

**ДИТИНА ІЗ СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ:  
РОЗВИТОК, НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ**

*Збірник наукових праць*

**Випуск 3**

**Київ - 2012**

## **ББК**

*Головний редактор:*

**Колупаєва А.А.**, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

*Редакційна колегія:*

**Бех І.Д.**, доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України;

**Борщевська Л.В.**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;

**Вавіна Л.С.**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

**Гудим І.М.**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (відповідальний секретар);

**Засенко В.В.**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;

**Кобильченко В.В.**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник;

**Литовченко С.В.**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (заступник головного редактора);

**Сак Т.В.**, доктор психологічних наук, професор;

**Тарасун В.В.**, доктор педагогічних наук, професор;

**Таранченко О.М.**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

**Хохліна О.П.**, доктор психологічних наук, професор;

**Шевченко В.М.**, кандидат педагогічних наук.

Точки зору авторів публікацій та редакційної колегії можуть не збігатися.

Друкується за рішенням вченої ради  
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України  
(протокол №4 від 10 травня 2012 року)

**Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання:** зб. наук. праць: вип. 3. /за ред. Колупаєвої А.А. – К.: Педагогічна думка, 2012. – ... с.

Матеріали випуску представляють актуальні питання у галузі сурдо-, тифлопедагогіки: проблеми розвитку, навчання, виховання дітей із сенсорними порушеннями (слуху, зору, складною структурою порушення), інноваційні педагогічні технології роботи з ними; результати експериментальних досліджень, присвячених питанням змісту та організації

психолого-педагогічного супроводу навчання таких дітей, підвищення ефективності підготовки їх до інтеграції у соціум.

Збірка адресована науковцям, педагогам, студентам педагогічних навчальних закладів, батькам дітей із сенсорними порушеннями, широкому колу читачів, зацікавлених проблемами сучасної сурдопедагогіки, тифлопедагогіки.

**ББК**

© Інститут спеціальної педагогіки  
НАПН України

© Лабораторія тифлопедагогіки

© Лабораторія сурдопедагогіки

### *Шановні колеги!*

Пропонуємо Вашій увазі третій випуск щорічного збірника наукових праць «Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання», який виходить з ініціативи лабораторій тифлопедагогіки та сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Сьогодні в освіті дітей з особливими потребами відбуваються суттєві зміни, які пов'язані з пріоритетом особистісно орієнтованого підходу, гуманізацією освіти, впровадженням варіативних освітніх моделей. Відповідно вдосконалюється нормативна база, розробляється навчально-методичне забезпечення, зокрема, сучасні навчальні програми, які не містять жорстких норм, створюють можливості для творчості педагогів та спрямовані на розвиток потенційних можливостей кожної особливої дитини.

Матеріал у збірнику систематизовано за розділами. До розділу «Теоретичні проблеми» включено статті, присвячені науково-методичним основам диференційованого викладання як концептуального підходу та практичної технології; діагностиці порушень слуху у дітей та сучасним методам реабілітації, організації системи мовного та мовленнєвого супроводу таких дітей у загальноосвітній школі; реалізації білінгвального підходу у процесі навчання дітей з порушеннями слуху, а також особливостям психічного розвитку дітей дошкільного віку в нормі й при патології зору.

Розділ «Методика, практичний досвід» містить актуальні матеріали щодо розробки проекту Державного стандарту початкової загальної освіти дітей з порушенням слуху з української мови; основних прийомів та методів розвитку дотикового сприймання та тактильної чутливості рук у дітей з порушеннями зору, особливостей методики трудового виховання дошкільників цієї категорії. Презентовано комплекс корекційно-розвивальних ігор на розвиток соціально-комунікативної сфери у дітей раннього віку з важкими порушеннями зору тощо.

Важливим аспектом роботи наукових підрозділів є співпраця з педагогічними колективами навчальних закладів, спільне проведення науково-експериментальної роботи. У розділі «Інноваційний досвід» представлено передовий досвід організації освіти дітей з порушеннями слуху Підкамінської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів з поглибленою професійною підготовкою та Чернівецького обласного навчально-реабілітаційного центру №1, які є експериментальними майданчиками Інституту. Матеріали розділу становлять особливий інтерес для впровадження інноваційних підходів в практику роботи закладів.

Актуальний досвід щодо роботи з дітьми раннього віку, організації допомоги батькам таких дітей презентовано фахівцем з Нідерландів керівником міжнародної благодійної організації «Nanah International» Гансом Розієром (розділ «Освіта дітей з особливими потребами за рубежом»).

Цінуємо співпрацю з Вами, запрошуємо бути постійними читачами та дописувачами нашого збірника.

З повагою,  
*завідувач лабораторії сурдопедагогіки С.В.Литовченко.*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ**

УДК: 159.422.76.376.33

### **ДІАГНОСТИКА ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

Л.В. Борщевська

м. Київ

*Стаття присвячена проблемам діагностики порушень слуху у дітей та сучасним методам реабілітації (раннє слухопротезування, кохлеарна імплантація, реабілітаційна робота сурдопедагогів та батьків).*

*Ключові слова: діагностика, кохлеарна імплантація, реабілітаційна робота.*

***Диагностика и реабилитация детей с нарушениями слуха на современном этапе***

*Статья посвящена проблемам диагностики нарушений слуха у детей и современным методам реабилитации (раннее слухопротезирование, кохлеарная имплантация, реабилитационная работа сурдопедагогов и родителей).*

*Ключевые слова: диагностика, кохлеарная имплантация, реабилитационная работа.*

***The diagnostic and rehabilitation of children with disorders of hearing on modern stage***

*The diagnostic problems in children with defective hearing and modern methods of rehabilitation (usage of hearing means, cochlear implantation, pedagogical process of rehabilitation) has been analyzed.*

*Keywords: diagnostics, cochlear implantation, pedagogical process of rehabilitation.*

Успішна соціалізація дітей з порушеннями слуху, як доведено

вітчизняними вченими, залежить від своєчасної та ефективної корекційної роботи, спрямованої на розвиток їхнього мовлення і мислення.

На сучасному етапі розвитку науки і техніки відбулися революційні зміни в галузі реабілітації дітей з порушеннями слуху. З'явилися об'єктивні методи діагностики, які дають змогу виявити порушення слуху у новонароджених малюків; створено високоефективні цифрові слухові апарати; розроблені технології слухопротезування дітей раннього віку; широко застосовується метод кохлеарної імплантації, який забезпечує людям зі значною втратою слуху можливість чути; впроваджуються у практику новітні педагогічні методи реабілітації дітей раннього віку зі зниженим слухом та глухих.

Згідно зі статистичними дослідженнями, зниження слуху зустрічається у 1-2% дітей. Серед них 0,02-0,04% – діти зі значною втратою слуху. Незважаючи на те, що порушення слуху виникає у більшості дітей у віці до року, діагностика слухових розладів найчастіше проводиться у більш пізньому віці, що обумовлено складністю процесу обстеження. До недавнього часу при порушенні у малюка реакцій на звуки (у віці до року) або затримки мовленнєвого розвитку лікарі відкладали діагностичне обстеження слухової функції до досягнення дитиною 2-3 років. Сучасні напрями діагностичної та реабілітаційної роботи передбачають, при підозрі порушення слуху у малюка, нагальне його обстеження за допомогою об'єктивних методів.

Провідна роль при ранньому виявленні порушень слухової функції належить масовим скринінговим обстеженням, які дають змогу виявити навіть незначне зниження слуху, що надзвичайно важливо, оскільки це може призвести до затримки та порушення мовленнєвого розвитку малюка.

Адже відомо, що при втраті слуху першого ступеня (20-40 дБ) дитина не чує в звичайному мовленні частину його компонентів (глухі, шиплячі, свистячі приголосні, закінчення слів, префікси, прийменники), що порушує

сприймання та ускладнює оволодіння мовленням.

На сьогодні діагностика порушень слухової функції у дітей раннього віку та подальша реабілітація передбачає:

- виявлення порушень слухової функції у дітей віком до 3-4 місяців;
- діагностику порушень слуху, тобто визначення типу порушення, рівня ураження слухової системи і ступеня слухових втрат;
- виявлення супутніх неврологічних розладів, які впливають на мовленнєвий і психомоторний розвиток дитини;
- проведення необхідних лікувальних заходів;
- слухопротезування, за наявності порогів слуху в мовленнєвому діапазоні 40 дБ і більше, у віці 3 місяців;
- ранню абілітацію – заняття з батьками і з сурдопедагогом з розвитку залишкового слуху, комунікативних навичок, мовлення, психічних функцій, моторики після виявлення порушень слухового сприймання;
- раннє виявлення порушень слуху і подальша абілітація, яка передбачає раннє слухопротезування, що зводить до мінімуму негативний вплив слухової деривації на мовленнєвий і розумовий розвиток дітей, а у частини з них запобігає порушенням у цьому розвитку.

Нині у багатьох містах нашої країни відкриваються центри допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі дітям з порушеннями слуху, мета яких – не лише раннє виявлення фізичних і психічних розладів малюка, а й допомога батькам у їх корекції.

Концентрація в одному закладі сучасної діагностичної апаратури, наявність кваліфікованих сурдопедагогів, психоневрологів, логопедів, дає змогу провести повне обстеження дитини, своєчасно встановити порушення слухової функції, визначити необхідність і обсяг подальшої реабілітаційної роботи та лікування.

Одним з таких закладів є Центр реабілітації дітей з порушеннями слуху та мови «СУВАГ – Київ» (СУВАГ – система універсальної верботональної



аудіології Губеріни), який успішно навчає мови дітей з порушеннями слуху за верботональною методикою хорватського академіка Петра Губеріни.

Продуктивність системи роботи «СУВАГ» зумовлена поєднанням таких основних напрямків роботи:

- рання діагностика, завдяки якій з'ясовуються причини порушення слуху (локалізація ураження, ступінь втрати слуху);
- адекватне, якісне слухопротезування у ранньому віці;
- забезпечення спільної роботи сурдопедагога-реабілітатора, дитини та батьків (обов'язкова їх присутність на заняттях та навчання малюка в домашніх умовах);
- використання спеціальної звукопідсилювальної апаратури (СУВАГ-1, 2, Верботон);
- систематичні індивідуальні та групові заняття з фонетичної ритміки та музичного стимулювання;
- розвиток розумових здібностей дитини.

Верботональна система ґрунтується на вивченні механізмів сприймання мозком мовлення з допомогою слуху та інших органів відчуття. Вона передбачає: розвиток мови у дітей з порушеннями слуху шляхом максимального розвитку слухового сприймання; використання для розвитку мовлення всіх видів відчуттів (слухового, зорового, тактильного).

Індивідуальний підхід до дитини, якій здійснюється у Центрі; вибір сучасних методів і прийомів роботи, що відповідають її можливостям, тісна співпраця з батьками забезпечують високі результати реабілітації та сприяють її інтеграції та соціалізації.

За наявності двостороннього сенсоневрального зниження слуху з порогамі понад 95 дБ в діапазоні 500 – 4000 Гц у значної частини дітей, незважаючи на адекватне бінауральне слухопротезування і заняття з сурдопедагогом і батьками, не розвиваються слухові реакції та мовленнєва активність. Цим дітям може бути рекомендована операція кохлеарної

імплантації.

Кохлеарна імплантація – різновид слухопротезування. Але на відміну від традиційного слухового апарату, який підсилює акустичні сигнали, кохлеарний імплант перетворює їх в електричні імпульси, стимулюючи слуховий нерв. Ці імпульси передаються по слуховому нерву у слухові центри мозку і викликають там слухові відчуття. Таким чином, людина чує мову, звуки довкілля, музику.

Ідея використання кохлеарного імпланта спирається на наукові дані про те, що при сенсоневральній втраті слуху найчастіше, пошкоджені рецептори завитки (волоскові клітини), в той час як волокна слухового нерва залишаються збереженими. Пошкоджені рецептори завитки не забезпечують перетворення акустичного сигналу в імпульси, які необхідні для виникнення слухових відчуттів. Цю функцію і виконує кохлеарний імплант.

Кохлеарний імплант (КІ) дає змогу всім пацієнтам чути навіть тихі звуки у всьому частотному діапазоні (пороги слуху з КІ становлять 30-40 дБ). Але мовленнєві сигнали, які передає КІ, спотворені. Тому діти і дорослі, які втратили слух після оволодіння мовленням, мають вчитися розуміти їх з допомогою КІ, що здійснюється у процесі спеціальних занять із сурдопедагогом.

За допомогою сучасних моделей КІ значна кількість дітей, які втратили слух у більш пізньому віці, тобто вже мали навички мовленнєвого спілкування, після місяця навчання починають розуміти мовлення оточуючих в різноманітних комунікативних ситуаціях на слухозоровій основі, а після 12 місяців реабілітації – вільно розмовляють по телефону.

Для вирішення питання про доцільність проведення кохлеарної імплантації дитина має пройти комплексне діагностичне обстеження в Центрі, де проводитиметься операція. Обстеження передбачає дослідження слуху різними аудіометричними методиками, консультації психоневролога, сурдопедагога, анестезіолога та ін. спеціалістів. За результатами обстеження

комісія Центру кохлеарної імплантації, яка включає різних фахівців, ухвалює рішення про можливість і доцільність проведення кохлеарної імплантації.

Відбір пацієнтів на кохлеарну імплантацію відбувається за певними критеріями, серед яких, окрім показників, що стосуються втрати слуху, враховуються й такі:

- вік – це діти з вродженою глухотою не доросліші 5 років, або діти більш старшого віку, за умови постійного використання слухового апарату з раннього віку (незважаючи на його низьку ефективність) та використання усного мовлення як засобу спілкування;

- наявність навичок усного спілкування для дітей підліткового віку;
- відсутність соматичних застережень щодо операційного втручання;
- відсутність психічних і грубих неврологічних порушень;
- участь батьків, родичів, спеціалістів Центру у проведенні післяопераційної слухомовленнєвої реабілітації.

Післяопераційна слухомовленнєва реабілітація глухої дитини з кохлеарним імплантом відбувається після підключення мовного процесора КІ.

У дітей, імплантованих у ранньому віці, вона триває 3-4 і більше років та передбачає налаштування процесора КІ, заняття з сурдопедагогом, логопедом і батьками з розвитку слухового сприймання, мовлення, комунікативних навичок, психологічну і соціальну підтримку дитини та її родини.

Ефективність використання слуху за допомогою КІ для сприймання мовлення залежить від того, в якому віці зроблена імплантація (при вродженій втраті слуху найкращі результати спостерігаються до 3 років); від наявності у дитини слухового досвіду. Найкращі результати реабілітації зафіксовані у дітей, які втратили слух у період оволодіння мовленням і були імплантовані через невеличкий проміжок часу після втрати слуху. Позитивний фактор, що впливає на подальший процес реабілітації, –

постійне використання слухового апарату в доопераційний період, навіть за відсутності його ефективності для сприймання мовлення.

У випадках, коли дитина має й інші розлади (затримку психічного розвитку, порушення уваги, ДЦП та специфічні мовленнєві порушення), ефективність слухомовленнєвої реабілітації знижується, зростає її тривалість.

Велике значення для ефективності використання слуху з допомогою КІ для сприймання мовлення має досвід систематичних занять із сурдопедагогом, ступінь сформованості комунікативних, пізнавальних, слухових і мовленнєвих навичок, а також наявність умов для післяопераційної слухомовленнєвої реабілітації дитини за місцем проживання (систематичні заняття із сурдопедагогом і логопедом, активна участь батьків у цьому процесі.)

Таким чином, сучасні методи діагностики, протезування та реабілітації дошкільників з порушеннями слуху окреслюють нові шляхи та можливості для ефективного навчання і виховання, подальшої інтеграції таких дітей у суспільство.

#### Література:

1. *Королева И.В.* Современный подход к диагностике периферических и центральных нарушений слуха у детей / Королева И.В. // Учеб. пособие. – СПб.: ЛОР, 2000. – 180 с.

2. *Королева И.В.* Нарушения слуха у детей в раннем возрасте: диагностика и реабилитация / Королева И.В. // Пособие для врачей. – СПб., 2004. – 165 с.

УДК: 373.3/.5.016:811.161.2]-056.26:616.28-008.14

*Рецензент: Литовченко С.В., к. пед. н., с. н. с.*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ УКРАЇНСЬКОЇ СЛОВЕСНОЇ МОВИ**

## ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

В.В. Жук

м. Київ

*У статті розглянуто проблему впровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху в її мовно-мовленнєвій ланці. Запропоновано систему мовного та мовленнєвого супроводу дитини з порушенням слуху у загальноосвітній школі, охарактеризовані її основні складові.*

*Ключові слова: діти з порушеннями слуху, інклюзивне навчання, мовленнєвий розвиток, мова навчання, мова вивчення, система супроводу.*

***Особенности усвоения украинского словесного языка детьми с нарушениями слуха в условиях инклюзивного обучения***

*В статье рассмотрена проблема внедрения инклюзивного обучения детей с нарушениями слуха в ее языковом и речевом звене. Предложена система языкового и речевого сопровождения ребенка с нарушением слуха в общеобразовательной школе, охарактеризованы ее основные составляющие.*

*Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, инклюзивное обучение, речевое развитие, язык обучения, язык изучения, система сопровождения.*

***Features of study of verbal Ukrainian children with violations of rumor in the conditions of the inclusive studies***

*In the article the problem of introduction of the inclusive studies of children is considered with violations of rumor in her language and speech link. The system of language and speech accompaniment of child offers with violation of rumor at general school, her basic constituents are described.*

*Keywords: children with violations of rumor, inclusive studies, speech development, language of educating, language of study, system of accompaniment.*

У наш час відбувається реорганізація й оновлення національної

системи спеціальної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації, визнання права кожної дитини на отримання освіти, яка з одного боку відповідає її потенційним можливостям, а з іншого – забезпечує соціалізацію дитини та її інтеграцію у суспільство. Останнім часом все більшої популярності в Україні набуває ідея сумісного навчання дітей з порушеннями слуху і дітей із збереженою слуховою функцією. Такі інтегративні процеси в освіті зумовлені новим соціальним запитом в освіті дітей з порушеннями слуху, що полягає не лише у забезпеченні певного рівня знань, умінь і навичок дитини, а, передусім, у формуванні повноцінної, здорової особистості, рівноправного члена суспільства, людини із сформованими суспільними навичками і життєвими компетенціями, які забезпечують конкурентоспроможність людини, як у професійній, так і в особистісній площині, комфортність її існування у соціумі. Визначальну роль у виборі місця навчання дитини на користь закладу інклюзивного типу відіграє бажання батьків уникнути перебування дитини з порушенням слуху в інтернатних умовах, ізоляції від родини та чуючих однолітків. В останні роки в Україні суттєво змінилася законодавчо-правова база у галузі освіти на користь впровадження інклюзивного навчання як провідної сучасної світової педагогічної стратегії. Однак, для позитивного розв'язання проблеми інтегрування дітей з порушеннями слуху у загальноосвітній простір не достатньо законодавчо-правової бази, яка декларує права дітей на отримання освіти у територіальних навчальних закладах та права батьків на вільний вибір навчального закладу для дитини. Важливо розробити механізми реалізації нового підходу та створити умови для сумісного навчання дітей з порушеннями слуху і без них у загальноосвітніх навчально-виховних закладах. До таких умов ми, зокрема, відносимо систему попереджувально-підтримуючого впливу на розвиток словесного мовлення дітей з порушеннями слуху як універсального комунікативного засобу, вивчення української словесної мови як мови навчання і мови опанування.

Одним з провідних принципів інклюзивної освіти визнається пристосування навчального середовища до потреб та особливостей дитини. У випадку порушення слуху однією з таких особливостей, безперечно, є специфіка їхнього мовленнєвого розвитку. Втім, такий підхід не означає, що ця специфіка розглядається як об'єктивна даність, яка не підлягає корекційному впливові. Натомість вона розглядається як чинник, що зумовлює особливі потреби дитини, які мають враховуватися у навчальному процесі.

Науковими дослідженнями Р.М. Боскіс., І.М. Гілевич, А.Г. Зікеєва, К.Г. Коровіна, Н.І. Ліннікової, Л.І. Тигранової та ін. встановлено, що будь-яке, навіть незначне, зниження гостроти слуху в ранньому дитинстві викликає труднощі у розрізненні звуків мовлення. Згідно теорії сприймання будь-якої модальності виділяють сенсорний, перцептивний та смисловий рівні сприймання (Є.Ф. Собонович, Л.А. Чистович) або план «оригіналу» – незмінні особливості того, що сприймається, та план «переробки» – зміни матеріалу у процесі його осмислення (А.А. Смирнов). Недосконалість сенсорного рівня сприймання або плану оригіналу неодмінно негативно впливає на можливість розрізнення звуків мовлення за їх фізичними, акустичними ознаками – порушується перцептивний рівень. Виявляється ускладненим процес формування звукових образів слів і їх впізнавання, повторення окремих звуків та звукових комплексів на імітаційному рівні у відповідності з оригіналом. Спотворені випадінням із меж сприйняття звукові образи слів, їх аморфність перешкоджає правильному встановленню зв'язків між звуковими образами і відповідними явищами дійсності, тобто опосередковано змінюється і смисловий рівень сприймання або план переробки матеріалу під час сприймання.

Внаслідок неординарних умов сенсорного і мовленнєвого розвитку виникають специфічні особливості, які можуть набувати характеру стійких відхилень від мовленнєвої норми: погане розуміння зверненого мовлення,

обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови мовлення, неправильна звуковимова тощо.

Недостатня сформованість механізмів сприймання і розуміння, а також продукування мовлення утруднює засвоєння навчального матеріалу дитиною і накладає на педагога обов'язок шукати способи подачі матеріалу та репрезентації знань, доступні дитині та доцільні у конкретній навчальній ситуації. Саме тому, за даними нашого дослідження, наявність у класі дитини з порушенням слуху, мовлення якої не відповідає віковим нормам, педагоги здебільшого розглядають як чинник, що ускладнює організацію процесу навчання та певним чином впливає на його ефективність.

Щоб ситуація перебування дитини з порушенням слуху у загальноосвітній школі не була суттєво обтяжена труднощами комунікативного характеру та ними зумовленим ускладненням вивчення навчального матеріалу, основні суб'єкти навчально-виховного та корекційного процесу мають оперувати знаннями та володіти засобами мовної та мовленнєвої підтримки дитини. Для розв'язання зазначеної проблеми ми розробили систему мовного та мовленнєвого супроводу дитини з порушенням слуху у загальноосвітній школі, яка має три складові:

перша – побутово-родинна,

друга – освітньо-адаптаційна,

третья – попереджувально-підтримуюча (корекційна).

