відсталість у дітей з церебральними паралічами поєднується з нездатністю дитини до психічних зусиль, надмірним відволіканням, частковою бездіяльністю, труднощами встановити контакти з оточуючими. Вона виявляється переважно у дітей із спастичною та атонічно-астатичною формами ДЦП.

На початковому етапі корекційно-розвивального навчання виникають значні труднощі включення таких дітей у процес виконання завдань. Пізнавальна активність у них настільки низька, що ігри мало зацікавлюють їх за змістом. Лише діти, у яких є навички ділової взаємодії з дорослими, приймають завдання і виконують дії з наочним матеріалом. Однак вони найчастіше починають маніпулювати, не дочекавшись вказівок щодо дотримання певних правил гри чи завдання.

Предметно-практичні дії дітей мають неспецифічний характер, оскільки відбуваються без орієнтації на властивості чи ознаки предметів. Діти хаотично перебирають деталі наочності, перевертають їх, крутять у руці тощо. Самостійно почати діяти відповідно до змісту завдання вони не можуть, тому потребують постійного контролю та допомоги дорослого.

Специфічною особливістю розумово відсталих дітей з ДЦП є *нестійкість мислення*, яка виявляється в тому, що встановлені разом із дорослим істотні ознаки вони не здатні втримати в свідомості, дуже швидко відволікаються на інші об'єкти сприймання, перестають орієнтуватися на зразки, забувають про них і переходять до примітивного маніпулювання: розкладати, закривати без будь-якого врахування істотних зв'язків. Навіть у нескладних завданнях, виконання яких зводиться до багаторазового повторення доступних їм дій, діти швидко гублять в цілому зрозуміле їм завдання, якщо їхні дії не контролюються дорослим.

Причиною нестійкості мислення і високої залежності практичних дій від стороннього контролю у розумово відсталих дітей є властива їм особливість діяльності – починати виконувати завдання без попереднього обдумування способу виконання, який їм усвідомити важко. Вони одразу починають маніпулювати з наочним матеріалом, і під впливом сторонніх асоціацій, вражень, легко переходять до звичних їм із власного досвіду способів дій з подібним матеріалом.

Особливістю розумово відсталих дітей з ДЦП є *некритичне ставлення* до власної практичної діяльності. Наявні у них помилки, навіть очевидно безглузді, залишають їх байдужими, не викликають у них негативних емоцій і не стимулюють до перегляду власних дій. Як правило, ці діти почуваються задоволеними самим процесом маніпулювання, не усвідомлюють власної неуспішності, не переживають і не намагаються будь що змінити.

Елементарні знання дітей про довкілля, функціональне призначення предметів чи їх ознаки не виступають для них умовою правильного виконання того завдання, в якому такі знання є ключовими. Тому, наприклад, добре розрізняючи розмір предметів (великий-малий), більше того, супроводжуючи предмети відповідним означенням, ці діти можуть неправильно відносити їх до зразка.

Характерною особливістю розумово відсталих дітей є нерозуміння зразків. Самостійно вони не вміють ними користуватися, бо не усвідомлюють їх ролі, не встановлюють зв'язок між ними і наочним матеріалом. Домогтися, щоб дитина враховувала зразок у своїй діяльності вдається тоді, коли дорослий постійно їй нагадує про нього і пояснює його значення.

У порівнянні з дітьми, які мають ДЦП та затримку психічного розвитку, розумово відсталі діти з ДЦП під час повторного виконання того самого чи аналогічного завдання виявляють ті ж суб'єктивні труднощі, особливості діяльності, що й на попередньому етапі. За якістю виконання, кількістю помилок, за потребою в сторонній організації їх мисленнєвої діяльності все залишається незмінним, часто без жодних ознак наочності.