Перша складова розрахована на активну участь батьків та інших членів родини у навчанні дитини словесного мовлення. Вона передбачає організацію та стимулювання словесного спілкування з метою активізації мовленнєвого розвитку дітей: використання вдома, у побуті словесного мовлення (в усній та/або писемній формі) як комунікативного засобу, організацію спілкування та сумісної діяльності дитини з порушенням слуху з чуючими однолітками, заняття з дитиною, спрямовані на опанування словесного мовлення. Передбачено свідоме визначення батьками рівня



використання словесного мовлення з врахуванням їхніх запитів щодо опанування словесного мовлення дитиною, мовних традицій родини, можливостей, етапу та наявного рівня опанування словесного мовлення дитиною. Залежно від цього словесне мовлення може відігравати роль

- єдиного комунікативного засобу у родині,
- основного (серед двох видів мовлення: словесного і жестового) комунікативного засобу,
- одного з двох (словесного і жестового) рівноправних комунікативних засобів,
- допоміжного (серед двох видів мовлення: словесного і жестового) комунікативного засобу.

Перша складова супроводу організовується батьками та іншими членами родини дитини з порушенням слуху під керівництвом та з консультативною допомогою сурдопедагога, психолога, класовода, класного керівника, вчителів-предметників, асистента вчителя.

Другою складовою передбачено адаптацію курикулуму та умов навчання до потреб дитини з порушенням слуху:

- добір навчальної програми (загальноосвітньої, для глухих дітей, для дітей зі зниженим слухом),
- розробка навчальних планів відповідно до потреб та завдань розвитку дитини з порушенням слуху,
- добір підручників та посібників,
- впровадження диференційованого навчання на уроках з усіх навчальних курсів з максимальним врахуванням особливостей сприймання навчального матеріалу та репрезентації знань дитиною з порушенням слуху,
- індивідуальний підхід на уроках української мови,
- створення оптимальних умов для слухо-зорового сприймання словесного мовлення дитиною з порушенням слуху (забезпечення доцільного

звукопідсилення та комфортності слухового сприймання, правильне розташування дитини у класі, правильна мовленнєва поведінка педагога тощо).

Ця складова забезпечується діяльністю команди фахівців (класовод, класний керівник, вчителі-предметники, сурдопедагог, психолог, асистент вчителя) за участі батьків дитини з порушенням слуху та, за можливості, самої дитини. Передбачено також обов'язкове залучення фахівців, що здійснюють медико-технічну допомогу та контроль.

Третя складова покликана попереджувати на виправляти негативні особливості мовлення дитини з порушенням слуху. Вона представлена у навчальному процесі у двох основних напрямках:

- 1) корекційній складовій уроків з кожної навчальної галузі та
- 2) обов'язкових корекційних заняттях.

Ця складова забезпечується діяльністю сурдопедагога та педагогів-предметників. Серед вчителів особлива роль у впровадженні третьої складової системи належить вчителю, який проводить уроки мовного циклу, оскільки вони мають найбільший корекційний потенціал.

В основі роботи над мовленням лежить комплексний підхід, яким передбачено попереджувальний та корекційно-розвитковий вплив на всі сторони мовлення дитини. Підгрунття складає полісенсорне (слухове, зорове, вібраційне) сприймання мовлення. Слуховий компонент сприймання усного мовлення втілено у завданнях, спрямованих на активізацію центральних слухових механізмів, які забезпечують можливість сприймати звуки довкілля та усне мовлення:

- виявлення звуку (визначення того, є звук чи його немає),
- локалізація джерела звуку у просторі,
- розрізнення звуків,
- оцінка різних якостей звуків (гучний звук чи тихий, суцільний чи переривчастий, довгий чи короткий, високий чи низький, тощо),

- упізнавання немовних звуків довкілля,
- визначення акустичних корелятивів різних мовленнєвих сигналів (на сегментному рівні – фонем, складів та на надсегментному рівні – слів, фраз),
- упізнавання різних мовленнєвих сигналів, незйомих за змістом та звучанням.

Зоровий компонент сприймання усного мовлення забезпечується:

- спостереженням за артикуляцією співрозмовника;
- порівнянням положення органів артикуляції співрозмовника під час промовляння різних звуків;
- аналізом ситуації та обставин, в яких здійснюється спілкування;
- спостереженням за невербальними експресивними засобами, які використовує співрозмовник, а саме: виразом обличчя, природними жестами тощо.

Вібраційний компонент сприймання усного мовлення сприяє інтерпретації слухових і зорових мовленнєвих сигналів і забезпечується зосередженням уваги дитини на вібраційних сигналах та створенням умов для передачі таких сигналів.

Інтелектуальна основа сприймання мовлення розглядається як компенсаторний механізм і формується через свідоме ставлення дитини до мовних явищ з опорою на мовленнєвий досвід, що забезпечується низкою завдань, спрямованих на:

- спостереження за артикуляцією співрозмовника;
- спостереження за роботою власного артикуляційного апарату із зосередженням уваги на певних моментах артикуляції;
- порівняння положення органів артикуляції під час промовляння різних звуків;
- розрізнення способів утворення звуків;
- розвиток м'язових відчуттів органів артикуляції;

- сприймання та запам'ягання послідовності звуків, букв, складів у словах;
- домислювання важких для зорового та малодоступних для слухового сприймання дитиною звуків у словах;
- виділення диференціальних ознак, за якими розрізняються пари звуків;
- усвідомлення смислорозрізнявального значення фонем.

Передбачений вплив на різні сторони мовлення дитини. Формування фонетичної сторони мовлення дітей відбувалося у трьох напрямках: артикуляційному, акустичному та лінгвістичному. Артикуляційний напрям полягає у відпрацюванні правильних рухів мовних органів під час промовляння. Акустичний напрям – відпрацювання правильного звучання фонем відповідно до вимог української мови, а саме: дотримання тривалості, сили, висоти, співвідношення голосу і шуму. Лінгвістичний напрям полягає у забезпеченні усвідомлення дітьми смислових словорозрізнявальних та форморозрізнявальних функцій звукової сторони мови.

Робота над лексико-семантичною стороною мовлення передбачає два напрями: робота над розумінням мовлення в цілому та над уточненням лексичних значень слів.

Робота над синтаксичною та граматичною сторонами мовлення полягає у вправлянні в побудові різних синтаксичних конструкцій та граматичному оформленні словосполучень та речень.

В цілому під час розробки та впровадження системи мовленнєвого та мовного супроводу ми намагалися забезпечити комплексний вплив на розвиток мовлення та якісне вивчення української словесної мови дитиною з порушенням слуху в умовах інклюзивного навчання.

#### Література:

1. Жук В.В. Корекційна складова уроків мовного циклу в основній ланці освіти дітей з порушеннями слуху / Жук В.В. // Дитина із сенсорними

порушеннями: розвиток, навчання, виховання. Збірник наукових праць: Вип. 1. – К., 2010. – С.133 – 142.

2. *Жук В.В.* Мовленнєвий аспект інтегрування дітей з порушеннями слуху у загальноосвітні заклади / Жук В.В. // Український логопедичний вісник: збірник наукових праць. – К.: Актуальна освіта, 2010. – Вип. 1. – С. 36 – 39.

3. *Засенко В.В., Колупаєва А.А.* Інтеграція осіб з порушеннями слуху: проблеми, пошуки, перспективи / Засенко В.В., Колупаєва А.А. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол.: Н. Софій., І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 61 – 63.

4. *Засенко В.В., Колупаєва А.А.* Шляхи інтеграції дітей з порушеннями слуху у суспільство / Засенко В.В., Колупаєва А.А. // Громадянська освіта та соціалізація дітей з вадами слуху. Збірник науково-методичних матеріалів. – Київ, 2002. – С. 48 – 50.

5. *Колупаєва А.А.* Роль и значимость индивидуального реабилитатора в интеграции детей с нарушением слуха в социуме / Колупаєва А.А. // Организация системы интегрированного воспитания и обучения детей с нарушением слуха в МОУ «Верботон». М-лы научно-практической конференции 30-31 октября 2002 г. / отв. ред. Рубан Г.В. – Хабаровск, 2002. – С. 38 – 39.

6. *Храбар Соня.* На шляху до вивчення способів інтеграції дітей з порушеннями слуху в мовне середовище чуючих одноліток // Верботональна система, реабілітація слухання та мовлення, діагностика, слухопротезування. Перший український симпозіум з міжнародною участю. – Київ, 2001. – С.18-19.

УДК: 376-056.263:376.016:811.161.2'221.24'246.2

**МОВНА ОСВІТА НЕЧУЮЧИХ: СУЧАСНІ НАПРЯМИ**

*У статті викладено теоретичний аспект білінгвального підходу у процесі навчання дітей з порушеннями слуху.*

*Ключові слова: білінгвальний підхід, двомовність, жестова мова, нечуючі, словесна мова.*

***Языковое образование неслышающих: современные направления***

*В статье изложен теоретический аспект билингвального подхода в процессе обучения детей с нарушениями слуха.*

*Ключевые слова: билингвальный подход, двуязычие, жестовый язык, неслышающие, словесный язык.*

***Language def education: new directions***

*The article explores the theoretical aspects of bilingual approach in the process of teaching children with hearing impairment.*

*Keywords: bilingual approach, verbal language, sign language, deaf or hard of hearing students.*

У навчальному процесі особлива увага приділяється створенню відповідних умов для розвитку та реалізації освітніх потреб нечуючих учнів та практичній і творчій складовим навчальної діяльності. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зосереджується увага на умінні здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності. Між ступенями шкільної освіти забезпечується наступність і перспективність змісту та вимог щодо його засвоєння учнями [3]. Проблеми мовної освіти нечуючих, враховуючи можливості конкретної особистості, обумовлюють специфіку організації, змісту, методів навчально-виховного процесу.

Організація якісного процесу перевірки знань з навчальних предметів безпосередньо залежить від мовної освіти, зокрема із визначенням способу

подачі навчального матеріалу (враховуючи мовні особливості нечуючих), шляхів підготовки учнів до технології тестування, а також супроводу процесу тестування відповідними фахівцями (перекладачами жестової мови). Саме це вплинуло на розробку спеціальних підходів, визнання статусу ЖМ не лише як засобу комунікації, а й як мови викладання. Окрім цього, ЖМ є важливим засобом комунікативної та когнітивної діяльності нечуючих, невід'ємною складовою культури мікросоціуму глухих. Тому, навчання та виховання глухих дітей доцільно здійснювати всередині культури і мови їх мікросоціуму, у тісній взаємодії з національною культурою та національною словесною мовою.

В різних країнах основні ідеї, пов'язані із розумінням концепту глухоти, розвиваються з урахуванням соціально-економічних умов, культурних традицій та національної політики в галузі освіти. З огляду на це, цінним є досвід зарубіжних шкіл, які практикують двомовне навчання (за принципом двох робочих мов у навчальному процесі – жестової та словесної). За такого підходу розширюється сфера використання двох мов і забезпечується більш успішне формування мовленнєвих умінь та навичок дітей з порушеннями слуху. Відтак, білінгвальний підхід передбачає використання двох рівноправних мов – жестової (рідної мови нечуючих) та словесної (державної мови країни, у якій знаходиться навчальний заклад) як засобів навчання.

Теоретичні засади білінгвального підходу у процесі навчання нечуючих розкриваються в контексті загальної мовознавчої системи та теоретичного обґрунтування двомовної освіти нечуючих за кордоном. О. Ахманова трактує білінгвізм як «однаково досконале володіння двома мовами». Автор пропонує вживати цей термін як синонім до терміну «двомовність». Чимало дослідників-мовознавців вживають терміни «білінгвізм» та «двомовність» як рівноцінні, пояснюючи це тим, що сутність їх однакова (Є. Верещагін, М. Михайлов). Мовознавці зазначають (В.

Аврорін, У. Вайнрайх, Ю. Дешерієв, Ю. Жлуктенко, К. Ханазаров, А. Швейцер), що білінгвізм – це реальна соціально-мовна ситуація, сутність якої полягає у співіснуванні і взаємодії двох мов у межах одного мовного колективу. Урахування тісної взаємодії зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (структурних) факторів у процесі розвитку і функціонування лінгвістичних об'єктів – одна з методологічних вимог мовознавчих досліджень. *«Мовна структура, – зазначає мовознавець Ю. Дешерієв, – це продукт історичного формування і розвитку мови в нерозривному зв'язку з розвитком суспільства, трудової діяльності, мовленнєвої практики і суспільної свідомості людей»* [4]. Білінгвістична взаємодія (двох мовних систем у межах єдиного колективу носіїв білінгвізму) має комплексний характер: по-перше, це взаємодія функціонування двох мов у процесі реалізації суспільно-комунікативних потреб (функціональна взаємодія), по-друге, – взаємодія структур мов, що контактують у межах колективу носіїв двох систем комунікації (структурна взаємодія). Зрозуміло, що структурна взаємодія певною мірою залежить від функціональної, оскільки сфери і ситуації спілкування характеризуються різними умовами контактування мов, різними показниками їх використання, актуальністю певних фрагментів чи окремих одиниць мовних систем. Результатом функціональної взаємодії є існування різних за обсягом використання двох сфер та ситуацій спілкування. Структурна взаємодія веде до змін у функціонуванні певних мовних одиниць. Практично на всіх рівнях простежуються наслідки білінгвістичної взаємодії структур мов. Найбільший інтерес для досліджень взаємодії соціальних та структурних чинників становить слововживання, оскільки лексика має тісні та розгалужені зв'язки з позамовною дійсністю. Зрештою, між різноманітними чинниками немає суцільної ізоляції: вплив соціальних факторів корегує дію структурних і навпаки. Практичний досвід показує, що білінгви використовують кожну з мов, якими володіють окремо, у різних соціальних контекстах, і не в змозі використовувати кожну з відомих їм мов



у всіх контекстах однаково. Лінгвіст У. Вайнрайх висловив ідею, що білінгвізм може бути складовою, коли системи двох мов утворюють щось; координативним, коли системи двох мов існують відносно незалежно; субординативним, коли система другої мови досягається (розуміється) крізь призму першої [2].

Виходячи із загального визначення поняття двомовності, ми розрізняємо контактну/неконтактну й природну двомовність нечуючих, остання, на нашу думку, набувається у мовному середовищі в умовах сумісного повсякденного життя, а саме:

- під час тривалого перебування в одному мовному середовищі (інтеграція) – навчання, робота, перебування за кордоном;

- внаслідок входження у мікросоціум чуючої/або нечуючої спільноти (пізнооглухлі особи, перекладачі ЖМ, педагоги, які навчають та виховують дітей з порушеннями слуху);

- дитячий білінгвізм, коли чуюча дитина народилася й виховувалася в сім'ї чуючих/нечуючих батьків та чуючих/нечуючих дідуся й бабусі, нечуючі діти чуючих батьків;

- у випадку шлюбу нечуючого з чуючим.

В останніх двох випадках природний або контактний білінгвізм має, зазвичай, стихійний, тобто неконтрольований характер, оволодіння другою/двома мовами відбувається безсистемно й неусвідомлено, навички «говоріння» обома мовами можуть формуватись як паралельно, так і послідовно (з опорою на домінуючу мову). Така природна двомовність більш стійка й постійна, вона передається із покоління у покоління. Контактною є двомовність під час використання мови міжкультурного спілкування. Неконтактний білінгвізм виникає внаслідок цілеспрямованого вивчення ЖМ, максимально методично наближено до природного, де створені реальні умови комунікативної ситуації (на курсах, заняттях, семінарах з основ вивчення ЖМ тощо).

Ідея сучасної теорії білінгвального навчання нечуючих виникла у педагогічній системі у середині 80-х років ХХ століття. Так, рішенням шведського парламенту у 1980 р. офіційного визнання рідної мови глухих набула шведська мова та введено ЖМ як основний навчальний предмет у школі поряд із державною словесною мовою [6]. Відтак, білінгвальний підхід до навчання глухих затверджено на рівні державних педагогічних вимог. Шведські освітяни починають навчання шведською жестовою мовою у перші роки життя дитини, а національною словесною мовою лише тоді, коли рівень володіння ЖМ відповідає мовній нормі. У Німеччині робота з навчання словесної та жестової мов ведеться паралельно, але більше уваги приділяється усному мовленню (за рахунок використання найсучаснішої звукопідсилюючої апаратури). Саме розвиток теорії та практики двомовної освіти нечуючих за кордоном дає поштовх до інноваційного пошуку та впровадження білінгвального підходу у школах для дітей з порушенням слуху в Україні. Зарубіжними дослідниками (С. Барлоу, В. Вольтера, Й. Гріслін, Дж. Джеймизон, Г. Зайцева, М. Йокінен, Б. Паттен, Д. Рассел та ін.) проведено низку експериментальних досліджень, які свідчать про позитивний вплив словесно-жестової двомовності на всебічний розвиток нечуючих, починаючи з раннього віку.

Життєві факти свідчать, що повноцінна комунікація за допомогою ЖМ у родинх глухих дає змогу глухим дітям з цих сімей випереджати в розвитку своїх глухих однолітків із родин чуючих у засвоєнні шкільної програми, граматики словесної мови, у формуванні читацьких навичок, комунікативних потреб і здібностей (Mooges, 1987). Практика впровадження білінгвальної системи навчання нечуючих засобами рідної та другої мови (мов лінгвістичної більшості та лінгвістичних меншин) набула значного поширення і розглядається як перспективний напрям у Західній Європі та Північній Америці. Так, конгрес США створив комісію з питань освіти глухих з метою дослідити стан справ у системі освіти глухих. Комісія

з'ясувала, що освітній рівень глухих залишається незадовільним, і з цим миритися неможливо. Серед кількох рекомендацій було виділено пункт про необхідність впровадження білінгвальної системи навчання глухих у відповідності до Закону про двомовне навчання (Bilingual Education Act) і витрат спеціально передбачених коштів на поліпшення знань глухих учнів з англійської мови, оскільки їхньою рідною мовою є американська жестова мова [10]. Нині існує позитивний досвід удосконалення полілінгвальної підготовки нечуючих дітей з використанням білінгвального підходу у формуванні лінгвістичної компетентності словесної та жестової мов. Розвиток дітей у таких умовах здійснюється швидкими темпами та якісно, на відміну від тих дітей, які навчаються за іншою системою. Це підтверджує високий рівень соціалізації, академічні досягнення за основними загальноосвітніми предметами, самостійне оволодіння писемним мовленням, розуміння прочитаного (Швеція, Данія, Бельгія, Великобританія, Австралія, окремі країни Африки, Канада, Аргентина, Німеччина, Нідерланди, Норвегія, Польща, Фінляндія, Швейцарія). Мова йде не про те, що необхідно перейняти зарубіжний досвід, а про осмислення розроблених найбільш продуктивних ідей білінгвальної освіти, методики двомовного підходу для подальшого використання під час навчання нечуючих.

Зазначимо, що в Литві та Естонії з 1996 року офіційно здійснюється білінгвальне навчання глухих. У Росії білінгвальне навчання підтримується Міністерством освіти як альтернативна педагогічна система, що розвивається в формі інноваційної (поряд з верботональним підходом, різними формами інтегрованого навчання), при наданні переваги традиційній системі та її подальшому вдосконаленню. Відомий російський вчений Г. Зайцева започаткувала експеримент з білінгвального навчання у 1992 році на базі Московської білінгвальної гімназії для глухих дітей. Відкриттю білінгвальної гімназії для глухих дітей передувала розробка навчального курсу з російської жестової мови за проектом Бристольського університету (Великобританія).

Науковим керівником цього проекту було призначено професора Г. Зайцеву, яка, досліджуючи ЖМ у 1976 р., з'ясувала, що раннє використання ЖМ одночасно зі словесною, у різних формах (усній, писемній, дактильній), сприяє загальному і лінгвістичному розвитку глухих дітей. Науковець зазначає, що білінгвальний підхід є перспективним напрямом освіти глухих [5]. Теоретичні та науково-методичні дослідження білоруських фахівців (Т. Григор'єва, 1997, 1998, 1999; Л. Дімскіс, 1996, 1998, 1999) та накопичений у спеціальних школах досвід роботи з навчання учнів ЖМ та її використання у педагогічному процесі, заклали міцну основу для успішного впровадження білінгвальної освіти глухих, передбаченої програмою реформування спеціальної освіти нечуючих Білорусі.

Білоруський вчений І. Русакович [7] виділяє три концепти методології білінгвізму нечуючих:

1. Навчання глухої дитини словесної мови – це процес навчання мови, якою вона не володіє.
2. Жестова мова – високорозвинена лінгвістична система, яка відіграє функцію першої мови глухого.
3. У мовленнєвій діяльності більшості нечуючих існують та активно взаємодіють словесна та жестова мови.

Важливими умовами впровадження словесно-жестового білінгвізму слід вважати:

- вільне володіння вчителями двома контактуючими мовами;
- участь у педагогічному процесі нечуючих педагогів – носіїв ЖМ, які є «соціальною моделлю», прикладом взаєностосунків нечуючих та чуючих.

У вітчизняній сурдопедагогіці білінгвальний підхід у навчанні дітей з порушеннями слуху є новим напрямом в організації навчально-виховного процесу. Низка фактів з історії сурдопедагогіки свідчить про наявність тенденції використання мимічного, усного, мішаного методів навчання нечуючих дітей. Використання різних засобів навчання: словесного, усного,

писемного мовлення, дактилю, жестової мови – було характерним для американської прагматичної сурдопедагогіки.

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

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

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

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

б) соціальні – пристосування індивідів та груп до життя у сучасному світі, створення умов для повноправної участі нечуючих громадян у житті сучасного суспільства; об'єднання двомовного/полікультурного суспільства.

Упровадження двомовного навчання передбачає певні зміни у доборі змісту, методів, форм організації роботи на уроках з усіх навчальних дисциплін, що відповідно потребує спеціальної підготовки вчителів української мови та літератури і учителів-предметників, які здійснюють двомовне навчання.

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

#### Література:

1. *Басова А.Г.* История сурдопедагогика / А.Г. Басова, С.Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1984. – 295 с.
2. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике – Вып. VI. Языковые контакты. – М.: Прогресс, 1972. – С. 25 – 60.
3. *Державний стандарт базової і повної середньої освіти (затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24).*
4. *Дешериев Ю.Д.* Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании // Методы билингвистических исследований. – 1976. – С. 20 – 33.
5. *Зайцева Г.Л.* Жест и слово: научные и методические статьи. – М., 2006. – 625 с.
6. *Жестова мова й сучасність / [зб. наук. праць / гол. ред. В.В. Засенко]. – Вип. 5 – К., 2010. – 295 с.*
7. *Русакович І.К.* Теоретичні і прикладні аспекти проблеми полілінгвальної підготовки дітей з порушеннями слуху / [зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За

ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака]. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 462 с. – (Серія: соціально-педагогічна, вип. XII).

8. *Флери В.И.* Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе. – СПб., 1835.

9. *Ярмаченко М.Д.* Історія сурдопедагогіки / Микола Дмитрович Ярмаченко. – К.: Рад. школа, 1975. – 424 с.

10. *Grosjean F.* Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1982.

УДК: 376.32(083.132)

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НОРМІ Й ПРИ ПАТОЛОГІЇ ЗОРУ**

В.В. Кобильченко

м. Київ

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

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

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

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

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

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

*In article various aspects of mental development of children of preschool*

*age in norm are analyzed and at pathologists of sight.*

*Keywords: preschool age, perception, mental development, game activity.*

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

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

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

Хоча слабозорість не змінює структури чуттєвого пізнання, окремі його компоненти – відчуття, сприймання й уявлення – як якісно, так і кількісно відрізняються від означених процесів у дітей з нормальним зором. В першу



чергу, ці зміни виявляються у сфері відчуттів, що пояснюється їхнім місцем та роллю в процесі пізнання.

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

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

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

У дошкільньому дитинстві відбувається поступовий перехід від застосування предметних зразків, які є результатом особистого сенсорного досвіду, до використання загальноприйнятих сенсорних еталонів – вироблених людством уявлень про основні варіанти кожного виду властивостей і відношень (кольорів, форм, розмірів предметів, їх розташування у просторі, висоти звуків тощо). Наприклад, при сприйнятті форми еталонами є уявлення про геометричні фігури (коло, квадрат,

трикутник тощо); при сприйнятті кольору – уявлення про сім основних кольорів спектра; при сприйнятті простору – уявлення про напрямки (ліворуч, праворуч, попереду, позаду); при сприйнятті часу – уявлення про минуле, теперішнє, майбутнє (вчора, сьогодні, завтра), тривалість часових періодів (день, доба, тиждень, місяць, пора року, рік).

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

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

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

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

Перцептивні дії відношення до еталона виконуються тоді, коли властивості сприйнятого предмета не збігаються з відомим дитині еталоном.

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

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

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

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

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

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

Таким чином, для здійснення повноцінної функції зорово-просторового сприймання необхідним є збережене функціонування зорової системи і достатньо повне функціонування очорухового апарату. Така сенсо-моторна координація забезпечує точну експозицію сітківки на об'єктах просторового

поля, що є необхідним для точного скеровування та переведення погляду так, щоб центральна частина сітківки фіксувалася на сприйнятих об'єктах.

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

Особливості розвитку мислення в дошкільному віці пов'язані з перевагою його образних форм, в становленні яких істотну роль відіграє створення системи уявлень дитини про світ й уміння оперувати образами. Спочатку виникає наочно-діюча форма мислення, що характеризується тісним зв'язком розумових процесів і практичних дій. Розвиток мислення у дошкільнят залежить від розвитку уяви. Дитина механічно замінює у грі одні предмети іншими, надаючи їм невластивих, але окреслених правилами гри нових функцій. В ході виконання предметних дій дитина відкриває внутрішні характеристики й зв'язки між об'єктами. Пізніше предмети вона замінює їх образами, у зв'язку з чим зникає необхідність практичної дії з ними.

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

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

розв'язання інтелектуальних завдань.

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

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

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

Отже, у дошкільному віці в дитини формується нова система психічних функцій, в центрі якої перебуває пам'ять. Пам'ять дошкільняти, як правило, має мимовільний характер. Запам'ятовування і пригадування відбуваються незалежно від волі та свідомості, вони реалізуються у діяльності, зумовлюються нею. Довільні форми запам'ятовування і відтворення, що починають складатися у середньому дошкільному віці, суттєво

вдосконалюються у старших дошкільнят.

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

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

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

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

При порушеннях зору відбувається зміна темпу утворення тимчасових

зв'язків, що відбивається на збільшенні часу, який потрібен для закріплення зв'язків, і кількості підкріплень. Дослідження Л.П. Григор'євою [3] зв'язку зорового сприймання й мнемічних процесів у слабозорих дітей показало, що поряд з більш тривалим часом упізнання зорових стимулів у слабозорих спостерігається також зниження обсягу оперативної, короткочасної пам'яті, що змінюється залежно від зміни тла, кольору зорових стимулів, а головне – простежується пряма залежність мнемічних процесів від ступеня сформованості властивостей зорового сприймання.

Процесові запам'ятовування слабозорими дітьми притаманна також недостатня усвідомленість наочного матеріалу, що зафіксується. Труднощі класифікації, порівняння, аналізу й синтезу пов'язані з нечітко сприйнятими якостями об'єктів, труднощами диференціювання істотних і несуттєвих якостей, що призводить до недостатності логічної пам'яті. Хоча запам'ятовування логічно пов'язаних стимулів, як і в нормі, є більш ефективним, ніж матеріалу, що не об'єднаний значеннєвими зв'язками.

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

Нечітко сприйнятий і недостатньо закріплений образ швидше розпадається, стає малодиференційованим або фрагментарним. Важливим фактором більш тривалого збереження образів у пам'яті є чіткість, визначеність сприйнятого образу, що вимагає для свого формування при

слабозорості тривалого часу й більшої кількості повторень. Це залежить від того, на якій фазі формування образу: глобальній, структурно-аналітичній або диференційованій – закінчилось повторення стимулів. А оскільки при глибоких порушеннях зору можливості тривалого повторного й мультимодального обстеження обмежені, то страждає не тільки точність перцептивного образу, але й тривалість його збереження [8].

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

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

У дошкільному віці уява, мислення та мовлення тісно пов'язані. Їх синтез породжує здатність творити образи та довільно маніпулювати ними за допомогою мовних самоінструкцій. Це означає, що у дитини виникає та починає успішно функціонувати внутрішнє мовлення як засіб мислення, з'являється опосередкована певними уявленнями довільна поведінка.



Одночасно завершується процес опанування мови як засобу спілкування, що створює основу для активізації виховання і розвитку дитини як особистості. У процесі виховання відбувається засвоєння необхідних моральних норм, форм і правил культурної поведінки. Усвідомлені малюком норми і правила починають керувати його поведінкою, перетворювати його дії на довільні та морально регульовані вчинки. Це засвідчує появу довільної моральної саморегуляції.

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

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

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

Таким чином, у грі в дитини формується ряд психологічних

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

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

#### Література:

1. *Венгер Л.А.* Восприятие и обучение /Венгер Л.А. – М.: Просвещение, 1969. – 364 с.
2. *Выготский Л.С.* Детская психология /Лев Семенович Выготский; [под ред. Д.Б. Эльконина]. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с. – (Собр. соч. в 6 томах. – Т. 4.).
3. *Григорьева Л.П.* Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект) //Л.П. Григорьева // Дефектология. – 2000. – № 2. – С. 9 – 18.
4. *Григорьева Л.П., Сташевский С.В.* Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. – М., 1990. – С.15.
5. *Литвак А.Г.* Тифлопсихология / Литвак А.Г. – М., Просвещение, 1985. – 206 с.
6. *Лурия А.Р.* Мозг человека и психические процессы. Нейропсихологические исследования / Лурия А.Р. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 478 с.
7. *Синьова Є.П.* Тифлопсихологія / Євгенія Павлівна Синьова. – Київ: ВО УФЦ – БФ Візаві, 2002. – 296 с.

8. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Солнцева Л.И. – М.: Полиграфсервис, 1997. – 124 с.

УДК: 376-056.2:376.091.31.04

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

О.М. Таранченко

м. Київ

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

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

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

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

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

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

*The paper presents some aspects of differentiated instruction, as a modern conceptual and practical technology campaign, the specifics of the organization of the students in the classroom according to their individual needs.*

*Keywords: differentiated instruction, adaptations, modifications, students with special needs, children with impaired mental and physical development.*

Останнім часом у масових загальноосвітніх навчальних закладах збільшилась кількість учнів з особливими освітніми потребами, а в спеціальних закладах освіти – школярів, чий психофізичний розвиток обтяжений ослабленням здоров'я, супутніми хронічними захворюваннями, педагогічною занедбаністю та ін. Учнівський контингент стає більш розмаїтим, виразніше простежуються особливості когнітивного, емоційного, фізичного та комунікативного розвитку школярів в усіх освітніх закладах. Відтак, педагоги частіше стикаються з тим, що традиційні підходи в організації навчального процесу не дають змогу ефективно працювати з дітьми із ширшим діапазоном навчальних відмінностей.

Отже, перед учителями постає завдання навчати більш розмаїтий учнівський контингент, задовольняючи потреби всіх дітей, очікування батьків та зростаючі вимоги суспільства. На думку фахівців, вирішити цю проблему можна за допомогою диференційованого викладання. Теоретичною основою диференційованого викладання, з одного боку, є концепція навчання, орієнтованого на потреби дітей, а з іншого – принцип використання різноманітних форм організації навчального процесу.

Диференційоване викладання розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу. Цей підхід дає педагогові змогу враховувати відмінності між учнями та

забезпечувати оптимальний і результативний навчальний процес для кожного з них. У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні різні, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити ці відмінності, відповідним чином адаптувати навчальний процес та забезпечити ефективний і оптимально корисний навчальний досвід для всіх. Такий підхід до викладання, орієнтований на потреби дітей, є дуже перспективним у навчанні всього багатоманітного учнівського колективу як масових загальноосвітніх закладах, що практикують інклюзивні підходи, так і спеціальних шкіл, де навчаються діти з порушеннями психофізичного розвитку.

Завдяки впровадженню диференційованого викладання цензова освіта стане доступнішою для дітей з особливими потребами, вони зможуть успішніше опанувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, що найважливіше, – досягати максимальних (для кожного) результатів.

Диференційоване викладання передбачає створення навчального середовища та організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити дітям з різними освітніми потребами успішне опанування курикулуму.

Диференційоване викладання дає змогу врахувати в навчальному процесі такі учнівські відмінності:

- рівень підготовленості – коригуючи темп навчання та міру складності матеріалу;
- індивідуальні стилі навчання – забезпечуючи розмаїтість видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб і на різних рівнях;
- інтереси – спираючись на схильності, зацікавлення та бажання самої дитини засвоїти певну тему чи виробити вміння, навички.

Про диференційоване викладання можна говорити як про підхід, який

демонструє: прийняття вчителем різноманітності учнівського колективу (різні рівні базових та поточних знань учнів, їх підготовленість, навчальні інтереси); навички педагога щодо організації процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу; прагнення вчителя просувати учнів на більш високий рівень, забезпечуючи їм особистий успіх та надаючи необхідну підтримку.

Плануючи диференційоване викладання, слід брати до уваги:

- зміст – що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію;
- процес – види навчальної діяльності, які виконують учні для осмислення та засвоєння змісту;
- продукти – те, що дає учням можливість закріпити, застосувати, поглибити та вдосконалити набуті знання, вміння, навички (проекти, певна діяльність та її результати тощо);
- навчальне середовище – як відбувається робота на уроці, яка на ньому панує атмосфера.

Виходячи з цього, можна окреслити такі підходи до диференціації викладання:

- 1) адаптація змісту, процесу та продукту навчальної діяльності;
- 2) варіювання вимог щодо ступеня виконання завдань учнями на окремому уроці або впродовж вивчення ширшої теми;
- 3) застосовування широкого спектру форм і методів організації навчальної діяльності;

та виокремити такі фактори, що забезпечують диференційоване викладання:

- а) зосередження на головних поняттях, ідеях та вміннях у кожній навчальній дисципліні;
- б) урахування індивідуальних відмінностей учнів;
- в) поєднання оцінювання та викладання;

г) постійна адаптація, модифікація змісту, процесу (методів і форм) та продукту навчальної діяльності.

*Рекомендації щодо диференціації змісту:*

– Доцільно надавати якомога більше різноманітних прикладів для всебічного розкриття навчального змісту. Залишаючи незмінним основний зміст, вчитель може варіювати складність матеріалу (деталізуючи чи узагальнюючи, спрощуючи чи ускладнюючи). Широкий спектр прикладів допомагає засвоїти основоположні елементи і скласти їх у відповідну модель (індивідуальну для кожного – ширшу чи вужчу).

– Використання *множинних носіїв інформації та різноманітні формати*. Широкий вибір засобів презентації навчального змісту існує сьогодні в цифровому форматі, що дає вчителям змогу здійснювати маніпуляції з розміром, контрастними кольорами та іншими характеристиками для створення прикладів на численних носіях і в різних форматах. Їх можна зберігати для подальшого використання і забезпечення гнучкого доступу до них різних учнів, залежно від їхніх потреб і вподобань.

– Слід *виокремлювати найважливіше*. Важливо уникати концентрації уваги учнів на розлогіх фактах або деталях, натомість варто зосереджуватися на роботі з узагальненими поняттями. Таким чином вчителі виділяють найважливіші компоненти змісту.

– Постійна *підтримка «фонових знань»*. Оцінюючи знання учнів до планування навчання, вчителі можуть ефективніше підтримувати базові знання учнів, поетапно розширюючи і поглиблюючи їх.

*Рекомендації щодо диференціації процесу:*

– *Послідовно використовується гнучка система розподілу на групи*. В міру опанування нового змісту учні мають взаємодіяти один з одним і спільно працювати. Вчителі можуть проводити попереднє обговорення головних ідей змісту з усім класом, після чого проводиться робота в малих групах чи парах. Під час виконання завдань групи учнів можуть самостійно

спрямовувати свою роботу або ж це може робити вчитель. Формування і переформування груп має бути динамічним процесом, змінюючись залежно від змісту, виду діяльності, результатів оцінювання.

– *Управління класом іде на користь учням та вчителю.* Для ефективної роботи у класі з використанням диференційованого викладання вчителі мають ретельно підходити до організації і вибору методів навчання.

*Рекомендації щодо диференціації продукту:*

– *Важливим є початкове і поточне оцінювання учнів.* Ретельне попереднє оцінювання є запорукою функціональної та успішної диференціації. Використання в роботі попереднього і поточного оцінювання дає вчителям інформацію, на основі якої вони можуть обирати відповідні підходи, механізми підтримки з урахуванням потреб, інтересів і здібностей учнів. Оцінювання може бути формальним і неформальним.

– *Учні є активними дослідниками.* Кожне завдання, яке ставиться перед учнями, має бути цікавим, захоплюючим і доступним для свідомого засвоєння матеріалу, вироблення відповідних вмінь та навичок. Водночас дитина має відчувати, що завдання – це певний виклик.

– *Зміна очікувань і вимог до відповідей учнів.* Завдання мають бути диференційовані таким чином, щоб різні учні могли продемонструвати або проявити свої знання і розуміння по-різному (у прийнятний для кожного спосіб). Диференційований підхід до продукту навчальної діяльності учня дає змогу використовувати різноманітні форми, способи його створення і презентації, передбачає різну міру складності, різні варіанти оцінювання.

У навчально-виховному процесі постійно використовується оцінювання та його результати для планування подальшої роботи. Якщо оцінювання проводиться часто і по-різному, вчителі чимало дізнаються про своїх учнів. Учні в класах мають різні потреби, здібності, рівень академічних знань, у кожного свій навчальний стиль тощо. Саме тому педагогові необхідно мати широкий вибір варіантів навчання, щоб у кожного учня була



можливість вчитися, досягаючи максимально можливого рівня розвитку.

Постійне оцінювання і диференційоване викладання на цій основі веде від зосередження на одному-єдиному підході для всіх учнів класу до визначення особливих навчальних цілей для кожного учня з використанням різноманітних підходів, широкого спектру практик, враховуючи різноманітні потреби учнів.

Для того, щоб брати до уваги широкий спектр здібностей, можливостей, стилів навчання своїх учнів, вчителі мають встановити рівень їх самостійності в навчанні, складність матеріалу, самого процесу навчання для кожного учня.

Розглядаємо дві взаємопов'язані цілі оцінювання: *оцінювання для навчання та оцінювання власне навчання*.

*Оцінювання для навчання* – надає вчителям інформацію про дитину та є основою для визначення практик диференційованого викладання. Під час такого оцінювання учителі мають використовувати отримані дані, щоб визначити, що саме знають учні і як застосовують отримані знання. Також ця інформація використовується для оптимізації навчального процесу та визначення необхідних ресурсів.

*Оцінювання процесу та результату навчання* є узагальнюючим і використовується для підтвердження досягнень (що учні знають і вміють робити, щоб продемонструвати, чи досягли вони цілей навчальної програми). Слід зосереджуватися на отриманні точного та правильного висновку щодо знань, вмінь і навичок учнів, аби, послуговуючись цією інформацією, ухвалювати виважені рішення щодо диференціації викладання.

У практиці диференційованого викладання надзвичайно важливим є вміння педагога застосувати адаптації та модифікації для задоволення освітніх потреб всіх учнів. Учні, виділені вчителем в окрему групу (на етапі аналізу індивідуальних особливостей) тих, хто має певні труднощі у засвоєнні змісту навчальної програми, потребують додаткових акомодаций та

модифікацій. Насамперед важливо з'ясувати, чи спроможний учень засвоювати поняття навчальної програми або його труднощі пов'язані з іншими аспектами навчальної діяльності, наприклад, він погано читає або пише. Часто такі акомодатії є необхідною передумовою успішного навчання.

До модифікацій належать: зміна тривалості періоду навчання, зміна навчального середовища, ресурсів, матеріалів, форми викладу завдань, оцінювання з урахуванням особливостей учнів.

Нижче наведено кілька прикладів адаптацій та модифікацій.

*Матеріалів та ресурсів.*

- Використання ресурсів іншого рівня складності (паралельно з традиційними).

- Використання друкованих та інших матеріалів, наприклад: фільмів, відео- та аудіозаписів, сценок-замальовок.

- Використання ресурсів, створених учителем та учнями.

- Використання ресурсів громади.

- Використання альтернативних навчальних матеріалів, наприклад: диктовка тексту для запису іншою особою, запис на диктофон, малювання картин, збільшені чи зменшені матеріали, комп'ютер, калькулятор, матеріали для маніпулювання, прозорі накладки для роботи з підручником.

- Використання адаптаційних пристроїв, наприклад: тримач для крейди, адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю стирання написаного, кутовий діркопробивач, функція перевірки орфографії в текстовому редакторі.

- Використання вказівників рядків на аркуші паперу, окремих клітинок на папері, міліметрівки або паперу з рельєфними рядками.

- Підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок за раз.

- Відведення більшого простору на аркуші для написання відповіді; позначення пояснень та ключових слів маркером або іншим кольором;

зменшення обсягу інформації на одній сторінці.

- Адаптація матеріалу підручника шляхом позначення певного тексту різними кольорами, наприклад: зелений – нова лексика, рожевий – визначення, жовтий – факти, власні назви, дати й тематичні речення, що певним чином узагальнюють весь матеріал.

- Забезпечення кабінки для занять, аби зменшити вплив чинників, що відвертають увагу.

- Запровадження системи допомоги за принципом «рівний – рівному», коли інший учень допомагає товаришу організувати своє робоче місце та підготувати потрібні матеріали до уроку.

- Ведення конспекту під копірку, щоб уникнути переписування.

*Форм і методів викладання.*

- Залучення ровесників для надання допомоги, волонтерів; проведення уроку двома або більше вчителями.

- Надання інформації та завдань на роздавальних матеріалах, щоб менше часу витрачати на переписування.

- Надання матеріалу в меншому обсязі (за потреби); зменшення кількості математичних прикладів/задач на одній сторінці; скорочення завдань; попереднє використання графічних організаторів, які допоможуть скеровувати увагу учня у процесі читання.

- Використання сигнальних жестів.

- Повторення завдань, пояснень та представлення їх у різній формі: усній, письмовій або в аудіозапису, жестовою мовою, дактилем.

- Виділення маркером ключових думок у тексті підручника.

- Використання малюнків і конкретних матеріалів.

*Завдання та оцінки.*

- Можливість виконати завдання в довільному форматі за власним вибором учня. Наприклад, учні можуть представити звіт по-різному: підготувати радіопередачу, скласти лист-характеристику, написати листа

автору, запропонувати свій варіант завершення оповідання, представити критичний відгук, створити модель, кросворд, діафільм, коротку сценку, візуальну часову шкалу.

- Дати учням додатковий час для підготовки письмових завдань.
- Дати змогу відповідати на запитання екзамену усно (з використанням жестової мови).
- Дозволити відповідати на меншу кількість запитань.
- Дозволити залучати іншу особу-писця.
- Давати контрольні для виконання вдома.
- Доручити іншому учневі або помічникові робити потрібні записи замість дитини.

Планування адаптацій та модифікацій допомагає вчителю заздалегідь визначити, якими матеріалами учням потрібно користуватися, як краще побудувати урок: наприклад, на основі індивідуальної, групової чи фронтальної роботи; в якій формі учні мають відповідати на завдання; дібрати певні типи вправ і види діяльності; продумати очікувані результати їх виконання. Важливо пам'ятати, що, впроваджуючи адаптації та модифікації, вчитель створює умови для залучення дітей до роботи над темою уроку і допомагає їм працювати над завданнями, раціонально розподілити свій час та сили.

Таким чином, про диференційоване викладання можна говорити як про підхід, який демонструє: прийняття вчителем різноманітності учнівського колективу (різні рівні базових і поточних знань учнів, їхня підготовленість, навчальні інтереси, індивідуальні стилі навчання); навички педагога щодо організації процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу; прагнення вчителя просувати учнів на більш високий рівень, забезпечуючи їм особистий успіх та надаючи необхідну підтримку і допомогу.

Література:

1. *Колупаєва А.А., Савчук Л.О.* Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене. – К., 2010. – 235 с.

2. *Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник* / [Лорман Тим, Деспелер Джоан, Харві Девід]; пер. з англ. – К.: СПД – ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.

3. *Tomlinson C.A.* (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms – 2nd Ed. Alexandria, VA: ASCD. Chapters 1 & 2.

## **МЕТОДИКА, ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД**

УДК: 376:37.011.33-37.025.2

### **РОЗВИТОК ДОТИКОВОГО СПРИЙМАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

І.М. Гудим

м. Київ

*У статті розглядаються основні прийоми та методи розвитку дотикового сприймання та тактильної чутливості рук у дітей з порушеннями зору. Представлені напрями корекційно-розвивального навчання використанню дотику та дрібної моторики у дошкільників з глибокими порушеннями зору.*

*Ключові слова: дошкільники з глибокими порушеннями зору, дотик, тактильна чутливість, корекційно-розвивальне навчання.*

#### ***Развитие осязательного восприятия у дошкольников с глубокими нарушениями зрения***

*В статье рассматриваются основные приемы и методы развития осязательного восприятия и тактильной чувствительности рук у детей с нарушениями зрения. Представлены направления коррекционно-развивающего обучения использованию осязания и мелкой моторики у дошкольников с глубокими нарушениями зрения.*

*Ключевые слова: дошкольники с глубокими нарушениями зрения, осязание, тактильная чувствительность, коррекционно-развивающее обучение.*

#### ***Development of tactile perception of preschool children with visual impairments***

*The article reviews the basic techniques and methods of tapping perception and tactile sensitivity in the hands of children with visual impairments. Submitted*

*directions correctional and developing training using touch and fine motor skills in preschool children with serious visual impairments.*

*Keywords: Preschoolers with deep visual impairment, touch, tactile sensitivity, correctional-developing education.*

Важливим компенсаторним механізмом розвитку дітей з глибокими порушеннями зору є формування у них культури використання альтернативних засобів сприймання та пізнання оточуючого середовища. Розвиток дотику та тактильної чутливості рук є одним з важливих напрямів. Важливим компенсаторним механізмом розвитку дітей з глибокими порушеннями зору є формування у них культури використання альтернативних засобів сприймання та пізнання оточуючого середовища. Розвиток дотику та тактильної чутливості рук є одним з важливих напрямів корекційно-відновлювальної роботи з дошкільниками з порушеннями зору.