Отже, незворотне органічне ураження ЦНС, яке є причиною розумової відсталості, обмежує можливості інтелектуального розвитку дітей з церебральними паралічами. Обмеження торкаються здатності до узагальнення, оперування поняттями, логічними міркуваннями. На початковому етапі виявляються значні труднощі у процесі формування способу дії, узагальнення досвіду взаємодії з дорослим, переносу одержаних умінь у схожі умови. Застосування актуалізованих знань майже не відбувається. Проте такі діти спроможні засвоїти досвід за певних умов. Спеціально організоване корекційне навчання допомагає їм оволодіти

необхідними знаннями та навичками, адаптуватися в соціальному середовищі, набути навичок спілкування, норм поведінки, самообслуговування, тощо. Над їхнім розвитком потрібно тривало і наполегливо працювати, використовуючи програму спеціальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, а злагоджена корекційна робота команди фахівців, батьків допомагає їм успішно адаптуватися та інтегруватися у суспільство.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ПОКАЖЧИК

Адаптація – пристосування до умов існування, що виробляється в організмі в процесі еволюції.

Аеробіка – це систематичне застосування тривалих, помірних за інтенсивністю фізичних вправ для зміцнення здоров'я (К. Купер).

Аеротерапія – це метод кліматотерапії, заснований на впливові відкритого повітря без прямого сонячного опромінення.

Адаптивна фізична культура (АФК) – це вид (область) фізичної культури людини з відхиленнями у стані здоров'я, включаючи інваліда, і суспільства. Це діяльність і її соціально та індивідуально значимі результати по створенню всебічної готовності людини з відхиленнями у стані здоров'я, включаючи інваліда, до життя; оптимізації його стану і розвитку в процесі комплексної реабілітації та соціальної інтеграції; це специфічний процес і результат людської діяльності, а також засоби і способи вдосконалення та гармонізації всіх сторін і властивостей індивіда з відхиленнями у стані здоров'я (фізичних, інтелектуальних, емоційно-вольових, естетичних, етичних та ін.) за допомогою фізичних вправ, природно-середовищних і гігієнічних факторів.

Компоненти (види) адаптивної фізичної культури: адаптивне фізичне виховання, адаптивний спорт, адаптивна рухова реабілітація, адаптивна фізична рекреація, креативні тілесноорієнтовані практики й екстремальні види рухової активності.

Мета адаптивної фізичної культури як виду фізичної культури – максимально можливий розвиток життєздатності людини, що має стійкі відхилення в стані здоров'я і (або) інвалідність, за рахунок забезпечення оптимального режиму функціонування відпущених природою і наявних (залишилися в процесі життя) його тілесно-рухових характеристик і духовних сил, їх гармонізації для максимально можливої самоактуалізації в якості соціально та індивідуально значимого суб'єкта. [Теория и организация адаптивной физической культуры [Текст]: учебник. В 2 т. Т. 1:

Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева. -3-е изд., стереотип. – М.: Советский спорт, 2010. – 291 с.]

Адаптивне фізичне виховання (освіта) (АФВ) – компонент (вид) адаптивної фізичної культури, що задовольняє потреби індивіда з відхиленнями у стані здоров'я в його підготовці до життя, побутової і трудової діяльності; у формуванні позитивного і активного ставлення до адаптивної фізичної культури [Теория и организация адаптивной физической культуры [Текст]: учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в

спеціальність. *История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры* / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева. -3-е изд., стереотип. – М.: Советский спорт, 2010. – 291 с.]

Адаптивна фізична реабілітація – компонент (вид) адаптивної фізичної культури, що задовольняє потребу індивіда з відхиленнями у стані здоров'я в лікуванні, відновленні у нього тимчасово втрачених функцій (окрім тих, які втрачені або зруйновані на тривалий термін або назавжди у зв'язку з основним захворюванням, наприклад, що є причиною інвалідності). . [Теория и организация адаптивной физической культуры [Текст]: учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева. -3-е изд., стереотип. – М.: Советский спорт, 2010. – 291 с.]