Вченими відзначається значний вплив дрібної моторики та тактильної чутливості пальців рук на формування у дитини психічних процесів. Рівень психічних процесів перебуває у прямій залежності від ступеня сформованості дрібної моторики рук. Для дітей з глибокими порушеннями зору розвинене дотикове сприймання також є важливою умовою опанування грамотою та системою Брайля.

Поняття «дрібна моторика» визначають як сукупність скоординованих дій м'язової, кісткової і нервової систем людини, часто в поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних, точних рухів кистями і пальцями рук і пальцями ніг. Вчені прийшли до висновку, що приблизно третину всієї поверхні рухової проекції головного мозку займає саме проекція кисті рук, яка розташовується поруч з мовною зоною. З цього випливає такий висновок: розвиток мовлення дитини і розвиток дрібної моторики – два взаємопов'язані і нерозривні процеси. Зазначимо також, що до сфери дрібної моторики належить величезна кількість різноманітних рухів. Це і примітивні жести,

такі, як захоплення різних об'єктів, і дрібні рухи, від якості яких залежить вміння писати.

Процес розвитку дрібної моторики відбувається природним шляхом на базі розвитку загальної моторики людини. Розвиток моторики проходить складний шлях, починаючи з хапання предмета цілою долонькою, потім удосконалюється в процесі перекладання предмета з руки в руку, а вже до двох років дитина може не тільки правильно тримати ложку і пензлик, а й малювати. Процес вдосконалення моторних навичок активно відбувається в дошкільному та ранньому шкільному віці. Дитина все частіше виконує більш складні дії, що вимагають узгоджених дій обох рук.

Психологи і педагоги рекомендують починати займатися розвитком дрібної моторики малюка вже з восьмимісячного віку шляхом активного тренування пальчиків дитини.

Результати спеціальних досліджень засвідчують, що більшість дітей з порушенням зору мають низький рівень розвитку дотикової чутливості й дрібної моторики пальців і кистей рук. Відбувається це тому, що діти із частковою втратою зору повністю покладаються на візуальне орієнтування й не усвідомлюють ролі дотику як засобу компенсації недостатності зорової інформації.

Через відсутність або різке зниження зору діти не можуть спонтанно за наслідуванням дорослих опанувати різними предметно-практичними діями, як це відбувається в дітей, що нормально бачать. Внаслідок зниженої рухової активності м'язи рук дітей з порушенням зору виявляються млявими або занадто напруженими. Усе це стримує розвиток тактильної чутливості й моторики рук і негативно позначається на формуванні предметно-практичної діяльності дітей.

З огляду на це у дитини з порушеннями зору чи не найважливішим завданням сенсорного виховання є переорієнтування її з недосконалого зору на повноцінне використання збережених органів відчуття, а саме – дотику та



слуху. Дитину з важкими прогресуючими захворюваннями зору дуже важливо переорієнтувати саме на дотикове сприймання. Оскільки навіть в нормі людина в повсякденних справах спирається не на зір, а на дотик. Розмаїття повноцінних уявлень про навколишній світ у дитини не може сформуватися без тактильно-рухового сприймання, оскільки саме цей синтез відчуттів є основоположним для чуттєвого сприймання у дитини з порушеним зором.

Так, дотикове (тактильне) сприймання для дитини з порушеним зором, і особливо для незрячої, найчастіше виступає у ролі провідного рецептора. Інформація, засвоєна тактильно, є відображенням цілого комплексу якостей об'єктів, що сприймаються при торканні. Відчуття тиску, температури, характеру поверхні дають змогу розпізнати величину, пружність, щільність, гладкість-шорсткість, тепло чи холод. Через тактильно-рухове сприймання формуються перші уявлення про форму, розмір предметів, просторове розташування, якість матеріалів. Тактильне сприймання відіграє ключову роль у виконанні різноманітних дій, здебільшого при виконанні звичних побутових чи професійних дій, що часто повторюються; провідним контролюючим аналізатором навіть у зрячих осіб виступають саме тактильно-рухові відчуття, а не зорові. Це так звані «автоматизовані» дії.

Серед дітей з порушенням зору часто зустрічаються дві крайності: одні діти в практичній діяльності спираються тільки на свій дефектний зір, який дає їм обмежену, а іноді й перекручену інформацію; інші, як правило, діти з дуже низькою гостротою зору, спираються в основному на дотик, зовсім не використовуючи при цьому наявний залишковий зір. В обох випадках страждають процеси пізнання, орієнтування в просторі й практичної діяльності.

Зазначені труднощі в дітей з порушенням зору можуть бути скориговані в процесі формування в них навичок бісенсорного або

полісенсорного сприймання, тобто раціональної взаємодії дотику, наявного зору й інших аналізаторів.

Метою корекційних занять з розвитку дрібної моторики та дотику є формування в дітей з порушенням зору вмінь і навичок дотикового сприймання предметів і явищ навколишнього світу, а також навчання їх прийомам виконання предметно-практичних дій з опорою на дотик.

Займатися розвитком дотику й дрібної моторики з дитиною з порушеннями зору слід починати якомога раніше. Це сприятиме розвитку компенсаторних механізмів та попередженню вторинних відхилень.

Оволодіння прийомами дотикового сприймання об'єктів і вміння виконувати практичні дії за участі тактильно-рухового аналізатора дають дітям з порушенням зору можливість найбільш точно уявляти предмети й простір, що дозволяє їм бути більш активними, допитливими в процесі гри, спілкування. Дотик стає ефективним засобом пізнання навколишнього світу у різних видах предметно-практичної діяльності, завдяки якій виробляються навички тонкого диференційованого сприймання.

Механізми розвитку дотику і дрібної моторики:

- а) чутливість пальців забезпечує сприйняття форми, ваги, температури, шорсткості, твердості й м'якості предметів;
- б) механізм регуляції тонуусу й сили скорочення м'язів дозволяє виконувати рухи точно й швидко;
- в) кінетична (рухова) пам'ять забезпечує автоматизацію навичок;
- г) зір і мислення дозволяють дитині: орієнтуватися в розташуванні предметів у просторі, оцінювати їхні параметри; виконувати цілеспрямовані рухи; планувати й виправляти помилки (такі, як одягатися не за сезоном, тощо).

Враховуючи згадані механізми, основними напрямками формування навичок дотику та дрібної моторики в дітей з глибокими порушеннями зору, нами були визначені:

1. Розвиток тактильної чутливості рук через збагачення досвіду тактильних відчуттів.

2. Корекція дотику, що відбувається в різних видах предметно-практичної діяльності: ігри з дрібними предметами (мозаїка, пазли, намисто, конструктори і т.д.); пальчикові ігри; ліплення; масаж пальців і кистей.

3. Корекція моторної координації рухів рук.

Визначені напрями було покладено в основу розробки авторської програми з розвитку дотику і дрібної моторики для дошкільників з глибокими порушеннями зору. Змістом програми передбачені такі види роботи на корекційних заняттях:

- пальчикова гімнастика та масаж рук;
- розвиток дотику, тактильних уявлень;
- розвиток моторної координації рухів рук;
- розвиток практичних дій з предметами;
- розвиток графомоторних рухів.

*Пальчикова гімнастика, масаж та самомасаж рук* використовуються у вступній частині заняття або після виконання завдань як фізкультхвилинка. Ці прості вправи з віршованим супроводом зацікавлюють дитину та дозволяють коригувати рухи кожного пальця окремо й відносно один одного, тренують точність рухових реакцій, готують ручки до активної роботи, розвивають координацію рухів, допомагають концентрувати увагу. Запропоновані пальчикові ігри та вправи з самомасажу сприятимуть розвитку рухливості пальців, виконанню ізольованих рухів, а також розвитку точності рухів пальчиків:

- розтирання кистей рук: «Ручки змерзли»;
- вправа «Одягаємо рукавички» – розтирання кожного пальчика окремо;
- малювання у повітрі простих фігур кожним пальчиком окремо;

- згинання та розгинання кожного пальця по черзі;
- великий палець піднятий вгору, а всі інші стиснуті в кулак – «прапорець»;
- одну руку зігнути в кулак, а другою рукою накрити цей кулак горизонтально – «стіл»;
- зігнути одну руку в кулак, а другу притулити долонькою горизонтально – «стілець»;
- сильно притиснути долоню до столу або до іншої долоні і по черзі піднімати кожен пальчик – «пальчики приклеїлися»;
- з'єднати великий, вказівний, середній і безіменний пальці, а мізинець витягнути вгору – «собака»;
- «Пальчики вітаються» – для початку потрібно закріпити з дітьми назву кожного пальчика. Потім кінчиком великого пальця по черзі доторкатися до всіх інших пальців (спочатку вправу виконувати провідною рукою, потім іншою і далі обома руками, від великого пальця до мізинця, і навпаки);
- Пальці однієї руки одночасно «вітаються» з пальцями другої руки;
- Вправа «Оса» – випрямити вказівний палець і обертати ним;
- «Коза» – випрямлення вказівного пальця і мізинця;
- «Окуляри» – утворити два кружечки, з'єднавши кінчики великого і вказівного пальців;
- «Зайчик» – стиснути пальці в кулак і випрямити тільки вказівний і середній пальці.

*Розвиток дотику, тактильних уявлень* спрямовується на засвоєння прийомів обстеження предметів і їх зображення спеціальними обстежувальними рухами (погладжування, розминання, постукування, стискання); збагачення та розширення досвіду тактильних відчуттів,

розрізнення властивостей поверхні предметів (гладка – шорстка, м'яка – тверда, тепла - холодна і т.ін.).

Тактильну чутливість рук підвищують масажем, стимулюванням аплікаторами Ляпко, масажними м'ячиками. Різні за формою, пружністю, фактурою поверхні м'ячі забезпечують широкий спектр різноманітних відчуттів, які можна отримати, граючись з ними. Можна насипати різні кульки, м'ячики, горох, квасолі, горішки у невелику миску й запропонувати дитині занурити туди ручки, відшукати якийсь предмет, це збагатить її тактильні відчуття. Корисними для тактильних відчуттів будуть ігри з водою різної температури, дрібними камінчиками, сухим піском (теплим і холодним); обмацування предметів з різноманітною поверхнею з відкритими чи закритими очима; навчання спеціальним обстежувальним рухам (погладжування, розминання, постукування, стискання).

Важливим засобом розвитку дотику і тактильної чутливості для дітей з глибокими порушеннями зору виступає тактильна книга. «Читаючи» таку книжку – обстежуючи об'ємні предмети з різних матеріалів пальчиками рук, сліпа дитина має змогу якнайповніше опанувати предметними уявленнями у тривимірному просторі.

*Розвиток моторної координації рухів рук* сприяє розвитку рухливості, формуванню узгоджених співвідносних дій, тонких диференційованих рухів. Зниження загального рівня активності у дитини з порушеним зором негативно впливає на розвиток моторної координації. В той же час саме в русі дитина отримує знання про якості предметів та явищ, дотиково обстежуючи їх.

Моторна координація рухів рук розвивається у таких видах діяльності як ліплення з глини, пластиліну, тіста, аплікація з різних матеріалів (папір різної фактури, природні матеріали, тканина), аплікаційне ліплення (заповнення рельєфного малюнка пластиліном), конструювання з паперу, макраме, викладання мозаїки, сортування дрібних предметів, змотування

клубочків з ниток. Так, корисними будуть вправи на сортування намистинок, квасолі, гороху, кукурудзи, робота з мозаїкою. Можна придбати чи виготовити самостійно різноманітні цікаві для дітей шнурівки, тренувати дитину в застібанні гудзиків та гачків, зав'язуванні стрічок, складанні конструктора, мозаїки.

Хорошим засобом тренування моторної координації можуть бути спеціально виготовлені сенсорні килимки. Такий килимок виготовляється зі шматка цупкої тканини, на яку кріпляться знімні деталі, що зображують будь-який сюжет (ліс, садок, кімнату). Всі деталі кріпляться до основної панелі з допомогою кнопок, гачків, різних застібок, липучок. Деталі повинні бути різні за кольором, формою, розміром, фактурою матеріалу. Складаючи сюжетні композиції на панно із запропонованих деталей, діти одержують різноманітні тактильні відчуття, одночасно пізнаючи якості різних матеріалів, вправляючись у моделюванні просторових відношень за інструкцією дорослого, а згодом і за власним задумом.

*Розвиток практичних дій з предметами* сприяє засвоєнню сенсорних еталонів дотикових ознак предметів, формуванню знарядєвих дій, навичок предметно-практичних дій з предметами, формуванню тонких рухів рук, рухових навичок та оптико-просторових уявлень через використання предметів найближчого оточення, розвиток прийомів використання дотику в процесі орієнтування в навколишніх предметах.

*Розвиток графомоторних рухів* спрямовано на формування уявлень та навичок сприймання, дотикового обстеження та диференціювання рельєфної лінії, крапки та їх сполучень, дотикового простежування рельєфних ліній, підготовку руки до опанування системою Брайля, навичками рельєфного малювання. З розвитку графомоторних рухів виділяють такі види роботи:

а) корекція точності напрямку руху руки – формувати вміння проводити довгі й короткі вертикальні й похилі лінії зверху вниз, знизу нагору, горизонтальні лінії ліворуч, праворуч, точно з'єднуючи між собою

певні зображення, іграшки. Завдання: «Зобрази, як крапельки падають із хмари в калюжу, бджілка летить із квітки на квітку, машина їде в гараж і т.п.»;

б) корекція розмаху рухів руки – «Намалюй, як кораблик пливе по хвилях»;

в) корекція формотворних рухів – «Намотай клубочки»: промальовування від краю до центру за годинниковою стрілкою і навпаки, намагаючись не відривати олівець (грифель) від паперу; намалюй усередині великої фігури менші фігури; навколо маленької фігури намалюй більші фігури.

Корекційна робота з розвитку дотику і дрібної моторики може здійснюватися на окремих заняттях та доповнювати інші навчально-виховні та корекційно-розвивальні заняття в дошкільному закладі, а також батьками вдома. Під час організації спеціальних занять педагог може дозувати час на вивчення даного розділу і підрозділів програми залежно від успішності опанування дітьми навичками дотикового сприймання або прийомами конкретної предметно-практичної діяльності. У міру розвитку у дітей навичок дотикового сприймання і дій з предметами тифлопедагог на одному занятті може об'єднувати різні види дотиково-моторної діяльності.

Перші заняття тифлопедагог присвячує знайомству дітей з будовою рук, назвою пальчиків, вчить виконувати різні дії всією рукою і кожним пальцем окремо. Тифлопедагог формує у дітей послідовне дотикове обстеження іграшок і предметів найближчого оточення за певним планом: правильно брати їх до рук; обстежувати двома руками, згори донизу; звертати увагу на деталі; виділяти всі ознаки, що сприймаються дотиково, визначають ту чи іншу іграшку, предмет, впізнавати їх.

Дітей із залишковим зором слід навчати під час дотикового обстеження раціонально і цілеспрямовано використовувати зір.

Найважливішим прийомом на перших етапах навчання виступають спільні обстежувальні дії дитини і тифлопедагога, супроводжувані словесними описами тифлопедагога, а пізніше – самої дитини. Запитання, які тифлопедагог ставить дитині, скеровують її дотикове обстеження, допомагають виділяти основні ознаки і словесно їх позначати.

Основним завданням занять з розвитку дотику і дрібної моторики є навчання дітей з глибокими порушеннями зору отримувати інформацію про навколишній світ з допомогою дотикового сприймання, використовувати вміння дотикового обстеження та диференціювання в самостійній ігровій, навчальній, побутовій діяльності.

#### Література:

1. *Воспитание и обучение слепого дошкольника.* / Под ред. Л.И. Солнцевой и Е.Н. Подколзиной. Второе, переработанное издание. – М., 2005. – 266 с.

2. *Гатанова Н.В.* Развиваю мелкую моторику: пособие для подгот. детей к шк. / Наталия Гатанова, Елена Тунина. – СПб.: Питер, 2000. – 141 с.

3. *Денискина В.З., Костючек Н.С.* Содержание и методы коррекционной работы по развитию осязания. // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.И. Солнцевой. – М., 1990. – С. 25 – 43.

4. *Мясникова Л.В.* Развитие осязания и мелкой моторики у младших школьников с нарушением зрения в процессе коррекционного обучения: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.03 – коррекц. педагогика (тифлопедагогика) / Мясникова Людмила Владимировна. – М., 2005. – 21 с.

5. *Солнцева Л.И.* Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М.: Полиграф-Сервис, 1997. – 121 с.



6. *Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: Методическое пособие / Авторский коллектив: В.А. Феоктистова, Т.П. Головина, Л.В. Рудакова и др. – СПб.: Образование, 1995. – С. 7 – 74.*

7. *Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду. / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Просвещение, 1997. – С. 3 – 158.*

8. *Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения. / Под науч. ред. Л.М. Шипициной. – СПб.: Образование, 1995.*

УДК: 373.3.091.214:811.161.2]-056.26:616.28-008.14]:006.44

*Рецензент: Литовченко С.В., к. пед. н., с. н. с.*

**ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З  
ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.  
ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТА ВИМОГ ДО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ  
ПІДГОТОВКИ УЧНІВ**

В.В. Жук

м. Київ

*У статті розкриті особливості змісту державного стандарту початкової освіти дітей з порушеннями слуху з української мови. Обґрунтовано варіативність державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.*

*Ключові слова: діти з порушеннями слуху, державний стандарт початкової освіти, мова навчання, мова опанування, розвиток мовлення, слуху.*

***Государственный стандарт начального образования детей с нарушениями слуха по украинскому языку. Особенности содержания и требований к общеобразовательной подготовке учащихся***

*В статье раскрыты особенности содержания государственного стандарта начального образования детей с нарушениями слуха по украинскому языку. Обоснована вариативность государственных требований к уровню общеобразовательной подготовки учащихся.*

*Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, государственный стандарт начального образования, язык обучения, язык овладения, развитие речи, слуха.*

***State standard of primary education of children with violations of hear on Ukrainian. Features of Maintenance and requirements to general preparation of student***

*In the article of feature of maintenance of state standard of primary education of children with violations of hear on Ukrainian. The variants of state requirements are grounded to the level of general preparation of student.*

*Keywords: children with violations of ear, state standard of primary education, teaching language, language of capture, development of speech, hear.*

Специфічним і своєрідним напрямом педагогічної роботи з дітьми, що мають порушення слуху, є навчання словесної мови. У спеціальній школі воно відбувається в умовах словесно-жестового білінгвізму.

Двомовність навчального процесу у школах для дітей з порушеннями слуху у Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами відображена через два окремих розділи освітньої галузі «Мови і літератури», а саме: «Українська жестова мова» та «Українська словесна мова (словесні мови національних меншин)». Зупинимося докладніше на розділі «Українська словесна мова (словесні мови національних меншин)».

В цілому освіта дітей з порушеннями слуху зорієнтована на цензовий рівень. Однак специфіка мовленнєвого розвитку та особливості опанування словесної мови дітьми з порушеннями слуху виключають можливість повного дотримання загальноосвітнього стандарту з предмету «Українська мова» та зумовлюють необхідність внісання до державних вимог деяких змін.

Зупинимося докладно на тих особливостях, які містить стандарт з української мови для дітей з порушеннями слуху.

### *Термінологія*

Присутність у навчанні дітей з порушеннями слуху двох українських мов – української словесної і української жестової – зумовила необхідність відобразити це у назвах предметів освітньої галузі «Мови і літератури», зокрема «*Українська словесна мова*».

У Державному стандарті ми не використовуємо термін «читання з губ». Натомість ми говоримо про *сприймання і розуміння усного мовлення*.

Висловлювання «читання з губ» виникло як назва специфічного способу сприймання усного мовлення тоді, коли вважалося, що ушкоджена слухова функція глухої дитини практично не дозволяє отримувати акустичну інформацію. Артикуляційні образи сприймаються через зір. Таким чином, дитина, умовно кажучи, «чує очима», погляд яких спрямований на губи того, хто говорить.

Сьогодні достеменно відомо, що навіть мінімальні можливості слухової функції є джерелом інформації, яку отримує дитина з мовлення співрозмовника. Залежно від ступеня порушення слуху дитина сприймає інтонаційне забарвлення, може почути кількість або й розрізнити голосні звуки, окремі дзвінки приголосні та інше. Компенсаторна діяльність зорового аналізатора не обмежується баченням артикулем. Дитина бачить емоційне забарвлення мовленнєвого матеріалу за виразом обличчя співрозмовника, через зір сприймає і аналізує ситуацію спілкування.

До слухо-зорового додається й вібраційне сприймання, яке також виконує компенсаторну функцію за умов слухової деривації.

Така узгоджена комплексна діяльність різних аналізаторів, сенсорної, інтелектуальної сфер не вміщається у вузьких межах терміну «читання з губ». Тому ми вживаємо термін «сприймання і розуміння усного мовлення».

*Варіативність державних вимог стандарту з української мови для дітей з порушеннями слуху*

Нам вбачається неможливим пред'являти однакові державні вимоги до рівня мовної підготовки в початковій освітній ланці до всіх дітей з порушеннями слуху (глухих і зі зниженим слухом; з домовленнєвою втратою слуху і пізнооглухлих; вчасно і запізно протезованих; тих, хто з раннього віку отримує спеціальну допомогу, і тих, хто почав працювати з сурдопедагогом лише перед школою або навіть у школі; дітей із родин нечуючих – носіїв жестової мови і з родин чуючих, які не знають жестової мови). Тому ми розробили два варіанта стандарту з української словесної мови: «Українська словесна мова (словесні мови національних меншин) як мова навчання» та «Українська словесна мова (словесні мови національних меншин) як мова опанування».

Обидва варіанти за змістом та державними вимогами в цілому відповідають цензовому освітньому рівню, зорієнтовані на залучення дитини з порушенням слуху до мовної реальності та змістового світу української мови, формування комунікативної поведінки та створення умов для соціальної адаптації дитини з порушенням слуху. Обирати з двох варіантів варто, враховуючи дію різних факторів, які впливають на мовленнєвий розвиток та можливість опанування словесної мови дитиною з порушенням слуху, а також мовні традиції та запити батьків дитини.

Першим варіантом передбачається, що словесна мова в її усній та писемній формах є основною (з використанням жестової як допоміжної) мовою навчання, першою мовою опанування. Цей варіант підходить для

дітей, мовленнєвий розвиток яких відбувався за сприятливих умов, що передбачає: своєчасну діагностику порушення слуху, своєчасне якісне слухопротезування слуховими апаратами або кохлеарними імплантами, своєчасно розпочату систематичну спеціальну педагогічну допомогу, активну участь батьків у навчанні дитини словесного мовлення, сприятливе мовленнєве середовище, хороший домовленнєвий розвиток завдяки продуктивному спілкуванню з батьками (жестовою або словесною мовою), правильно індивідуально дібрані методичні підходи. Такі діти вивчають українську мову, в цілому (тією чи іншою мірою) володіючи мовленням як комунікативним засобом. Вивчення мови допомагає їм позбутися типових для дітей цієї категорії негативних особливостей мовлення.

Другим варіантом передбачене опанування словесної мови в її усній та писемній формах за умов, коли словесна мова є однією з двох (словесна і жестова) рівноправних мов у навчальному процесі, другою (після жестової) мовою опанування або однією з двох (словесна і жестова) мов одночасного опанування. Такі діти в ході вивчення української мови засвоюють мовні засоби і вправляються в їх актуалізації у відповідності до завдань мовленнєвого спілкування. Вивчення словесної мови відбувається одночасно із практичним опануванням словесного мовлення.

*Зміст початкової загальної освіти дітей з порушеннями слуху та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки з української мови*

Зміст початкової загальної освіти у розділах «Українська словесна мова (словесні мови національних меншин) як мова навчання» та «Українська словесна мова (словесні мови національних меншин) як мова опанування» здебільшого відповідає державним вимогам розділів «Мова навчання» і «Мова вивчення». Втім, специфіка слухового сприймання та мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху зумовлює необхідність внесення до змісту деяких суттєвих змін.

Зокрема, нам вбачається некоректним для дітей з порушеннями слуху розділ «Аудіювання». Натомість вкрай важливим є завдання навчити дитину у специфічний спосіб сприймати і усвідомлювати смисл мовлення, що зумовлює необхідність введення до Державного стандарту розділу «Сприймання і розуміння мовлення». Розділом «Сприймання і розуміння мовлення» в обох варіантах стандарту передбачені такі державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів: слухо-зорово сприймати звернене словесне мовлення; розпізнавати структуру, ритм та інтонаційне оформлення мовленнєвих одиниць; прогнозувати та домислювати частини мовленнєвих одиниць, малодоступні для сприйняття; співвідносити мовленнєві одиниці з їх предметно-образними відповідниками; розуміти зміст сприйнятого мовленнєвого матеріалу, орієнтуючись на знайомі слова та синтаксичні конструкції; встановлювати логічну послідовність сприйнятого; виділяти логічну послідовність та елементи фактичного змісту мовленнєвого матеріалу.

За умов обмеженого володіння звуковимовою та структурою слів засвоювати та передавати їх буквенний склад допомагає дактилювання. Тому доречним і методично виправданим вважаємо введення до Державного стандарту розділу «Дактилювання». У цьому розділі ми передбачили такі вимоги: усно-дактильно висловлювати власні думки; дотримуватися норм дактилювання.

В обох варіантах стандарту введено корекційно-розвивальну лінію. Вона представлена змістом та вимогами до сенсорного розвитку, розвитку пізнавальної діяльності та мовленнєвого розвитку:

Сенсорний розвиток: зосереджуватися на звукових, зорових, вібраційних сигналах;  
співвідносити враження, отримані від різних аналізаторів для сприймання і

розуміння зверненого мовлення та аналізу ситуації спілкування; з допомогою пригадування, домислювання, прогнозування вилучати корисну інформацію із сприйнятого.

Розвиток пізнавальної діяльності: запам'ятовувати, утримувати в пам'яті та відтворювати образний і вербальний матеріал; усвідомлено сприймати, спостерігати за предметним світом, мовленням і мовними явищами; співвідносити реальні предмети та явища, малюнки, враження з власного досвіду з мовленнєвими одиницями; аналізувати, порівнювати, групувати явища довкілля та мовні явища.

Мовленнєвий розвиток: дотримуватися правильної звуковимови, прийняттого темпу і ритму, сили і висоти голосу під час говоріння (за можливостями дитини); мати достатній словниковий запас для встановлення елементарних комунікативних контактів та розуміння навчальних і художніх текстів, які відповідають інтересам і можливостям дитини; будувати мовленнєві висловлювання найвживаніших синтаксичних конструкцій; знаходити помилки у власних мовленнєвих усних і письмових

висловлюваннях і виправляти їх.

Таким чином, Державний стандарт з української мови для дітей з порушеннями слуху у порівнянні із загальноосвітнім має додаткову корекційно-розвивальну лінію та два специфічних розділа: «Сприймання і розуміння мовлення» та «Дактилювання». Внесено суттєві зміни до державних вимог і з тих розділів, що мають свої відповідники у загальноосвітньому стандарті.

*«Українська словесна мова (словесні мови національних меншин) як мова навчання»*

Взявши до уваги те, що дитина з порушенням слуху навчається говорити в спосіб, суттєво відмінний від аналогічного процесу у дитини зі збереженим слухом, у державних вимогах розділу «Говоріння» ми відобразили цю специфіку, сформулювавши їх так: будувати діалог з урахуванням ситуації та учасників у різних сферах спілкування; створювати усні монологічні висловлювання комунікативного характеру із знайомого мовленнєвого матеріалу; дотримуватися норм етикету під час спілкування; переказувати тексти, використовуючи доступні мовленнєві засоби; дотримуватися нормального темпу говоріння, сили і висоти голосу, контролювати звуковимову відповідно до підготовки та індивідуальних можливостей дитини.

Навчання читання дитини з порушенням слуху відбувається досить рано, оскільки воно використовується як компенсаторний механізм, як засіб візуалізації мовленнєвого матеріалу за умов ускладненості його слухового сприймання. Тому вимоги розділу «Читання» до формальної сторони залишаються досить високими: читати розбірливо, плавно, у нормальному темпі, з дотриманням наголосу; правильно інтонувати питальні, розповідні, спонукальні та окличні речення. Акцентується увага на формуванні тих механізмів, які, з одного боку, роблять мовлення дітей розбірливим і зрозумілим для сприймання іншими, а з іншого – допомагають дитині



вилучити той зміст, який несуть словесні одиниці різної структури і складності. Вимоги до розуміння текстів обмежені доступним дитині з порушенням слуху змістом та добором мовленнєвих одиниць.

З огляду на те, що для дітей з порушеннями слуху написання переказів та творів є вкрай необхідним, але досить складним, у розділі «Письмо» вказано, що дитина повинна будувати письмові перекази і твори, але зазначається, що їх *зміст та обсяг відповідає можливостям дитини*, а також передбачається, що дитина використовує *знайомі мовленнєві засоби*.

Крім вимог Державного загальноосвітнього стандарту розділу «Текст. Будова тексту. Типи текстів. Навчальні тексти різних стилів», передбачено ті вміння, які досить важко формуються, але є етапними для опанування текстом як складним мовленнєвим утворенням: ділити текст на логічні частини, добирати заголовок, прогнозувати деякі змістові елементи тексту (використовуючи словесні мовленнєві засоби).

У розділі «Слово. Лексичне значення слова. Навчальні словники різних типів» на відміну від вимог Державного загальноосвітнього стандарту вказано, що дитина повинна: розуміти лексичне значення часто вживаних слів, знати достатню кількість слів для побутового спілкування та засвоєння навчального матеріалу у словесній формі; мати уявлення (у загальноосвітньому стандарті – розпізнавати і пояснювати) про пряме і переносне значення слів, розпізнавати синоніми, антоніми, окремі (у загальноосвітньому стандарті – найуживаніші) фразеологізми; уміти користуватися словником (у загальноосвітньому стандарті – словниками різних типів). Розділ має виражене практичне спрямування та комунікативну направленість.

Вимоги розділу «Будова слова» модифіковано у такий спосіб, що забезпечує достатній рівень знань, але обмежує їх, певною мірою полегшуючи. Зазначено, що діти мають знати назви значущих частин слова і вміти знаходити їх у *знайомих* словах (у загальноосвітньому стандарті – «у

словах»). З огляду на типовість для мовлення дітей з порушеннями слуху аграматизмів, додається вимога: змінювати закінчення у зв'язку з іншим словом, що спрямовує увагу педагогів на формування цього вміння у дітей. Водночас не вказується, що таке вміння має бути сформоване на матеріалі всіх типів синтаксичних конструкцій, оскільки така вимога була б недоступною для дітей з порушеннями слуху. Передбачено розпізнавати і добирати спільнокореневі слова з уточненням: *із запропонованих або самостійно*.

У розділі «Частини мови. Загальні відомості про граматичні категорії частин мови» передбачено *розпізнавати* (у загальноосвітньому стандарті – знати назви і істотні ознаки) частини мови та на відміну від загальноосвітнього стандарту уточнено, які саме: іменники, прикметники, дієслова, особові займенники. Дитина також повинна вміти вживати взаємозамінні слова в усних і письмових висловлюваннях; знати і вміти вживати найуживаніші сполучники, прийменники та частку «не»; змінювати слова – різні частини мови, узгоджуючи їх з іншими словами мовленнєвих конструкцій (обсяг і складність яких залежить від можливостей дитини).

Розділом «Звукова і графічна системи мови в їх взаємозв'язку. Каліграфія. Техніка письма. Алфавіт» передбачене вміння дитини «орієнтуватися у звуковій системі мови». У стандарті для дітей з порушеннями слуху вимога загальноосвітнього стандарту уточнюється у такий спосіб: розрізняти голосні і приголосні, дзвінки і глухі, тверді і м'які звуки; дотримуватися правильної звуковимови (відповідно до можливостей дитини). Таким формулюванням встановлено, що саме у важкодоступній при порушенні слуху звуковій системі словесної мови повинно стати зрозумілим і практично використовуватися дитиною.

Розділ «Правопис. Найуживаніші орфографічні та пунктуаційні правила (норми). Орфографічний словник» передбачає специфічне уміння писати під усно-дактильну диктовку (на відміну від письма з голосу у

загальноосвітньому стандарті). Допускається допомога дорослого при користуванні орфографічним словником для з'ясування правильності написання слова, знаходження і виправлення орфографічних та пунктуаційних помилок, що відображено у формулюванні «самостійно або з допомогою дорослого» (у загальноосвітньому стандарті – лише самостійно).

Враховані типові труднощі, які мають діти з порушеннями слуху при поясненні значень слів, особливо на початковому етапі навчання. У розділі «Тематичні групи слів, що називають державу, її столицю, державну символіку, реалії життя народу» вимоги обмежені формулюванням: розуміти значення слів – назв предметів побуту, народних звичаїв (у загальноосвітньому стандарті передбачено ще й їх пояснювати).

Вимоги розділу «Фольклорні твори великої і малої форми» уточнені використанням в усному і писемному мовленні *деяких з них*.

Вимогу: «знати формули національного мовленнєвого етикету і використовувати їх під час спілкування» також обмежено необхідністю дотримуватися правил етикету під час спілкування з представниками різних вікових груп і статусів у розділі «Особливості національного мовленнєвого етикету. Правила мовленнєвої поведінки під час спілкування».

Розділ «Соціальні ролі» уточнено тим, що вміння встановлювати комунікативні контакти під час виконання тих чи інших соціальних ролей у різних життєвих ситуаціях реалізується з *допомогою словесного мовлення*. Мається на увазі, перш за все, встановлення комунікативних контактів поза межами мікросоціуму нечуючих. Це є одним із основних завдань початкового курсу «Українська словесна мова», що, однак, не заперечує доцільність використання й інших комунікативних засобів. Вимоги обмежено *використанням знайомого мовленнєвого матеріалу*.

У розділі «Загальнонавчальні вміння і навички, зокрема навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні і творчі, контрольні-оцінювальні» вилучено як несвоєчасну через складність для

більшості дітей з порушеннями слуху вимогу користуватися довідковою літературою. Таке вміння, на нашу думку, потрібно починати формувати у початкових класах. Втім, завдання, спрямовані на її опанування, варто використовувати з навчальною, а не контрольною метою і застосовувати в доступних межах.

*«Українська словесна мова (словесні мови національних меншин) як мова опанування»*

Відомо, що більшості глухих дітей, частині дітей зі зниженим слухом властива мовленнєва пасивність. Тому вкрай важливим є формування мотиваційного компоненту мовленнєвої діяльності у діалозі. Дитина з порушенням слуху повинна на практичному рівні усвідомити суть (обмін думками) та мету (отримання інформації та передача інформації) діалогу, здобути універсальні комунікативні вміння, навчитися, у доступних конкретній дитині межах, висловлювати свої думки засобами словесної мови. Зазначена специфіка відображена у розділі «Говоріння». Передбачено ініціювати та підтримувати діалог у особистісній, навчальній, соціально-побутовій сферах спілкування; вміти звернутися із запитанням, проханням, пропозицією тощо; розуміти репліки співрозмовника, побудовані із знайомого мовленнєвого матеріалу у знайомих навчальних і побутових ситуаціях; будувати усні висловлювання, використовуючи відомі слова та синтаксичні конструкції; дотримуватися прийняттого темпу, гучності говоріння та, за можливістю, висоти голосу та правильної вимови засвоєних звуків; переказувати тексти, доступні за змістом та мовленнєвим оформленням.

У розділі «Читання» вимога читати наближено до фонетичних та орфоепічних норм обмежена тим, що *міра наближення визначається можливостями дитини*. Увага приділяється вмінню дотримуватися наголосу, інтонуванню питальних, розповідних, спонукальних та окличних речень. Згідно зі стандартом для дітей з порушеннями слуху, на відміну від

загальноосвітнього, дитина повинна розуміти художні і навчальні тексти, побудовані із знайомого мовленнєвого матеріалу.

Розділом «Письмо» визначено вимогу складати письмові висловлювання та короткі тексти на задану або самостійно обрану тему, яка конкретизована способами допомоги дитині. А саме: з допомогою опорних слів, малюнків, плану. Передбачено також дотримуватися логічної послідовності викладення змісту та засвоєних граматичних норм.

Вимоги розділу «Словесна мова як засіб спілкування і пізнання. Державна та інші мови» доповнені розумінням значення словесної мови як універсального засобу спілкування і пізнання.

Розділ «Норми вимови і правопису» представлений вимогами: розрізняти і вимовляти голосні і приголосні, дзвінки і глухі, тверді і м'які звуки; *відповідно до можливостей дитини* дотримуючись правильної звуковимови, плавності промовляння, доцільної сили та висоти голосу, темпу та ритму говоріння. Відповідність нормам за вказаними показниками не регламентується, оскільки залежить від можливостей дитини.

Вимога застосовувати правила правопису під час письма з голосу замінені вимогою застосовувати правила правопису під час письма з *усно-дактильного диктування* у розділі «Основні правила правопису».

Вилучено з розділу «Орфографічний та перекладний словники» вимогу визначати значення слова за допомогою словників – як несвоєчасну за складністю на даному етапі.

Розділ «Слово – частина мови» має виражену практичну комунікативну спрямованість. Враховано потенціал жестової мови як джерела та засобу отримання інформації та способу встановлення соціальних контактів з її носіями. Він представлений вимогами: знати, що в словесній мові предмети, ознаки, дії, кількість тощо називаються словами, які у словосполученнях і реченнях узгоджуються між собою; *співвідносити слова із їх жестовими відповідниками*; знати достатню кількість слів для побутового спілкування,

засвоєння матеріалу з навчальних предметів; уміти доречно вживати слова і знайомі мовленнєві конструкції, слова в однині і множині, слова чоловічого, жіночого і середнього роду, однорідні члени речення.

Обмежено вимогу змінювати закінчення у зв'язку з іншими словами *знайомими мовленнєвими конструкціями*, а вимогу утворювати спільнокореневі слова замінено вимогою *знаходити (із запропонованих або самостійно)* спільнокореневі слова у розділі «Будова слова. Основа і закінчення. Складові основи. Словотвір».

Вимога розділу «Морфологічні ознаки слова» уміти змінювати слова уточнюється вмінням *узгоджувати їх у мовленнєвих одиницях, кількість і складність яких залежить від можливостей дитини*; та доповнюються вимогою *розрізняти способи узгодження слів і жестів у реченні в словесній і жестовій мовах*. Вимога вживати сполучники та прийменники обмежується найуживанішими з них.

У розділі «Синтаксичні та пунктуаційні відомості. Словосполучення. Речення, його будова. Види речень за метою висловлювання і за інтонацією. Речення-репліки в діалогах» вимога утворювати словосполучення з прийменниками та без них обмежена використанням *знайомих слів*. Вимога уміти будувати речення доповнена вмінням *інтонувати речення, різні за метою висловлювання, та вживати їх залежно від мети*, а також *ставити на письмі відповідні розділові знаки*.

Розділ «Текст. Тема і головна думка тексту. Будова тексту. Типи текстів» доповнено вимогами усвідомлювати логічну послідовність викладу у тексті, добирати заголовки, прогнозувати деякі елементи змісту тексту (використовуючи доступні мовленнєві засоби).

Конкретизовано вимоги розділу «Фольклорні твори»: знати і розказувати народні казки, пісні, прислів'я, приказки, загадки, лічилки, *використовуючи доступний мовленнєвий матеріал*.

Вимоги розділу «Матеріальна та духовна культура народу. Народні традиції» обмежені використанням *доступних мовленнєвих засобів*, вилучено вимогу знаходити довідкову інформацію з допомогою інформаційно-комунікативних технологій.

Введена *діяльнісна лінія*. Вона представлена змістовим розділом «Загальнонавчальні вміння і навички» та відповідними вимогами: уміти організувати свою навчальну діяльність; користуватися підручником; усвідомлено сприймати доступний мовленнєвий матеріал; спостерігати, аналізувати деякі мовні явища, узагальнювати, виділяти головне, робити висновки; порівнювати деякі мовні явища у словесній і жестовій мові; висловлювати власну думку доступними мовленнєвими засобами; переносити знання та способи діяльності в нову ситуацію.

Узагальнюючи, зазначимо, що Державний стандарт з української мови для дітей з порушеннями слуху – це документ, який відповідає цензовим вимогам, але відображає суттєву специфіку засвоєння словесної мови й мовлення, притаманну дітям з порушеннями слуху:

1. Привнесено терміни, які відображають цю специфіку.
2. Розроблено два варіанта стандарту, що дозволяє врахувати стартові позиції дитини в опануванні мови й мовлення, мовні традиції та запити родини.
3. Зміст доповнено додатковими лініями та розділами, необхідними з методичної точки зору.
4. Вилучено як некоректний розділ, вимоги якого повністю базуються на роботі враженого аналізатора.
5. Передбачено врахування слухових та мовленнєвих можливостей дитини.
6. Конкретизовано, уточнено низку вимог елементами, що є етапними у формуванні мовленнєвих механізмів та не формуються у мимовільний спосіб.

7. Обмежено або вилучено деякі вимоги, недоступні через слухомовленнєві особливості дітей.

8. Закладено диференційований підхід та максимальну індивідуалізацію навчального процесу.

#### Література:

1. *Державний стандарт початкової загальної освіти / Офіційний вісник України*, – 2011. – №33.

2. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти: Матеріали міжнародної конференції*. Київ, 25-26 травня 2004 р. / за ред. В. Бондаря, Р. Петришина. – К.: Науковий світ, 2004. – 200 с.

3. *Жук В.В.* Актуальні питання розвитку освіти дітей з порушеннями слуху на сучасному етапі // *Дефектологія*. – 2008. – №3. – С. 3 – 7.

УДК 376-056.26:617.75:376.016:62/64]-053.4

## ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

О.М. Легкий

м. Київ

*У статті представлено загальні та спеціальні завдання, окремі питання методики та організаційно-педагогічні умови трудового виховання дошкільників з порушенням зору.*

*Ключові слова: трудове виховання, дошкільники з порушенням зору.*

***Особенности методики трудового воспитания дошкольников с нарушением зрения***

*В статье представлены общие и специальные задачи, отдельные вопросы методики и организационно-педагогические условия трудового воспитания дошкольников с нарушением зрения.*

*Ключевые слова: трудовое воспитание, дошкольники с нарушением*



зрення.

### ***Features methods of labor education of preschool children with visual impairment***

*The paper presents the general and specific objectives, some methodological problems, organizational and pedagogical conditions of labor education of preschool children with visual impairment.*

*Keywords: labor education, preschool children with visual impairment.*

Проблема трудового виховання дошкільника з порушенням зору – це проблема формування його активності, самостійності, розвитку сенсорних процесів, виховання моральних норм поведінки, віри у свої сили. У житті дитини-дошкільника трудове виховання має велике значення. Саме через трудові дії з предметом дитина пізнає предметний світ. Особливо велике значення в цьому відіграють ліплення, конструювання, аплікація, що дозволяють не лише зображувати знайомі дітям предмети, але і детально знайомитися з тим, що їм ще не відомо.

*Завданнями* трудового виховання дітей дошкільного віку з порушенням зору є:

- ознайомлення з працею дорослих і виховання поваги до неї;
- навчання найпростішим трудовим умінням і навичкам;
- виховання інтересу до праці, працьовитості і самостійності;
- виховання суспільно значущих мотивів праці.

*Спеціальними завданнями* трудового виховання дітей дошкільного віку з порушенням зору є:

- корекція і подолання негативних наслідків у розвитку особистості сліпої чи слабозорої дитини;
- формування активної життєвої позиції;
- корекція уявлень про види, об'єкти, знаряддя праці;

- формування навичок просторового орієнтування;
- виховання готовності до участі в трудовій діяльності.

В умовах зорової недостатності, в силу психофізичних особливостей, у сліпих дітей пізніше формуються навички самообслуговування, страждає координація рухів, немає необхідних навичок просторового орієнтування. У дітей із патологією зору відсутня навичка і потреба в щоденній праці, не сформована установка на працю і бажання трудитися, залишаються несформованими такі якості, як: працьовитість, активність, самостійність і т.д.

У трудовому вихованні сліпих дошкільників важливо враховувати корекційно-розвивальні можливості праці, її спрямованість на формування позитивних якостей особистості: у праці дитина вчиться ставити мету, намічати шляхи її розв'язання, тобто планувати свою діяльність.

Вихователь, що працює зі сліпими дошкільниками, повинен особливо уважно ставитися до того, які цілі трудової діяльності ставлять собі діти. Це важливо, тому що вони часто або завищують свої можливості, уявляючи, що можуть зробити більше, ніж це має місце насправді, або занижують і бояться виконувати найпростіші трудові дії. Потрібно обережно і поступово залучати дітей до праці, ставлячи перед ними посильні завдання. Якщо діти не справляються з роботою, варто допомогти їм виконати поставлене завдання. Це необхідно для того, щоб у дітей не згас інтерес до праці, не з'явилося і не закріпилося почуття невдачі.