Біг – один із способів локомоції людини і тварин; вид фізичних вправ, що становлять головний розділ легкої атлетики.

Вихідне положення – положення з якого виконується фізична вправа.

Відпочинок – може бути активним або пасивним в залежності від інтенсивності та тривалості виконання фізичних вправ.

Гімнастична термінологія – це система спеціальних термінів, які використовуються для скороченого позначення гімнастичних вправ, загальних понять, назв приладів, реманенту, а також правила утворення і використання термінів, умовних скочень і форми запису вправ.

Дистанція – відстань між вихованцями в глибину.

Диференційована групова робота передбачає організацію навчально-виховної роботи в різних групах з урахуванням реальних навчальних можливостей вихованців, індивідуальних особливостей їх пізнавальної діяльності.

Життєва ємність легень (ЖЄЛ) – об'єм повітря при максимальному видиху, зробленому після максимального попереднього вдиху.

Життєвий індекс – визначають діленням життєвої ємності легень у міліграмах на вагу в кілограмах.

Загартування – цілеспрямований вплив на організм дитини природними загартувальними засобами з метою підвищення рівня здоров'я шляхом формування механізмів адаптації до несприятливих впливів температури повітря, води, атмосферного впливу, сонячної радіації. [Деделюк Н.А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посібник для студентів / Н. А. Деделюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 68 с.]

Здоровий спосіб життя – це система поведінки вихованця, яка спрямована на постійне фізичне вдосконалення, культуру харчування і взаємних стосунків. Спосіб життя відображає особистісно-мотиваційне втілення індивідом своїх соціальних, психічних, фізичних можливостей і здібностей.

Індивідуальний підхід — принцип педагогіки, згідно з яким у процесі навчально-виховної роботи з групою, педагог взаємодіє з окремими вихованцями за індивідуальною моделлю, враховуючи їх особистісні якості; орієнтація на індивідуальні особливості вихованця у спілкуванні з ним; створення психолого-педагогічних умов для розвитку як усіх дошкільників, так і кожного зокрема.

Інтервал – відстань між вихованцями по фронті.

Колона – стрій, в якому вихованці розміщені один за одним в колону, наприклад, по два.

Координація – здатність вихованця раціонально узгоджувати рухи ланок тіла при рішенні конкретних рухових задач. [Дубогай О. Д. Довідник основних понять та термінів з оздоровчої фізичної культури, реабілітації та здоров'язберігаючих технологій / О. Д. Дубогай, М. В. Євтушок. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 69 с.]

Лікарсько-педагогічний контроль – це система медичних і педагогічних спостережень, які забезпечують ефективне використання засобів і методів фізичного виховання, підвищення рівня здоров'я і удосконалення фізичного розвитку вихованців. [Деделюк Н.А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посібник для студентів / Н. А. Деделюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 68 с.]

Лікувальна фізична культура (ЛФК) у спеціальному дошкільному навчальному закладі – це комплекс засобів, форм і методів адаптивної фізичної культури, які застосовують до вихованця з лікувальною чи з профілактичною метою.

Поворот – рух тіла навколо вертикальної осі.

Реабілітація - комплекс медичних, педагогічних і соціальних заходів, спрямованих на відновлення (або компенсацію) порушених функцій організму, а також соціальних функцій і працездатності хворих та осіб з відхиленнями у стані здоров'я. [Энциклопедический словарь медицинских терминов: в 3-х томах. Около 60 000 терминов. / гл. ред. Б.В. Петровский. - М.: Советская энциклопедия, 1984. Т.3. Рабдитозы – Ящур. – 512 с.]

Стрибок – подолання відстані: висоти, довжини, перешкоди або снаряда - у вільному польоті після відштовхування ногами.

Стрій – це встановлене статутом розміщення вихованців для спільних дій.