Планування трудової діяльності дошкільниками пов'язане з уявленнями про конкретні, реальні предмети і діями з ними. Планування, особливо на початку роботи, бере на себе вихователь. Увага дітей звертається на те, щоб для праці було заздалегідь підготовлено все необхідне, що буде використано для ручної праці, діти повинні мати чіткі уявлення про послідовність трудових дій, які потрібно буде виконати для досягнення результатів праці.

Необхідно починати з найпростіших трудових обов'язків. Наприклад, із догляду за рослинами: діти заздалегідь готують лійку з водою, кошик для сухого листя і тільки тоді приступають до роботи.

Планування діяльності вихованців, спочатку непомітне для них, повинне поступово ставати предметом їхньої уваги. Вихователь показує і пояснює, що і як він готує для занять. Дітям пропонується запам'ятати це, тому що наступного разу всю підготовчу роботу вони проводитимуть самі. Перед початком роботи вихователь ставить кожній дитині ряд запитань: «Подумай, що нам потрібно приготувати», «Що для цього потрібно?».

Важливою особливістю трудової діяльності є необхідність досягнення результату своєї діяльності, своєї праці.

Сліпа дитина дошкільного віку, як правило, якщо і в змозі сама поставити перед собою мету діяльності, то не прагне її завершити: її цікавить сам процес діяльності. Багато предметів і знарядь праці не знайомі сліпим дітям, і умовою успішності формування трудової дії є саме знайомство з об'єктами праці, приладдям та їхнім призначенням. Лише після цього вихователь знайомить дітей із прийомами роботи з ними.

Найбільш складним у трудових діях для сліпих дітей дошкільного віку є сам процес оволодіння прийомами роботи. Дуже важливо створити у сліпої дитини мотиви, що сприяли б наполегливому, завзятому прагненню опанувати трудовими навичками. Наприклад, старші діти допомагають молодшим робити прикраси для ігрової кімнати, залу тощо. Коли малята доводять свою роботу до кінця, у них з'являється впевненість у собі і бажання самостійної діяльності. Важлива також оцінка праці дітей вихователем. Справедлива оцінка роботи формує позитивне ставлення до праці і прагнення наступного разу зробити краще.

Праця, спрямована на створення предметів, необхідних для інших людей, стає для дитини суспільно значимою. Для закріплення інтересу дітей до праці важливо, щоб трудові завдання ускладнювались поступово, були

зрозумілими для дітей.

Велике виховне значення має *колективна праця* дітей. Організація колективної праці сліпих дошкільників – завдання складне, тому що вимагає від дітей наявності контролю за діями товаришів. За відсутності зору це робити складно. Вихователю необхідно використовувати збережені аналізатори дитини, навчити користуватися ними, знаходити орієнтири, що допоможуть їй погодити свої дії з діями товаришів. Колективна робота дітей в старшому дошкільному віці залишається найбільш значимим і ефективним методом трудового виховання.

Трудова діяльність дошкільників в основному спрямована на самообслуговування і побутову працю. Для формування навичок *самообслуговування* вихователь надає перелік повного поетапного виконання діяльності.

На першому етапі навчання формуються найнеобхідніші навички: умивання, вдягання, поводження за обіднім столом. Дітей слід навчити розрізняти в предметах побуту верх і низ, праву і ліву сторони, довідуватись про предмети за їх характерними ознаками. Без цих умінь дітям важко буде опанувати навичками самообслуговування.

Вихователь показує кожній дитині всі дії, супроводжуючи їх розгорнутими словесними поясненнями. У такий спосіб певна дія пов'язується сліпою дитиною з відповідним словом.

Так, наприклад, перед тим як діти почнуть розвішувати свій одяг у шафі, вихователь вивчає з ними орієнтири, за якими цей одяг може бути впізнаний і правильно використаний. Визначаються характерні риси лицьової і виворітної сторін даної речі.

Наприклад, пояснюючи, як знайти лицьову сторону вельветової куртки, вихователь показує, що вона на лицьовій стороні ворсиста, на виворітній ворсу немає, а є шви. Для визначення лицьової і виворітної сторін досить виділити одну-дві ознаки, інші необхідні лише у випадку сумнівів у

правильності визначення лицьової сторони. Щоб визначити передню частину одягу (сукні, светра, сорочки), досить покласти будь-яку річ на стіл, порівняти плечі і знайти виріз для голови. Попереду він більш глибокий. Якщо є комірець, увагу дітей звертають на те, куди повернені його краї.

Майже ніхто з дітей, що приходять у дошкільну групу, не вміє зашнуровувати черевики і зав'язувати шнурки. Потрібно вчити дітей і цьому.

Спочатку легше навчити розшнуровувати взуття. Перед дитиною на стільчику ставиться зашнурований черевик (задником до дитини, тобто так, начебто перед нею власна нога), і по черзі то правою, то лівою рукою діти висмикують шнурки з дірочок.

Безумовно, легше використовувати взуття зі змійкою або липучками, але дітей необхідно усе ж вчити шнурувати і зав'язувати шнурки. Шнуруються черевики в такому порядку: ліва рука відшукує на черевіку нижню вільну дірочку, а права протягує у неї знизу нагору шнурок. Ліва рука захоплює шнурок і витягає з дірочки. Вільна права рука відшукує інший кінець шнурка. Тепер, коли кінці шнурка в обох руках, потрібно випустити з лівої руки шнурок, а той кінець шнурка, що був у правій, перекласти в ліву. Права рука відшукує справа вільну нижню дірочку, а ліва проштовхує у неї свій кінець шнурка з тим, щоб права його витягла. Ці операції повторюються і закріплюються шляхом індивідуального показу й у процесі спільних показу і дій («рука в руці») вихователя і дитини. Передача одного кінця шнурка з лівої руки в праву й назад забезпечує точність шнурівки. Діти в цьому випадку не плутають послідовність шнурівки.

Навчивши дітей шнурувати черевики, можна перейти до зав'язування вузлів. Для кращої наочності, спочатку потрібно вчитись зав'язувати вузли з товстого шнура або шарфа і лише після того, як діти навчаться зав'язувати прості вузли на товстому матеріалі, переходять до навчання зав'язуванню шнурків. Це можна робити і безпосередньо на взутті, і на папках для паперів, і на черевиках для ляльок. Для кращого пояснення процесу зав'язування

шнурків його можна розбити на декілька етапів.

Навчання сліпих дітей навичкам самообслуговування, побутової і ручної праці вимагає від вихователя значних зусиль, а також знання спеціальних тифлологічних прийомів навчання. Метою трудового виховання є не лише знайомство дітей із способами виконання певних трудових дій, але і виховання в них звички до акуратності і порядку, формування елементарних навичок організації своєї праці.

Велике місце у навчанні сліпих дітей займають ігри з конструкторами і будівельним матеріалом.

Організацію конструкційної діяльності сліпих дітей із будівельних наборів необхідно ретельно підготувати. Потрібно познайомити дітей із будівельним матеріалом, показавши різні його деталі: кубики, цеглинки, бруски, кулі і т.д., дати їх обстежити, навчити їх розрізняти, показати, що можна з них побудувати. Наприклад, із куба і тригранної призми можна побудувати будиночок. Руками дітей будується ціла вулиця таких простих будиночків.

При конструюванні предметів більш складних форм використовується зразок, виготовлений вихователем. Для зразка краще застосовувати пластмасовий будівельний матеріал із шипами, що закріплюють кожний елемент. Він більш зручний для конструювання.

Перед заняттями з конструювання проводяться екскурсії до мурованого будинку, читаються художні твори, присвячені цій темі. Екскурсії і читання художньої літератури дозволяють вихователю не тільки навчити дітей конструювання, але і познайомити їх із працею дорослих.

Ручна праця в дошкільному віці зводиться до виготовлення дітьми іграшок і предметів із різних матеріалів (конструювання, ліплення, аплікація).

Таким чином, можна визначити організаційно-педагогічні умови успішного формування у дитини із зоровою недостатністю позитивного

ставлення до праці і самостійності у виконанні трудових доручень:

- створення матеріальної бази, що забезпечує психологічний комфорт, активне залучення дитини в трудову діяльність;
- систематичне стимулювання рухової активності дитини з порушенням зору шляхом поступового збільшення частки її участі у спільній діяльності;
- забезпечення необхідних умов, часу, місця, для діяльності за зразком;
- забезпечення зовнішнього контролю і підтримки при виконанні доручень;
- підвищення інтелектуального компоненту, розширення досвіду дітей як передумови для поступового переходу на якісно новий, більш високий рівень самостійної діяльності.

Література:

1. *Дегтяренко Т.М.* Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навч. посіб. / Т.М. Дегтяренко, Л.С. Вавіна. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008.

2. *Особенности* проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: Всероссийское общество слепых (ВОС), 1990. – 126 с.

УДК: 811-161-2-028-31

*Рецензент: Литовченко С.В., к. пед. н., с. н. с.*

## **РОЗВИТОК СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ НА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ**

В.В. Литвинова

*Одними з найважливіших завдань сурдопедагогіки є формування мовлення, розвиток слухового та слухо-зорового сприймання мови глухими дітьми та дітьми зі зниженим слухом. Для реалізації поставленої задачі необхідно посилити слуховий компонент в слухо-зоровому сприйманні мови. Це можливо здійснювати в спеціальних школах за умови цілеспрямованої, спеціально організованої роботи з розвитку слухового сприймання та формування вимови на індивідуальних заняттях.*

*Ключові слова: організація фронтальних та індивідуальних занять, розвиток слухового сприймання, формування вимови, діти з порушеннями слуху.*

***Развитие слухового восприятия у детей с нарушениями слуха на индивидуальных занятиях***

*Одной из важнейших задач сурдопедагогике является формирование речи, развитие слухового и слухо-зрительного восприятия речи глухими и слабослышащими детьми. Для реализации поставленной задачи необходимо усилить слуховой компонент в слухо-зрительном восприятии речи. Это возможно осуществить в условиях целенаправленной, специально организованной работы по развитию слухового восприятия и формирования произношения на индивидуальных занятиях.*

*Ключевые слова: организация фронтальных и индивидуальных занятий, развитие слухового восприятия, формирование произношения, дети с нарушениями слуха.*

***Development of auditory perception in children with hearing impairments to individual classes***

*One of the most important tasks of ASL is the formation of auditory-visual speech perception deaf and hard of hearing children. To implement this task is necessary to strengthen the auditory component sluhozritelnom perception of speech. This can be done in a purposeful, organized activities specifically for the*



*development of auditory perception and the formation of pronunciation, speech development in such children.*

*Keywords: development of auditory perception, the formation of pronunciation, children with impaired hearing.*

Метою та завданням роботи з розвитку слухового сприймання на індивідуальних заняттях є посилення слухового компоненту в слухозоровому сприйманні мови людей, що оточують, оволодіння засобами спілкування в умовах зниженого і залишкового слуху.

Індивідуальні заняття проводяться три рази на тиждень за спеціальною програмою, з кожним учнем з 1-го по 5-й клас включно, по 20 хвилин кожне. В перший рік навчання протягом першої чверті з учнями проводять замість розвитку слухового сприймання обстеження (аудиометричне, мовне, стану мовлення) та заняття з вимови.

Сучасними навчальними планами на індивідуальні заняття передбачено в школі для глухих дітей по 12 годин на тиждень при наповнюваності класів до 8 учнів, і по 14 годин на індивідуальні заняття у школі для дітей зі зниженим слухом при наповнюваності класів до 10 учнів.

Індивідуальні заняття проводяться за розкладом, складеним заступником директора з навчальної роботи та інструктором з розвитку слухового сприймання і формування вимови. На заняття можна брати дітей з фронтальних занять в слуховому кабінеті, з музично-ритмічних занять, уроків фізкультури та малювання, але щоб ці заняття не пропускали одні й ті самі діти, графік індивідуальних занять повинен бути змінним. Закінчуватися заняття повинні не пізніше 16-ої години.

Проводить індивідуальні заняття вчитель-дефектолог і вчитель класу. Добре, коли вчитель класу має 3-6 годин індивідуальних занять. Це стимулює вчителя, сприяє слуховому та мовному розвитку учнів у класі.

Проводяться індивідуальні заняття в спеціально обладнаних для цього

слухових кабінетах, які повинні знаходитись в місці, максимально ізольованому від шуму.

Кабінет повинен бути обладнаний:

- столом для вчителя та учня, столом для комп'ютера та іншої апаратури, стільцями; перед столом повинно бути велике дзеркало, дошка, на якій можна писати, повинно бути забезпечене гарне освітлення;

- сучасною звукопідсилюючою апаратурою загального користування, комп'ютером, а також апаратурою візуального призначення;

- обладнанням для роботи над вимовою – шпателями, зондами, які потрібно щодня кип'ятити, дотримуючись правил гігієни;

- дидактичними матеріалами для роботи з учнями – підручниками, таблицями, наборами картинок, логопедичними альбомами, дидактичними іграми та ін.

Під час індивідуальних занять згідно з програмою дефектолог працює над розрізненням ритміко-інтонаційної структури слова; розрізненням фраз, які пов'язані з організацією занять; розрізненням матеріалу з загальноосвітніх уроків та розрізненням текстів.

Практичний досвід показує, що ця робота загалом прийнятна як для шкіл для дітей зі зниженим слухом так і для шкіл для глухих дітей. При цьому і в тих, і в інших школах слід здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини – у вигляді ускладнення чи спрощення мовних конструкцій, збільшення чи зменшення мовного матеріалу, а також регулювання часу його засвоєння.

Формально індивідуальне заняття складається з двох частин – формування вимови і розвитку слухового сприймання. Досвід роботи в спеціальних школах довів, що взаємозв'язок двох аналізаторів, слухового і мовного, сприяє більш швидкому засвоєнню учнями вмінь, які переходять в навички. Тому першу частину заняття – формування вимови – потрібно проводити з опорою на слухо-зорове сприймання зі звукопідсилюючою

апаратурою. Друга частина – розвиток слухового сприймання проводиться зі звукопідсилюючою апаратурою, а сурдопедагог звертає пильну увагу на вимову учня. При роботі з розвитку слухового сприймання передбачається також робота сурдопедагога з учнем без звукопідсилюючої апаратури, тобто прямо на вухо.

На індивідуальних заняттях вчитель-дефектолог повинен використовувати різні прийоми роботи з текстами та різні види роботи, наприклад, з малюнками, сюжетними картинками, макетами та ін.

*Структура індивідуального заняття.*

*Перша частина – формування вимови.*

1. Вправи для голосу, язика та губ.

Ці вправи повинні добиратися строго індивідуально, тому що для однієї дитини, можливо, потрібні всі вправи, а для іншої – тільки вправи для язика чи губ. Це ще залежить від того, над якими звуками дефектолог готується працювати з дитиною. При проведенні вправ слід використовувати дзеркало, малюнки, схеми з зображенням профілю артикуляції звука, положення язика, губ, голосових зв'язок. Завданням цих вправ є підготовка артикуляційного апарату учня до вимови певного мовного матеріалу. Тому всі вправи повинні бути цілеспрямованими, мати безпосереднє відношення до теми і мети заняття. Наприклад, для звука **ф** проводяться такі вправи:

– для губ – зібрати в трубочку, відпустити (виконується декілька разів);

– для язика – прижати до нижньої частини нижніх зубів (виконується декілька разів);

– для дихання – продувати повітря через трубочку з губ, піддувати пір'їнку.

2. Вправи з вироблення звукової диференціації.

Такі вправи необхідні для з'ясування можливостей сприймання дитиною даного звуку на слух і використання слуху в постановці звуку і

подальшому його корегуванні. Це дає можливість з'ясувати, який з компонентів при постановці і автоматизації звуку потрібно підсилити – зоровий, слуховий чи тактильно-вібраційний.

Вчитель, використовуючи екран, промовляє мовний матеріал з таблички. Це можуть бути склади, слова, фрази з тими звуками, які позначені у темі заняття. Учень, не повторюючи, показує на почуті склади, слова, фрази. Якщо учень робить помилки, то необхідно провести такі самі вправи з розпізнання цього звуку учнем слухо-зорово, а потім знову на слух. Всі вправи виконуються зі звукопідсилюючою апаратурою.

### 3. Робота за схемою профілю звуку.

Ця робота виконується для того, щоб дитина зором сприймала й усвідомлювала положення органів артикуляції при вимові звуку і могла приводити їх у відповідне положення. Увага учня звертається на положення язика, зубів, губ, м'якого піднебіння, голосових зв'язок. Тому учня спочатку знайомлять зі схематичним профілем артикуляції, позначеннями органів артикуляції на схемі. Потім вчитель відтворює цей звук перед дзеркалом, звертаючи увагу учня на стан органів артикуляції. При цьому вчитель разом з учнем контролює струм повітря з рота чи носа, контролює вібрацію голосових зв'язок. Тільки після цього дитині можна пропонувати відтворення даного звуку. На відтворення кожного звуку планується декілька занять, в тому числі з роботою за схематичним профілем. В подальшому цей вид роботи можна виключити.

### 4. Вправи з автоматизації звуків.

В цій частині заняття учні повинні автоматизувати вимову звуку та ввести його в мову. Це – головна робота заняття з формування вимови, тому на неї відводиться більша частина часу. Вчитель повинен ретельно підійти до планування і підготовки цієї частини роботи, заздалегідь дібрати мовний та наочний матеріал.

При доборі мовного матеріалу необхідно пам'ятати про головний

дидактичний принцип переходу від простого до більш складного. Спочатку прямі склади – *ма, па, да*; потім обернені – *ам, ап, ад*; і вже потім збіг приголосних звуків – *мна, дма, пда*. Важлива також правильна послідовність та добір вправ мовної діяльності: наслідування, читання, відповіді на запитання, самостійна мова. На перших заняттях з постановки чи корекції звуків доцільно використовувати наслідування або читання. Надалі, по мірі оволодіння звуком дитиною, необхідно ускладнювати види мовної діяльності: відповіді на запитання, складання речень, доповнення слів або речень тощо.

#### 5. Закріплення вимови звуків без звукопідсилюючої апаратури.

У глухих учнів і навіть у учнів зі зниженим слухом, якщо вони не мають можливості на слуховий самоконтроль, з часом з'являються порушення вимови. Вони забувають потрібне положення мовного апарату при вимові того чи іншого звука, або просто не контролюють вимову. Тому таким учням необхідно закріплення та постійна корекція звуків у словах, словосполученнях без звукопідсилюючої апаратури. Ця вимога важлива ще й тому, що учні часто не користуються такою апаратурою в побуті та інших місцях загального призначення.

*Отже, заняття з розвитку вимови може бути сплановано за такими розділами:*

- вправи для голосу, язика та губ;
- вправи з вироблення звукової диференціації;
- робота за схемою профілю звука;
- вправи з автоматизації звуків;
- закріплення вимови звуків без звукопідсилюючої апаратури.

Необхідно розуміти, що не всі згадані етапи необхідні на кожному занятті. Рішення використати чи ні якийсь з етапів роботи в занятті залежить від таких умов: безпосереднє відношення до теми, індивідуальні особливості учня, ступінь оволодіння вимовою звука учнем (чи вносити закріплення

звуку без звукопідсилюючої апаратури), етап роботи, на якому знаходиться оволодіння звуком (постановка, автоматизація, диференціація).

Таким чином, при плануванні індивідуального заняття з формування вимови вчитель повинен добре володіти прийомами постановки і корекції звуку, знати стан вимови учня та його індивідуальні особливості, для того щоб правильно визначити етапи заняття.

*Друга частина* – розвиток слухового сприймання.

Ця робота проводиться з використанням різного виду звукопідсилюючої апаратури: загального та індивідуального використання.

1. Розрізнення матеріалу мовленнєво-побутового характеру.

До цього етапу роботи може входити:

– розрізнення фраз побутового характеру (*Як тебе звати? Де працюють твої батьки? Скільки тобі років? і т. ін.*);

– розрізнення фраз, пов'язаних із навчальним процесом у школі (*Який був у тебе урок? Чи був сьогодні урок читання? Який вірш ви вчили? Запиши приклад.*);

– розрізнення речень навчально-побутового характеру (*Ти добре поводиш себе на уроках? Яке домашнє завдання з математики ти записав у щоденник?*) та ін.

В міру того, як засвоюється такий матеріал його потрібно ускладнювати. Необхідно поступово включати розрізнення і виконання доручень, введення невеликих діалогів з учителем, підготовку та проведення діалогів учнів один з одним, ускладнювати за змістом матеріал речень.

2. Засвоєння нового мовного матеріалу з використанням звукопідсилюючої апаратури загального користування.

В цій частині роботи з розвитку слухового сприймання учні займаються розрізненням запропонованих текстів та завдань до них. Для учнів це найскладніший етап в роботі. Тому учнів потрібно заздалегідь готувати до неї.

3. Закріплення матеріалу, сприйнятого на слух з використанням індивідуальної звукопідсилюючої апаратури.

Головна мета такої роботи – привчити дітей сприймати мову за допомогою індивідуальної звукопідсилюючої апаратури. Для досягнення цієї мети можна спочатку використовувати матеріал, який було відпрацьовано на звукопідсилюючій апаратурі загального користування на попередніх заняттях, а вже потім включати матеріал, близький до теми заняття, вводячи відпрацьовані слова та словосполучення, в інші фрази. Тому в цей етап роботи вводиться розрізнення фраз розмовно-побутового характеру, пов'язаних з введенням діалогів, розрізненням слів, фраз, уривків із текстів тощо.

4. Розрізнення матеріалу на слух без звукопідсилюючої апаратури.

При плануванні цього етапу заняття спочатку включається матеріал, відпрацьований раніше, але в меншому обсязі, а потім відпрацьовані слова та словосполучення, але вже в інших фразах. Особливо актуальна ця робота в школах для дітей зі зниженим слухом. Адже ця робота спрямована на тренування учнів сприйманню мови на слух без допомоги звукопідсилюючої апаратури. Відомо, що навіть діти, які мають значні залишки слуху, звикнувши до сприймання мови зі звукопідсилюючою апаратурою, часто не можуть розпізнати ті звуки мови, слова, фрази, які вони добре розпізнавали з апаратурою. Тому доцільно включати в заняття вправи на розрізнення мовного матеріалу на слух без звукопідсилюючої апаратури.

*Приблизне планування індивідуального заняття з розвитку слухового сприймання.*

Протягом заняття необхідно пам'ятати про те, що роботу зі звукопідсилюючою апаратурою загального користування необхідно чергувати з роботою зі звукопідсилюючою апаратурою індивідуального використання. Це не означає, що всі згадані розділи повинні бути включені в план заняття. Важливо, щоб було передбачено як роботу зі

звукопідсилюючою апаратурою загального або індивідуального користування, так і роботу без апаратури. До занять можуть бути включені один-два розділи з програми в залежності від теми, обсягу матеріалу й індивідуальних особливостей учнів.

#### *Планування.*

1. Розрізнення матеріалу мовленнєво-побутового характеру:
  - розрізнення матеріалу побутово-повсякденного характеру;
  - розрізнення фраз, пов'язаних з організацією занять (ведення діалогу, розрізнення доручень).
2. Вправи з вироблення звукової диференціації:
  - розрізнення речень, словосполучень і слів із речень (текстів, математичного матеріалу).
3. Закріплення матеріалу, сприйнятого на слух з використанням індивідуальної звукопідсилюючої апаратури:
  - сприймання матеріалу побутово-повсякденного характеру;
  - сприймання речень-прохань (ведення діалогу);
  - сприймання словосполучень і слів із речень, включених в інші фрази (частини тексту, математичний матеріал).
4. Розрізнення матеріалу на слух без звукопідсилюючої апаратури:
  - розрізнення матеріалу побутово-повсякденного характеру;
  - розрізнення прохань, доручень (ведення діалогу) з використанням слів і словосполучень, включених в інший текст.

#### *Література:*

1. *Багрова І.Г.* Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух. – М., 1990.
2. *Назарова Л.П.* Методика слуховой работы в школе слабослышащих. – М., 1981.
3. *Рау Ф.Ф., Непман Л.В., Бельтюков В.И.* Использование и развитие



слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся. – М., 1961.

УДК: 376.1-056.2/.3:373.3/.5

## **ДІЯЛЬНІСТЬ РЕСУРСНИХ КОНСУЛЬТАТИВНО-МЕТОДИЧНИХ ЦЕНТРІВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

С.В. Литовченко

м. Київ

*У статті представлено основні завдання діяльності та варіанти організації ресурсних консультативно-методичних центрів інклюзивного навчання; розкрито особливості надання послуг; зазначено нормативні документи, актуальні в межах проблеми.*

*Ключові слова: інклюзивне навчання, ресурсний консультативно-методичний центр, співпраця фахівців загальної та спеціальної освіти.*

***Деятельность ресурсных консультативно-методических центров инклюзивного обучения***

*В статье представлены основные задачи деятельности и варианты организации ресурсных консультативно-методических центров инклюзивного обучения; раскрыты особенности предоставления услуг; указаны нормативные документы, актуальные в рамках проблемы.*

*Ключевые слова: инклюзивное обучение, ресурсный консультативно-методический центр, сотрудничество специалистов общего и специального образования.*

***The activities of the resource consultation-methodical center of inclusion education***

*In article presents the key challenges and options for resource consultation-methodical center of inclusion education, revealed features of service, these pronouncements are relevant in the problem.*

*Keywords: inclusion education, resource consultation-methodical center, collaboration of general and special education.*

Педагоги загальноосвітніх навчальних закладів, де впроваджується інклюзивна модель навчання, стикаються з проблемами, зумовленими відсутністю належної підготовки, недостатнім рівнем знань у галузі спеціальної педагогіки, специфіки роботи з дітьми, можливості та здібності яких дещо відрізняються від умовної норми.

Вирішення зазначених проблем пов'язане із залученням до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу фахівців системи спеціальної освіти, організацією ресурсних консультативно-методичних центрів, діяльність яких спрямована на комплексну підтримку інклюзивного навчального закладу, батьків дітей з особливими потребами.

У статті розглядаються основні варіанти організації таких центрів, особливості надання послуг, нормативні документи, актуальні в межах проблеми.

В основу матеріалів покладено:

- теоретичні положення щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами;
- результати узагальнення актуального досвіду, зокрема канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (<http://www.education-inclusive.com>), в межах якого працюють пілотні навчальні заклади – середня загальноосвітня школа № 95 м. Львова та НВК «Школа-ліцей» № 3 імені А.С. Макаренка м. Сімферополя; науково-педагогічного експерименту всеукраїнського рівня «Соціальна адаптація й інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, завдяки запровадженню інклюзивного навчання» (Наказ МОН України від 1 грудня 2008 року № 1087); до реалізації програми експерименту залучено 22 загальноосвітні навчальні заклади;

– результати досліджень зарубіжних (переважно канадських) та вітчизняних вчених у галузі інклюзивної освіти (статті, матеріали конференцій та семінарів тощо).

Основні *завдання* діяльності ресурсних консультативно-методичних центрів:

– психолого-педагогічний та корекційно-реабілітаційний супровід освіти дітей з особливими потребами;

– ресурсне забезпечення педагогів, фахівців та батьків (банк методичних матеріалів; спеціальне обладнання; інформаційні ресурси; навчання, консультування тощо) в інклюзивних навчальних закладах;

– координація взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням, спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів та інших інституцій.

*Принципи* діяльності центрів:

– визнання права кожної дитини на здобуття освіти в різних типах навчальних закладів;

– єдність теоретичних підходів та педагогічної практики, врахування зарубіжного досвіду;

– диференціація й індивідуалізація діагностики та навчання дітей, консультування батьків;

– комплексний підхід, що передбачає використання різних засобів, форм, методів роботи для реалізації завдань центру.

Враховуючи зарубіжний досвід, доцільна така організація роботи, за якої координаційну функцію виконує головний центр, у кожному регіоні діють регіональні ресурсні центри.

Можливо визначити певні моделі організації ресурсних консультативно-методичних центрів.

*Перша модель – ресурсний центр як окрема структура.*

Наприклад, регіональний ресурсний центр у місті Едмонтон (Канада) діє як окрема структура, яка має свій штат працівників (сурдопедагог, тифлопедагог, логопед, фахівці з фізичної реабілітації тощо), комплекс навчальних програм і методичних матеріалів для дітей різного віку, спеціальне обладнання. Спеціалісти центру беруть участь у здійсненні супроводу дітей з особливими потребами в закладах з інклюзивним навчанням, за потреби надають консультативні послуги педагогам, організують навчання фахівців.

Фахівець з діяльності ресурсних центрів, директор відділу з програм та послуг для учнівської молоді Департаменту освіти, громадянства та молоді провінції Манітоба (Канада) Джоана Блейз розглядає такі етапи здійснення супроводу таким центром:

1. Команда ресурсного центру переглядає документи особової справи учня та визначає необхідність оцінювання/діагностики психофізичного стану розвитку дитини.

2. Оцінювання може проводитися як у центрі, так і у навчальному закладі.

3. Команда ресурсного центру зустрічається з педагогами та батьками дитини, щоб за результатами оцінювання визначити необхідні адаптації/модифікації (фізичного простору, навчальних матеріалів, методів викладання тощо).

4. Підготовка та навчання батьків і педагогів навчального закладу, у якому навчається дитина, проводиться відповідними працівниками ресурсного центру.

5. Працівники ресурсного центру здійснюють систематичний контроль за успішністю виконання навчальної програми та постійну консультативну підтримку батьків, педагогів відповідно до визначеного плану та за необхідності.

*Друга модель – ресурсний центр як структурний підрозділ спеціального навчального закладу.*

Спеціальні заклади, не зменшуючи своїх основних функцій, можуть стати своєрідними ресурсними центрами, здатними забезпечувати спеціальний супровід дітей з особливими потребами у загальноосвітніх закладах, надавати консультації педагогам масових шкіл, бути технічною та навчально-методичною базою для шкіл, які впроваджують інклюзивну практику.

Відповідна модель доцільна у країнах, які мають розвинену систему спеціальних навчальних закладів, про що йдеться у *Саламанкській декларації та Рамках дій стосовно навчання осіб з особливими потребами* (прийняті у 1994 р. у м. Саламанка, Іспанія). Положення декларації мають бути підґрунтям освітньої політики та практичної діяльності 92-х держав – учасниць конференції. В ній, зокрема, зазначено: «Становище з освітою осіб з особливими потребами значно варіюється залежно від країн. Наприклад, існують країни з добре налагодженими системами спеціальних шкіл для осіб з конкретними порушеннями розвитку (певних категорій). Персонал спеціальних закладів має досвід, необхідний для раннього виявлення, діагностики осіб з порушеннями розвитку. Спеціальні школи можуть використовуватися як центри професійної підготовки та ресурсні центри для персоналу, який працює у звичайних школах ... Вагомий внесок, який персонал спеціальних шкіл може внести в роботу загальноосвітніх шкіл, полягає у розробці змісту навчальних планів і методик з урахуванням індивідуальних потреб учнів».

У такому контексті цікавий досвід Латвії. За даними Міністерства освіти та науки цієї країни, більшість спеціальних шкіл відповідно до «Концепції розвитку спеціальної освіти» співпрацюють з масовими загальноосвітніми школами, де навчаються діти з особливими потребами. Зокрема, у 1998 р. п'ять спеціальних шкіл одержали статус «Центрів розвитку». Ці заклади

успішно виконують функції консультативних центрів, розробляють навчальні програми для спеціальних класів, які функціонують у масових навчальних закладах, надають навчально-методичну допомогу вчителям масових шкіл, беруть участь у перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогів.

Постанова Кабінету міністрів Латвії «Критерії і порядок, за якими спеціальний навчальний заклад одержує статус «Центру розвитку», надає змогу проводити поступове реформування закладів спеціального типу, розширюючи їх функції, зберігаючи кадровий та навчально-методичний потенціал. Можливості отримання статусу «Спеціальна школа – центр розвитку» спонукає фахівців спеціальних закладів сприяти реформуванню освітнього процесу, підвищувати свій кваліфікаційний і фаховий рівень, а не чинити спротив розгортанню мережі закладів інклюзивного типу.

Для України така модель актуальна, оскільки, як і більшість пострадянських країн, наша країна має потужну систему спеціальних навчальних закладів. На виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р. №1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» видано Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 грудня 2009 р. №1153, яким передбачено «...утворення навчально-реабілітаційних центрів на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів, залучення фахівців і використання обладнання зазначених шкіл з метою поліпшення навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, в класах з інклюзивним навчанням і спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів».

Розпочато створення ресурсних центрів на базі спеціальних навчальних закладів, ПМПК; окремі функції беруть на себе громадські організації.

*Третя модель – створення ресурсного центру при науково-дослідних інститутах, дефектологічних факультетах (інститутах) вищих навчальних закладів.*

Ресурсний консультативно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання в м. Києві створено Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України спільно з Науково-виробничим підприємством «ВАБОС». У центрі надаються психолого-педагогічні та корекційно-реабілітаційні послуги дітям з особливими потребами та їхнім батькам, консультації фахівцям та педагогам.

Пріоритетний напрям роботи центру – підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для системи спеціальної освіти, реалізації інклюзивного навчання. Завдяки сучасному обладнанню у центрі є можливість проводити Інтернет-конференції, дистанційне навчання, слухати лекції відомих світових вчених та обговорювати актуальні проблеми он-лайн.

Поєднання науково-методичного потенціалу Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, розроблених науковцями теоретичних підходів у галузі інклюзивної освіти з сучасними освітніми технологіями, досвідом навчально-розвивальної роботи співробітників Науково-виробничого підприємства «ВАБОС» створює умови для впровадження сучасної моделі психолого-педагогічного та корекційно-реабілітаційного супроводу освіти дітей з особливими потребами.

*Четверта модель – віртуальний ресурсний центр.*

В рамках канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» у Кримському та Львівському регіонах створено програми «Інклюзивний ресурсний центр (ІРЦ)», які здійснюють свою діяльність в мережі Інтернет, що є актуальним в умовах недостатнього матеріально-технічного забезпечення цього напрямку.

Така модель, зокрема, в контексті підвищення кваліфікації педагогів, широко використовується в інших країнах. «Не відкидаючи потребу в

особистих контактах, он-лайнове середовище пропонує ще одне цінне джерело і взаємну можливість для підвищення кваліфікації вчителів, що, своєю чергою, веде до покращення навчання учнів». (Сінтія Уей, доктор освіти. Підвищення кваліфікації вчителів: стратегія вдосконалення школи. – Журнал «Освітні нотатки» (LAB Education Notes), том 3, № 2, листопад 2001 р.).

На офіційному сайті канадсько-українського проекту щодо програми «Інклюзивний ресурсний центр» зазначено: «Інклюзія як освіта для всіх потребує надзвичайно різноманітних ресурсів. Діти з особливими потребами, котрі інтегруються у загальноосвітні школи, – різні, їхні потреби можуть дуже відрізнятись. Тому мати одразу всю потрібну інформацію, обладнання, досвід, спеціалістів на кожен випадок неможливо. У кожному випадку необхідна акцентована індивідуально робота, пошук різноманітних способів підтримки. Фактично кожній сім'ї, дитині, школі, педагогу необхідно надати щоразу інакшу допомогу, яка нівелює проблеми та полегшить входження в навчальний процес. Книжки, веб-ресурси, перекладні матеріали, а також інформація про всі існуючі в громаді супутні послуги та їх координати надаватимуться на запит батьків і педагогів. Все це значною мірою нове, ще не обумовлене жодними інструкціями, тому вимагає творчого підходу».

На початковому етапі діяльності на ІРЦ покладаються такі функції:

1) *Навігація*. ІРЦ допомагає батькам дітей з особливими потребами знайти серед пропонованих послуг необхідні для надання підтримки, реабілітації та освіти саме їхнім дітям; надає інформацію про наявні види підтримки в повсякденному побуті – транспорт, обладнання, асистування тощо.

2) *Ресурси*. Інформаційні ресурси для педагогів, фахівців та батьків: фахові довідкові матеріали, навчально-методичні посібники, інформація про особливості організації навчально-виховного процесу в умовах інклюзії тощо;



3) *Обстоювання інтересів.* Передбачається здійснювати за двома напрямками: 1) представництво інтересів конкретної дитини; 2) просвітницька робота, інформування про принципи інклюзивної освіти.

Щоб виконати ці функції, ІРЦ мають збирати актуальну інформацію про наявні ресурси кожного регіону та налагоджувати робочі контакти з інституціями, що працюють з дітьми з особливими потребами, – школами, реабілітаційними установами, логопедичними пунктами, службами для сім'ї, дітей та молоді та ін.

В основі визначення розглянутих моделей ресурсних центрів інклюзивного навчання покладено *принцип розташування.*

Можна розглядати різні варіанти надання послуг ресурсними центрами. Необхідно відзначити, що більшість центрів пропонують низку дистанційних і локальних (таких, що надаються на місці) послуг. Ці моделі виникли значною мірою у відповідь на існуючі потреби осіб з особливими потребами, родин, працівників соціальних служб або певної цільової групи (наприклад, людей з порушеннями зору):

– *дистанційне обслуговування.* За цієї моделі послуги надаються, щоб підтримати дитину там, де вона безпосередньо перебуває (вдома, в навчальному закладі тощо). Наприклад, дитина з порушеннями опорно-рухового апарату може потребувати спеціального транспорту, доступу до будівель, адаптованих технологій для навчання, а також фізичних пристосувань, що допоможуть дотримуватись особистої гігієни.

Лікар або педагог відвідує дитину вдома, в дитячому закладі чи школі для того, щоб встановити, які адаптації необхідні для задоволення потреб дитини.

– *послуги, що надаються на місці.* Послуги надаються безпосередньо у центрі; батьки, діти та педагоги навчального закладу відвідують центр, щоб отримати необхідну підтримку. Наприклад, батьки і вчителі приїзять до

центру з метою отримати консультацію фахівців, мати можливість спостерігати за дитиною у процесі спеціальних занять.

Ресурсні центри знаходять схеми ротації обладнання або ж почергового користування ним, коли клієнт, який більше не потребує певного пристрою, передає його для використання іншому.

«Необхідно враховувати доцільність певного варіанту надання послуг для конкретної дитини. Чітких правил не існує, і моделі надання послуг успішніші, якщо їх можна переглядати та змінювати за потреби» (Джоана Блейз. Ресурсні центри для осіб з інвалідністю. Канадські перспективи: <http://www.education-inclusive.com>).

Таким чином, організація співробітництва фахівців загальної та спеціальної освіти, створення ресурсних центрів є необхідною умовою ефективного вирішення завдань освіти та соціалізації дітей з особливими потребами.

#### Література:

1. *Колунаєва А.А.* Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

2. *Колунаєва А.А., Таранченко О.М.* Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

3. *Концепція інклюзивної освіти* (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

УДК: 376.1-056.262-053.4:316.772.4-055.52-055.2

## **КОМПЛЕКС КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ІГОР НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ**

## РАНЬОГО ВІКУ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Л.А. Нафікова

м. Київ

*У статті представлено комплекс корекційно-розвивальних ігор на розвиток соціально-комунікативної сфери у дітей раннього віку з важкими порушеннями зору.*

*Ключові слова: соціально-комунікативні ігри, дитина з важкими порушеннями зору.*

***Комплекс коррекционно-развивающих игр на развитие социально-коммуникативной сферы детей раннего возраста с тяжелыми нарушениями зрения***

*В статье представлен комплекс коррекционно-развивающих игр на развитие социально-коммуникативной сферы у детей раннего возраста с тяжелыми нарушениями зрения.*

*Ключевые слова: социально-коммуникативные игры, ребенок с тяжелым нарушением зрения.*

***Social skills games in the development of social communication skills in infant children with severe visual disabilities***

*The article presents social skills games in the development of social communication skills in infant children with severe visual disabilities.*

*Keywords: social skills games, the child with severe visual disabilities.*

Дослідження тифлопсихологів і тифлопедагогів (Г. Григор'єв, Л. Єгоров, В. Єрмаков, П. Залюбовський, В. Кобильченко, О. Литвак, Л. Плаксина, Є. Синьова, Л. Солнцева та ін.) свідчать, що порушення зорового аналізатора, який в процесі соціальної перцепції виконує інформаційну функцію, призводить до інтерактивних труднощів у сфері спілкування сліпих та слабозорих дітей. Це відбувається тому, що зоровий дефект викликає комунікативні утруднення внаслідок неповноцінності мовних, наочно-дієвих

засобів спілкування (зрідненості вербальних і емоційно-пантомімічних зовнішніх проявів, скутості рухів, стереотипності проявів емоційних станів, обірваності жестових виразів, вербалізму знань тощо), що примушує дитину відчувати себе знедоленою та спричинює низьку самооцінку, погану соціальну адаптацію, порушення процесу міжособистісного спілкування.

Досліджуючи процес спілкування у сліпих, П. Залюбовський звертає увагу на те, що формування і розвиток процесу спілкування незрячих відбувається на основі використання збережених органів чуття, соціального досвіду і розрізняється в залежності від віку, характеру діяльності, індивідуального розвитку, накопиченого життєвого досвіду й діапазону спілкування. Домінуючим і основним видом повідомлень в процесі комунікації, на його думку, є голос людини, який несе в собі найбільшу інформаційну насиченість (що проявляється через тембр, інтонацію, темп мовлення тощо), разом з тим не виключаючи важливість інших зовнішніх інформативних проявів (ходи, дихання, запаху, дотикової інформації тощо), що грають уточнюючу і деталізуючу роль у спілкуванні [1, с. 35 – 39].

Особливе місце в процесі розвитку соціально-комунікативної сфери дітей раннього віку з важкими порушеннями зору, на нашу думку, належить *соціально-комунікативним іграм*. Мета ігор полягає у розвитку ініціативності, сміливості й активності дитини, взаємодії між дитиною й дорослим (пропонуємо розроблений нами дидактичний матеріал до програми ранньої допомоги дітям з важкими порушеннями зору від народження до 3-х років (Л. Вавіна, В. Бутенко), спрямований на розвиток соціально-комунікативної сфери). Усі ігри побудовані на музичному матеріалі, що позитивно впливає не тільки на інтерсуб'єктну взаємодію між дорослим і дитиною, але й на психічний розвиток дитини в цілому: стимулює слухове сприйняття, рухову і голосову активність, збагачує емоційну сферу різними переживаннями тощо.

Під час гри необхідно створювати сприятливу атмосферу для дитини,

сповнену позитивних емоцій, звертатися до неї ласкаво, придумуючи їй веселі й ніжні імена, щоб вона відчувала любов, ніжність, спокій матусі, а також відчувала себе єдиною й захищеною.

#### *«Гра з брязкальцями»*

*Обладнання:* брязкальце.

*Хід гри.* Для цієї гри потрібно приготувати брязкальце. Якщо дитина не знайома з цією іграшкою, необхідно надати їй можливість обстежити її, спробувати пограти. Потім сядьте на підлогу, дитину посадіть навпроти себе. Співайте пісню «Гра з брязкальцями» (сл. В. Кукловської, муз. А. Лазаренка), супроводжуючи спів рухами, про які йдеться у змісті пісні. Намагайтеся стукати по долоньці дитини брязкальцем у ритмі пісні:

*По долоні брязкальцем*

*Стукай ти швиденько.*

*Гарно грає моя доня (мій синочок)*

*Брязкальцем новеньким.*

*Ля-ля, ля-ля-ля,*

*З брязкальцем новеньким.*

В кінці пісні запитайте у дитини: «Як звучить наше брязкальце?» Для цього піднесіть її ручку догори разом з брязкальцем і струсніть нею. Простежте, щоб дитина повторила цей рух самостійно. Кожного разу спонукайте дитину діяти разом з вами. З допомогою цієї гри у неї виникатимуть нові емоції, вона опанує нові рухи з брязкальцем й запам'ятає його звучання.

#### *Гра «Лялечка Наталочка»*

*Хід гри.* На початку гри ніжно й лагідно пригорніть дитину до себе, щоб вона відчувала себе у безпеці, потім покладіть її на ліжко. Співаючи пісеньку «Лялечка Наталочка» (сл. Г. Бойка, муз. М. Дремлюги), супроводжуйте спів різноманітними рухами. Наприклад, з'єднайте рученята дитини, щоб вона відчула їх, потім ніжки, подмухайте на неї тощо. Робіть усі

рухи з задоволенням, ніжно торкаючись дитини, щоб вона відчувала ваше тепло й ласку:

*Є у мене лялечка,  
Лялечка Наталочка,  
Заводна, заводна,  
Подивіться – ось вона.  
Хоч вона ще маля –  
«Мама, мама», – промовля.  
Ляля з рученятами,  
Ляля з ноженятами.  
Я її заведу,  
З нею у танок піду.*

#### *Гра «Бубон»*

*Обладнання:* бубон.

*Хід гри.* Познайомте дитину з бубном, дайте їй можливість дослідити його. Вдарте в бубон кілька разів, потім, притримуючи дитину за лікоть, допоможіть легенько стукати долонькою в бубон. Наспівуючи пісеньку «Бубон» (сл. Н. Фрункуль, муз. М. Красева), продовжуйте виконувати ці рухи разом з дитиною у ритмі пісні:

*Ти, (ім'я дитини), бий у бубон, –  
Дружно плескати ми будем,  
Веселіше це роби,  
В бубон дужче, дужче бий!*

Повторіть гру ще раз, але піднесіть до бубона іншу ручку дитини. З часом дитина навчиться сама вдаряти в бубон й відрізнити його звучання від звучання інших музичних інструментів.

#### *Гра «Барабаник»*

*Обладнання:* барабан, дві палички.