Теренкур – (от фр. terrain - местность и нем. kur - лечение) – етод лікування, що передбачає дозовані фізичні навантаження у вигляді пішохідних прогулянок, сходжень у гористій місцевості за певними, розміченими маршрутами; лікувальна ходьба – одна з форм ЛФК, яка здійснюється шляхом природної фізичної вправи (ходьби по певному

маршруту). Термін «теренкур» частіше вживають для позначення спеціально прокладених маршрутів, призначених для лікувальної ходьби.

При призначенні теренкуру вихованцям передбачено індивідуальне дозування фізичного навантаження з урахуванням протяжності маршруту (дистанції шляху, кількості станцій), кута підйому, темпу ходьби (швидкості руху дітей), кількості та тривалості зупинок для відпочинку, використання дихальних вправ під час ходьби і відпочинку тощо. Теренкур розвиває витривалість, покращує роботу серцево-судинної системи та органів дихання, стимулює обмін речовин, сприяє корекції психоемоційного стану вихованців. Проводиться за рекомендацією лікаря та методиста ЛФК, під наглядом лікаря.

Технологія – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій.

Технологія навчання — послідовність операцій, алгоритм взаємодій педагога та вихованця, спрямований на досягнення діагностично поставленої мети навчання.

Технологія педагогічна — система оптимальних заходів і способів їх реалізації з метою отримання запланованих результатів.

Уміння – засвоєний дітьми спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок.

Фізична культура – це вид культури людини і суспільства. Це діяльність та її соціальні та індивідуально значимі результати по створенню всебічної готовності людини до життя, оптимізації його стану і розвитку; це специфічний процес і результат людської діяльності, а також засоби і способи вдосконалення та гармонізації всіх сторін і властивостей індивіда (фізичних, інтелектуальних, емоційно-вольових, естетичних, етичних та ін.) за допомогою фізичних вправ, природно-середовищних та гігієнічних чинників. [Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева. -3-е изд., стереотип. – М.: Советский спорт, 2010. – 291 с.]

Фізична підготовленість – рівень розвитку фізичних якостей і рухових навичок.

Фізичні якості – розвинені в процесі виховання та цілеспрямованої підготовки рухові завдатки дитини, які визначають можливість і успішність виконання нею певної рухової діяльності. [Дубогай О. Д. Довідник основних понять та термінів з оздоровчої фізичної культури, реабілітації та здоров'язберігаючих технологій / О. Д. Дубогай, М. В. Євтушок. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 69 с.]

Фітбол-гімнастика – корекційна технологія оздоровчої спрямованості; комплекс фізичних вправ і статичних поз, спираючись на спеціальний м'яч з полівінілхлориду з повітряним наповненням діаметром 50 см (для дітей від 3 до 6 років). Фітбол – швейцарський гімнастичний м'яч різного кольору та різного розміру, що може використовуватись як тренажер, як предмет і як обтяження (його маса приблизно 1 кг). М'яч підібраний правильно, якщо при посадці на нього кут між стегном і гомілкою дорівнює або трохи більше 90°. За рахунок механічної вібрації та амортизаційної функції м'яча при виконанні вправ покращується обмін речовин вихованців, кровообіг і мікродинаміка в між хребцевих дисках і внутрішніх органах, одночасно включаються руховий, вестибулярний, зоровий, тактильний аналізатори, що в геометричній прогресії посилює ефект від занять. Вправи фітбол-гімнастики тренують вестибулярний апарат, розвивають координацію рухів, рівновагу, сприяють розвитку рухових здібностей і підвищують емоційний фон занять, викликаючи позитивний настрій.

Функціональні здібності – 1) реалізація своїх можливостей в результаті тривалого систематичного тренування; 2) це вміння, здатність обстежуваного повніше використовувати свої фізичні можливості [Дубогай О. Д. Довідник основних понять та термінів з оздоровчої фізичної культури, реабілітації та здоров'язберігаючих технологій / О. Д. Дубогай, М. В. Євтушок. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 69 с.]

Ходьба – один із способів локомоції людини і тварин; автоматизований руховий акт, що здійснюється в результаті складної координованої діяльності скелетних м'язів тулуба і кінцівок.

Шеренга – стрій, у якому вихованці розміщені на одній лінії один поруч з іншим.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Висоцька А.М. Реалізація завдань соціального розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / А.М.Висоцька – Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю: Зб.наукових праць: Вип.8 /За ред.Т.В.Сак. – К., 2013 – С.132-139.
2. Висоцька А.М. Реалізація компетентнісного підходу у вихованні дітей з розумовою відсталістю різних вікових груп / А.М.Висоцька // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методологічного семінару 3 квітня 2014 м.Київ [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г.Кремень (голова), В.І.Луговий (заст.голови), О.І.Ляшенко (заст.голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 370 с. – С.328-333.
3. Висоцька А.М. Теоретичні засади змісту виховної роботи з соціального розвитку розумово відсталої дитини дошкільного віку / А.М.Висоцька // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб.наук.праць: Вип.7 /За ред.Т.В.Сак. – К., 2012 – С.30-40.
4. Висоцька А.М. Формування соціальних навичок / А.М.Висоцька – Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю: Зб.наукових праць: Вип.8 /За ред.Т.В.Сак. – К., 2013 – С.53-62.
5. Чеботарьова О.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / О.В. Чеботарьова – К: Poligrand, 2012 – 110с. (3,0 др.арк.);
6. Чеботарьова О.В. Комплексне програмно-методичне забезпечення змісту навчання та виховання розумово відсталих дітей дошкільного віку / О.В. Чеботарьова / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: / за ред.: В.В. Засенка, А.А. Колупасєвої. – К., 2012 – Вип.3. – Ч.1. – С. 305-312. (0,5 др. арк.);
7. Чеботарьова О.В. Науково-методичні підходи щодо забезпечення змісту навчання та виховання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / О.В. Чеботарьова // Теорія і практика олігофренопедагогіки та

- спеціальної психології / Збірник наукових праць: Вип. 7 / За ред. Т.В. Сак. – К., 2012 – С. 135-143, (0,5 др. арк.);
8. Чеботарьова О.В. Корекційно-розвивальна спрямованість змісту навчання конструюванню дошкільників із розумовою відсталістю /О.В. Чеботарьова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. - № 18. – С. (0,5 др. арк.);
9. Міненко А.В. Особливості формування комунікативної функції саморегуляції особистості дітей дошкільного віку з синдромом Дауна / А.В. Міненко // Особлива дитина: навчання та виховання / Гол. ред. В.В. Засенко. Вип. 4(72). – К.: Педагогічна преса, 2014. – С. 62-67.
10. Міненко А.В. До проблеми досліджень особистості дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю (за науковою спадщиною Г.М. Мерсіянової) / А.В.Міненко // Галина Мерсіянова: Життєві віхи. Науковий шлях: Науково-методичний посібник / За ред. В.В. Засенка. – Київ: Фенікс, 2014. – С.195-202.
11. Міненко А.В. Роль батьківської сім'ї у формуванні поведінкової саморегуляції дитини з синдромом Дауна / А.В. Міненко //Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред.. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. - Вип. 5. – Ч.1. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – С. 140-148.
12. Трикоз С.В. Образотворча діяльність/ Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю//С.В.Трикоз/ Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології //За ред. Т. В. Сак /Збірник наукових праць : Вип. 8 — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013 – С67-71.
13. Трикоз С.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / С.В. Трикоз. – К.: 2012. – 112 с.
14. Трикоз С.В. Сенсорне виховання / Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю//С.В.Трикоз/ Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології //За ред. Т. В. Сак /Збірник наукових праць : Вип. 8 — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013 – С.45-49.

15. Блеч Г.О. Упровадження змісту корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення в спеціальних дошкільних навчальних закладах для розумово відсталих дітей / Г.О.Блеч // Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. –К.; ГО «Київська науково-практична організація педагогіки та психології», 2014.– ст.29 – 33.
16. Блеч Г.О. Упровадження змісту корекційно-спрямованого навчання «Ознайомлення з навколишнім» в спеціальні дошкільні навчальні заклади для розумово відсталих дітей» / Г.О.Блеч / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: / за ред.: В.В. Засенка, А.А. Колупасової. – К., 2012 – Вип.3. – Ч.1. – С. 3 – 11.
17. Блеч Г.О. «Методичні рекомендації до організації корекційно-виховної роботи з формування уявлень про навколишнє середовище у розумово відсталих дошкільників / Г.О.Блеч // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / Збірник наукових праць: Вип. 7 / За ред. Т.В. Сак. – К., 2012 – С. 11 – 21.
18. Блеч Г.О. Використання бесіди у процесі ознайомлення з навколишнім дошкільників з розумовою відсталістю / Г.О, Блеч //Збірник наук.праць Кам'янець-Подільського націон. унів-ту імені І.Огієнка: Серія соціально-педагогічна. Вип.ХХІ /Відп. ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.. – Кам'янець-Подільський: Медобори -2006, 2012. – С.8 –13.
19. Програма розвитку дітей дошкільного віку «Ігрова діяльність» / укл. І. В. Гладченко. – К., 2013. – [Електронний ресурс] – www.mon.gov.ua
20. Гладченко И. В. Коррекционно-педагогические технологии формирования социально-адаптационных навыков у детей раннего дошкольного возраста с нарушениями психофизического развития / И. В. Гладченко // Альтеративная реабилитация: сб. ст. / РОО «Белорусская Ассоциация клубов ЮНЕСКО». – Минск: РИВШ, 2012. – С. 196–202.
21. Гладченко І. В. Ігрова діяльність як засіб соціалізації дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку / І. В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць: Вип. 5. – К.: «Освіта України», 2010 – С.26-31.
22. Гладченко І. В. Особливості формування ігрової діяльності у розумово відсталих дошкільників / І. В. Гладченко // Науковий часопис

- НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Вип.17. - Київ, 2011. – С. 39-42.
23. Гладченко І. В. Педагогічні принципи організації ігрової діяльності в дошкільному закладі для розумово відсталих дітей / І. В. Гладченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки: Частина III. – Луганськ.: 2011 травень № 14 (225) – С. 32-37.
24. Гладченко І. В. Корекційно-розвиткові технології формування творчої гри у розумово відсталих дітей в спеціальному дошкільному навчальному закладі (перший рік навчання та виховання) / І. В. Гладченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: / за ред.: В. В. Засенка, А. А. Колупасової. – К., 2012 – Вип. 3. – Ч. 1. – С. 24–28.
25. Гладченко І. В. Формування у розумово відсталих дошкільників навичок ігрової діяльності в процесі дидактичних ігор / І. В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / Збірник наукових праць: Вип. 7 / За ред. Т. В. Сак. – К., 2012 – С. 57–68.
26. Гладченко І. В. Технологія формування ігрових навичок сюжетно-рольової взаємодії у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / І. В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8 – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т. В. Сак. – К., 2013 – С. 88–93.
27. Гладченко І. В. Ігрова діяльність / І. В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8 – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т. В. Сак. – К., 2013 – С. 39–44.
28. Гладченко І. В. Організація корекційно-розвивальної та виховної роботи з формування ігрової діяльності у розумово відсталих дітей дошкільного віку / І. В. Гладченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб.наук.праць: Вип. 4. Частина 1. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупасової. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2103. – С. 127-135.
29. Гладченко І. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / І. В. Гладченко. – К.: 2012 – 110 с.

30. Програма розвитку дітей дошкільного віку «Фізичне виховання та основи здоров'я» / укл. І. В. Гладченко. – К., 2013. – [Електронний ресурс] – www.mon.gov.ua
31. Гладченко І. В. Корекційно-виховне значення рухливих ігор в дошкільних закладах для розумово відсталих дітей / І. В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць: Вип. 6. – К.: „Освіта України”, 2011 – С.39-48.
32. Гладченко І. В. Інноваційні підходи до удосконалення змісту фізичного виховання та основ здоров'я дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / І. В. Гладченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. – Вип.ХХІ в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С.70-77.
33. Гладченко І. В. Медіаосвітня гра як засіб формування життєвої компетентності розумово відсталих дітей дошкільного віку / І. В. Гладченко // Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив [зб. статей (pdf)] - К.: ІСПП НАПН України, 2013. – С. 468–476.
34. Гладченко І. В. Технологія формування рухових та здоров'язбережувальних навичок у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / І. В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8 – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т. В. Сак. – К., 2013 – С. 78–83.
35. Гладченко І. В. Фізичне виховання та основи здоров'я / І. В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8 – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т. В. Сак. – К., 2013 – С. 25–33.
36. Гладченко І. В. Тьюторство в аспекті ефективності корекційно-абілітаційної роботи з дітьми, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність / І. В. Гладченко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 18. – С. 48–53.

37. Бобренко І.В. Методика лікувальної фізкультури при плоскостопості дітей дошкільного віку з помірною інтелектуальною недостатністю / І.В. Бобренко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. пр.: Вип. 7. – К.: «Освіта України», 2012. – С. 22-30.
38. Бобренко І.В. Профілактика та корекція плоскостопості у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю засобами фізичного виховання / І.В. Бобренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 3. – Ч. 1. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупасової. – К.: Актуальна освіта, 2012. – С. 11-17.
39. Бобренко І.В. Організація просторово-предметного компонента освітнього середовища як одна з умов розвитку просторового орієнтування дошкільників з обмеженими розумовими можливостями / І.В. Бобренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 4. Частина 1. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупасової. – К.: Актуальна освіта, 2012. – С. 120-127.
40. Бобренко І.В. Технологія фізичного виховання дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю / І.В. Бобренко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. пр.: Вип. 8. – Тематичний збірник «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – 185 с. С. 167-171.
41. Бобренко І.В. Формирование двигательных навыков у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью / І.В. Бобренко // Перспективы и пути развития образования в России и в мире: в 2 ч.: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Махачкала, 19 декабря 2013 г.) /отв. ред. Ш. К. Шахов, Б. М. Магомедов; РПА Минюста России, Северо-Кавказский (г. Махачкала) филиал. – М.: РПА Минюста России, 2013. — Ч. 1. – 524 с. С. 123-128.
42. Бобренко І.В. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Фізичне виховання». Методичні рекомендації / І.В. Бобренко. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 148 с. (Серія «Світ навколо мене»).
43. Бобренко І.В. Використання мультимедійних технологій з метою розвитку просторового орієнтування у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю в процесі фізичного виховання / І.В. Бобренко // Здоровье для всех : мат. VI междунар. науч.-практ. конф., УО —Полесский

государственный университет, г. Пинск, 23 – 24 апреля 2015 г.: в 2 ч. / Министерство образования Республики Беларусь [и др.]; редкол.: К.К. Шебеко [и др.]. – Ч. 2. – Пинск: ПолесГУ, 2015. – 225 с. С. 58-60.

44. Бобренко І.В. Підготовка педагога до проведення рухливих ігор зі старшими дошкільниками з розумовою відсталістю з метою розвитку просторового орієнтування / І.В. Бобренко // Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика: мат. Всеукраїнської науково-практичної конференції.

45.

ІНТЕРНЕТ РЕСУРСИ

1.	Сайт Інституту спеціальної педагогіки НАПН України	http://ispukr.org.ua/
2.	Електронна бібліотека НАПН України	http://lib.iitta.gov.ua/
3.	Конвенція про права інвалідів	http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
4.	Конвенція про права дитини	http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021