*Хід гри.* На початку гри необхідно ознайомити дитину з невеликим

дитячим барабанчиком, спочатку за допомогою дотикового обстеження, а потім сприймання на слух звука. Всі свої дії супроводжуйте словами, щоб дитина співвідносила їх з рухами які ви виконуєте разом з дитиною, й намагалася повторювати їх: «Миколко (ім'я дитини), який у нас барабан! Як він голосно грає! Та-ра-ра! Та-ра-ра!». А потім, наспівуючи пісню «Барабанщик» (сл. О. Козаченка, муз. Г. Гриневича), на словах: «Та-ра-ра! Та-ра-ра!» стукайте руками дитини по барабану. Повторіть гру ще раз, дайте дитині до рук барабанні палички (притримуйте її ручки, тим самим допомагаючи барабанити паличками), щоб вона спробувала сама заграти на барабані:

*Барабанищик поспішає,  
Дрібно, дрібно вибиває:  
Та-ра-ра! Та-ра-ра!  
На прогулянку пора!*

#### *Гра «Весела дудочка»*

*Обладнання:* дудочка, мішечок.

*Хід гри.* Покладіть дудочку у мішечок, запропонуйте дитині засунути руку в «чарівний мішечок» і вгадати, що там лежить. Коли вона вийме з мішечка дудочку, вигукніть: «Ой, та це ж весела дудочка!». Потім допоможіть дитині обстежити її, спробуйте самі заграти на ній. Перед тим як співати пісеньку «Весела дудочка» (сл. Н. Фрункуль, муз. М. Красєва), навчіть дитину імітувати гру на дудочці. Далі ви співаєте пісеньку, а дитина в цей час імітує гру на дудочці:

*Ду-ду, ду-ду, дудочка!  
Ду - ду, ду - ду - ду !  
Заспівала дудочка,  
В зеленім саду.*

#### *Гра «Ми крокуємо»*

*Обладнання:* бубонці.

*Хід гри.* Перед тим як грати в цю гру, одягніть на рученята й ніжки дитини бубонці. Потім, промовляючи промовку «Ми крокуємо», вчіть дитину впевнено рухатися по кімнаті, притримуючи її під час руху своєю рукою під спинку:

*Раз, два, раз, два, ми крокуємо.*

*Дзвінко пісню ми співаємо.*

Ця гра допоможе піднести веселий настрій у дитини й підтримувати його впродовж усієї гри.

#### *Пісня-гра «Леле, леле, легесенько»*

*Хід гри.* Візьміть дитину на руки, пригорніть до себе й заспівайте лагідним, теплим голосом колискову «Леле, леле, легесенько»:

*Леле, леле, лелесенько,*

*Засни ж, моє малесеньке.*

*Будеш легко, синку (доню) спати,*

*Будеш здоровою вставати.*

*Леле, леле, лелесенько,*

*Засни ж, моє малесеньке.*

*А-а, а-а!*

Вслухаючись в навколишні звуки, дитина віддає перевагу голосу матері. Під час маминого співу дитина відчуває свою захищеність, любов і тепло матері. Такі відчуття можуть викликати лише колискові пісні, які передають дитині любов, ніжність, спокій матері.

#### *Пісня-гра «Котику сіренький»*

*Хід гри.* Візьміть дитину на руки, лагідно пригорніть її до себе й заспівайте колискову пісеньку «Котику сіренький». Коли матуся співає колискову, дитина звикає до її голосу й поступово запам'ятовує мелодію. На початку співу вона посміхається, а потім затихає – грає у свою першу гру: «Мама співає – а я засинаю». Прислухаючись до слів колискової пісні, дитина намагається їх повторити, перші звуки, які вона вимовляє, – агукання



– це перші спроби розвитку взаємодії між дитиною й дорослим:

*Котику сіренький, Котику біленький,*

*Котку волохатий, не ходи по хаті,*

*Не ходи по хаті, не буди дитяти.*

*Дитя буде спати, Котик воркотати.*

*Ой на Кота на Воркота,*

*На дитинку дрімота.*

*(А-а, а-а, а-а-а)*

### *Гра «Сорока-ворона»*

*Обладнання:* ложка, тарілка з їжею.

*Хід гри.* Посадіть дитину на стілець за стіл, дайте їй можливість обстежити ложку. На початку гри візьміть руку дитини у свою руку й піднесіть ложку до її рота, промовляючи: «Наталочка (ім'я дитини), яка у нас смачна кашка, відкрий ротика! Ам-ам, ам-ам». Потім покладіть в ложку дитини трохи їжі й піднесіть так само до її рота, промовляючи: «Ам-ам, ам-ам». Не поспішайте, почекайте поки дитина сама виявить ініціативу й відкриє ротика. Якщо дитина не відкриває рота, допоможіть їй, промовляючи: «Наталочка (ім'я дитини), відкрий ротика! Ам-ам, ам-ам». Годуйте її не поспішаючи, лагідно промовляючи промовку «Сорока-ворона»:

*Сорока-ворона*

*На припічку сиділа,*

*Діткам кашку варила,*

*Ополоником мішала,*

*Діток годувала.*

*Ам-ам, ам-ам!*

### *Гра «А я хлопець молодець»*

*Обладнання:* стілець.

*Хід гри.* Сядьте на стілець. Посадіть дитину до себе на коліна так, щоб ваші личка були обернені одне до одного. Міцно тримаючи дитину, імітуйте

їзду на конику, наспівуючи українську народну пісеньку: «А я хлопець молодець»:

*А я хлопець молодець,  
В мене коник-стрибунець.  
Цок, цок, цок, цок,  
В мене коник-стрибунець.  
Цок, цок, цок, цок,  
В мене коник-стрибунець.*

Після закінчення пісні припиніть імітувати їзду на конику, супроводжуючи словами: «Трррр! Приїхали!». Якщо дитині сподобалася гра, повторіть її ще кілька разів.

#### *Гра «Коник»*

*Хід гри.* Сядьте зручно, покладіть ногу на ногу. Посадіть дитину «зверху» на ногу. Міцно притримуючи її за руки, розгойдуйте й наспівуйте пісеньку «Коник» (сл. Г. Думченко, муз. І. Кишка):

*В мене коник вороний,  
В мене коник чепурний.  
І об'їду зараз я  
Всі ліси і всі поля.  
Цок-цок-цок,  
Цок-цок-цок,  
Підганяє батіжок.*

Після закінчення пісні легко підкиньте дитину, одночасно промовляючи: «Уууух!» і м'яко перемістить її до себе на коліна. Дитина повинна довіряти вам, відчувати вашу силу і свою безпеку. Граючи в цю гру знову й знову, ви побачите, з яким захопленням дитина чекатиме «сюрпризного моменту» – підкидання.

#### *Література:*

1. *Залюбовский П.М.* Сенсорные предпосылки общения человека в

условиях слепоты / П.М. Залюбовский // Дефектология. – М., 1981. – №2. – С. 35 – 39.

УДК: 376-056.26:616.28-008.14:376.016:[811.161.2+821.161.2]:004.9

*Рецензент: Литовченко С.В., к. пед. н., с. н. с.*

## **ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО СУПРОВОДУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

О.Ф. Федоренко

м. Київ

*У статті висвітлено особливості використання сучасних технічних засобів у навчанні; представлено можливості мультимедійних засобів та їх жанрове розмаїття; зазначено очікувані результати використання мультимедійного супроводу на уроках української мови та літератури для дітей з порушеннями слуху.*

*Ключові слова: діти з порушеннями слуху, засоби мультимедіа, інтерактивна дошка, навчально-виховний процес у школі для дітей з порушеннями слуху, розвиток слухового сприймання, мовленнєва діяльність, створення природного мовного середовища.*

***Эффективность использования мультимедийного сопровождения на уроках украинского языка и литературы для детей с нарушениями слуха***

*В статье освещены особенности использования современных технических средств в обучении; представлены возможности мультимедийных средств и их жанровое разнообразие; указаны ожидаемые результаты использования мультимедийного сопровождения на уроках украинского языка и литературы для детей с нарушениями слуха.*

*Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, средства мультимедиа, интерактивная доска, учебно-воспитательный процесс в школе для детей с нарушениями слуха, развитие слухового восприятия, речевая деятельность, создание естественной языковой среды.*

***Efficiency of multimedia support on Ukrainian language lessons and literature for children with hearing disorders***

*This article reviews the features of modern technical means in education, presents the possibility of multimedia and genre diversity, indicated the expected results of using multimedia in the classroom support the Ukrainian language and literature for children with hearing impairment.*

*Keywords: children with hearing impairment, multimedia, interactive whiteboard, the educational process of children with hearing impairment, communicative competence, correctional orientation training, development of auditory perception, speech activity, creating a real speech environment.*

Науково-технічний прогрес та педагогічна наука вимагають від сучасного вчителя системної самоосвіти та вдосконалення педагогічної майстерності. Це одна з найважливіших умов забезпечення належного рівня навчально-виховного процесу. Розвиток сучасної освітньої системи ставить безліч питань щодо змісту й організації навчання української мови і літератури та методичного забезпечення їх викладання. На сьогодні важливою проблемою є пошук оптимальних шляхів підвищення зацікавленості учнів до навчання, спонукання до творчості, самостійності, підвищення розумової активності та комунікативної компетенції учнів.

Одним із напрямів підвищення ефективності та якості корекційного процесу в умовах спеціальної та інклюзивної освіти є впровадження методик, що базуються на основі використання цифрової техніки, зокрема використання комп'ютера і його складових та створення різнопрофільних корекційних та навчальних програм [1].

Навчання – це завжди спільна діяльність вчителя і учнів. Безумовно, найістотнішим засобом впливу на почуття, свідомість та вольову сферу учнів є слово вчителя, з допомогою якого формуються комунікативні знання і навички учнів та організовується засвоєння знань в цілому. Та сприймання навчального матеріалу потребує широкого впровадження додаткових дидактичних засобів (зокрема роздавального і демонстраційного матеріалу). У контексті сучасної освіти чільне місце належить окремій групі так званих технічних засобів навчання (ТЗН), що наразі перетворилися на програмно-технічні навчальні комплекси. Подібні комплекси з 2000 року стали базовим інструментом ІКТ в системах освіти 150 країн світу, зокрема в США та країнах-учасницях Болонської угоди.

Національною доктриною розвитку освіти передбачено створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, та повне забезпечення ними навчальних закладів. На сучасному етапі використання програмно-технічних навчальних комплексів є пріоритетним напрямом, що швидко розвивається та інтегрується в галузі освіти.

Зауважимо, що використання інформаційних інтерактивних технологій у навчанні зумовлене соціальними і психологічними особливостями сучасних школярів. Наразі цілеспрямоване і систематичне застосування сучасних технічних засобів навчання покликане підвищити ефективність процесу засвоєння знань та активізувати мовленнєву діяльність учнів. Так, мультимедійний супровід уроку дозволяє працювати в єдиному комплексі з текстовою інформацією, графічним зображенням, звуком (мовлення, музика, ефекти), анімаційною комп'ютерною графікою тощо. Це ефективно впливає на результативність навчально-виховного процесу дітей з порушеннями слуху.

Науковий напрям під назвою Computer-Assisted Language Learning (*CALL*) з'явився наприкінці ХХ століття. У контексті освіти *CALL* визначають як підхід до викладання мов, де комп'ютер виступає допоміжним

інструментом для представлення та оцінювання матеріалу. Американський вчений Леві М. розглядає CALL як пошук і дослідження методів використання комп'ютера у навчанні взагалі та викладанні мов зокрема [8].

Дослідження феномену «мультимедіа» в освіті багатоаспектні: мультимедіа як засіб підвищення ефективності навчання в загальноосвітній школі (І. Беліцин, О. Чайковська); застосування засобів мультимедіа в процесі навчання спеціалістів (Т. Бабенко, Н. Іщук); мультимедіа як засіб навчання та інструмент, за допомогою якого розробляються педагогічні програмні засоби (Ю. Єгорова, Н. Клемешова, О. Скалій, О. Чайковська). Низка педагогічних досліджень присвячена розробці методичних основ проектування, створення та використання мультимедійних навчальних програм та мультимедійних навчальних комплексів (І. Беліцин, Н. Клевцова, Т. Пискунова, О. Скалій). Автори відзначають ефективність використання мультимедійного супроводу у навчально-виховному процесі. А саме: використання засобів мультимедійних технологій дозволяє підвищити інтенсивність і ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, що дозволяє здійснювати перехід до безперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації [3; 6]. Американські дослідники також дійшли висновку, що використання засобів мультимедіа у процесі навчання дозволяє істотно підвищити показники змістового розуміння та запам'ятовування запропонованого матеріалу.

Серед умов чільне місце посідають можливість синкретичного навчання (одночасно зорового та слухового сприйняття матеріалу), активна участь в управлінні подання матеріалу, легке повернення до тих розділів, які потребують додаткового аналізу, та можливість використання кінестетичного каналу сприйняття навчального матеріалу. Використання мультимедійного

супроводу є доцільним і ефективним для забезпечення належного рівня навчально-виховного процесу дітей з порушеннями слуху [8].

Універсальний технічний засіб навчання, який називають інтерактивною чи мультимедійною дошкою, з'явився на початку ХХІ століття. Так, шкільна дошка перетворилася на великий плоский комп'ютер (SMART Board). Сьогодні інтерактивна дошка повинна бути у кожному як загальноосвітньому, так і спеціальному закладі освіти. Вона поєднує в собі унікальні можливості виводу довільної інформації з комп'ютера та відображення її мультимедійним проектором [5]. Керування дошкою відбувається за рахунок натискання клавіш комп'ютера чи поверхні дошки. Спеціальні маркери дозволяють робити помітки, виправлення та зберігати корективи для подальшої роботи. Вчитель самостійно керує пам'яттю комп'ютера. Це дозволяє перетворювати, запам'ятовувати чи відтворювати потрібну інформацію на різних носіях у ході всього навчально-виховного процесу. SMART Board універсальна тим, що дозволяє практично працювати з розробленими уроками. Так, вчитель і учні мають можливість вносити доповнення, вставляти пропущені букви, виправляти помилки в словах, добирати світлини, малюнки чи репродукції до поданої теми. Діти з цікавістю стежать за роботою вчителя. Сприйняття предмету загострюється – учні менш відволікаються, їм цікаво працювати з дошкою, вони активно включаються в робочу атмосферу уроку.

Дотримуючись загальноприйнятих правил дидактики та методик у поєднанні з сучасними новітніми технологіями, ми зможемо наблизити навчальний процес до вимог та реальностей сучасного суспільства. Інтерактивна дошка є ефективним інструментом, що дозволяє подавати новий матеріал, закріплювати, удосконалювати чи перевіряти знання і вміння учнів використовуючи різні види інформації (картини, малюнки, світлини, графіки, таблиці, правила правопису, фрагменти текстів, уривки кінофільмів, відеоекскурсії, звукове та музичне оформлення тощо). Це дозволяє вчителю

об'єднати та спрямувати на результат всі напрями корекційно-розвивальної роботи на уроках мови та літератури.

Зауважимо, що саме поєднання вербальної та візуальної форм подачі інформації створює позитивну атмосферу для її ефективного сприйняття. Про це слід пам'ятати і враховувати потребу періодичного переключення уваги учнів для стимуляції процесу запам'ятовування навчального матеріалу. Концентрація уваги в міру певних психофізіологічних особливостей дитини триває приблизно 15 – 20 хвилин. Зазвичай вчитель, помічаючи ознаки послаблення уваги учнів, вдається до використання різних методичних прийомів для переключення уваги: розповідає цікавий випадок, наводить приклади з практики, звертається до наочного матеріалу тощо. Власний досвід роботи та досвід колег-практиків підтверджує ефективність і результативність переключення уваги з допомогою технічних засобів навчання, а саме – нової інтерактивної дошки.

Психологічні дослідження в галузі сприйняття та оброблення інформації дають змогу зрозуміти, що близько 80% всієї інформації людина отримує з допомогою зорових органів, 11% – слухових, 3,5% – з допомогою запахів, і решта припадає на тактильні рецептори [2]. Таким чином, якщо сприймається лише слухова інформація, то засвоєння необхідного матеріалу відбувається на 20%; якщо інформація отримується за допомогою зору, то запам'ятовується до 30% матеріалу. І лише за умови комбінованого поєднання слухового та зорового каналів інформації людина спроможна засвоїти до 60% отриманої інформації. Умова комбінованого поєднання подачі та сприйняття інформації є однією з провідних у навчально-виховному процесі дітей з вадами слуху. Особливості сприйняття інформації дітей з недоліками слуху можна умовно класифікувати так:

- те, що я можу почути, я не завжди розумію, і тому забуваю;
- те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю;
- те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти;



– коли я чую, бачу, обговорюю й сам створюю чи використовую, – я набуваю знань і навичок;

– коли я передаю знання іншим, – значить, я знаю, вмію і володію знаннями.

Саме на цьому рівні можемо говорити про мовні та мовленнєві якості школяра з особливостями слуху, що вміє висловлювати свої думки, виявляє належний рівень мовної культури та дбає про якість свого мовлення.

Знання мовних одиниць та правил їх поєднання становлять основу мовної компетенції. Вміння користуватися мовними одиницями та застосовувати набуті мовні знання на практиці – це мовленнєва компетенція. Мовна та мовленнєва компетенція є складовими комунікативної компетенції, до якої також входять предметна і прагматична компетентність. На основі останньої здійснюється мовленнєва діяльність, що зумовлена комунікативною метою, вибором необхідних форм, типів мовлення, з урахуванням функціональних та стильових різновидів мовлення.

Комунікативна компетенція школяра з порушеннями слуху – це особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування та спеціально організованого навчання, що виявляється в здатності користуватися мовою залежно від ситуації.

Останнім часом широко використовується поняття мовної особистості. Мовною особистістю називають людину, яка виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції і здатна репрезентувати себе в суспільстві засобами рідної мови [4]. На сьогодні підготовка мовної особистості випускника є провідним завданням шкільного курсу української мови. Це чітко відзначено в Законі про освіту в Україні, концепціях мовної освіти і Державному стандарті базової і повної середньої освіти [4].

Практична спрямованість вивчення української мови у школі для дітей з порушеннями слуху повинна передбачати перевагу практики над лінгвістичною теорією. Насамперед слід говорити про створення таких умов

на уроці, які сприятимуть бажанню учня висловлювати свою думку та взаємодіяти із співрозмовником. Щоб мовленнєва практика учнів ґрунтувалася не лише на мовній системі, а й на діяльності, вчителю потрібно створити умови саме для повноцінної, свідомої практичної мовленнєвої діяльності школярів.

Наразі доцільно згадати про вплив комп'ютеризації на сфери суспільного життя. Сфера навчання і виховання дещо особливі в цьому відношенні. Актуальним для навчально-виховного процесу є питання відбору інформації та правильне і своєчасне її подання. Використання комп'ютеризованих та мультимедійних технологій сприяє поживленню процесу навчання, надає йому динамізму, гнучкості. Застосування комп'ютеризації та мультимедійних технологій дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг і зробити урок більш цікавим і наочним, що особливо важливо для навчально-виховного процесу дітей з порушеннями слуху.

Мультимедійні технології у школі покликані активізувати діяльність сучасного вчителя та сучасних учнів на уроці. Вони сприяють формуванню знань, диференціації та індивідуалізації навчання, розвитку обдарованості, посиленню міжпредметних зв'язків. Все це дає можливість створити згадані нами умови для повноцінної, свідомої практичної мовленнєвої діяльності.

Завдяки поєднанню комп'ютера і інтерактивної дошки ми отримуємо унікальну можливість об'єднати переваги комп'ютера з традиційними формами навчання. Інтерактивна дошка дозволяє організувати дискусію всього класу чи продемонструвати індивідуальні роботи учнів, доповнюючи їх своїми мовними, рукописними і графічними коментарями одразу. Ми можемо продемонструвати дітям предмети, явища чи події, значення яких важко пояснити або ж просто неможливо відтворити у реальному світі. Слід зауважити, що обсяг матеріалу, з яким можна працювати на уроці, набагато більший ніж за використання звичайної дошки. Інтерактивна дошка доступна

для використання у своїй роботі навіть учителю, що володіє хоча б початковим рівнем знань роботи з персональним комп'ютером. Для початку достатньо знати стандартний набір програм Microsoft Office (а саме Word, Excel), програма перегляду зображень, POWERPOINT. Для прослуховування музики чи інших звукових ефектів можна використати Windows Media Player.

Доступ до всесвітньої мережі Інтернет розкриває перед педагогом можливість отримати потрібну для уроку інформацію у вигляді картин, малюнків, світлин, музичного супроводу, декламування чи звукової реальності, уривків з художніх фільмів, вистав чи відеоекскурсій тощо. Таким чином можна створити власний електронний посібник наочного матеріалу, який буде незамінним помічником на уроці та цікавим і доступним кожному учню.

Використання інформаційних технологій на уроках української мови та літератури може відбуватися різними способами. Безумовно, слід враховувати потреби, мету та завдання конкретного уроку, рівень володіння різними програмами та наявністю сертифікованих програм у системі середньої освіти [5].

У своїй роботі більшість учителів надають перевагу використанню власноручно створених уроків з мультимедійним супроводом. Таким чином, кожен із застосовуваних інформаційних компонентів (текст, звук, зображення, відео, графіка чи анімація) має власні виражальні засоби та дидактичні можливості, що спрямовані на забезпечення оптимізації процесу навчання та результативність у досягненні навчальної, виховної, розвиваючої і корекційної мети уроку. Хоча сьогодні представлені і авторські розробки мультимедійних уроків. Кількість мультимедійної підтримки уроку визначає сам учитель. Часом достатньо кількох хвилин, а інколи доцільно використовувати мультимедіа впродовж всього уроку.

Найефективнішу дію на людину здійснює та інформація, яка впливає на кілька органів чуття. Чим більше видів сприймання активізовано, тим

інформація засвоюється краще. На практиці нами неодноразово підтверджено, що урок з мультимедійним супроводом є більш доступним для дітей з вадами слуху у плані сприйняття навчальної інформації. Такий урок активізує зацікавленість і сприяє можливості створення чи відтворення реального мовного середовища. У науково-педагогічній літературі представлені різні мультимедійні жанри. Зокрема ми виділяємо: блок-тему, медіаурок, самодиктант, тестові завдання, медіапроект, медіатвори, творчі презентації, віртуальні екскурсії, медіаекспресії, літературний портрет, динамічні таблиці, статистичні таблиці [7]. Розглянемо приклади деяких мультимедійних жанрів, які доцільно використовувати для забезпечення корекційної і змістової мети на уроках української мови та літератури у школах для дітей з порушеннями слуху.

Результативно провести урок української мови допоможуть *статичні таблиці*. Для прикладу, така таблиця дозволяє спеціальним маркером робити позначки чи ставити розділові знаки не витрачаючи час на переписування речення до декількох разів. Таким чином, закріплюючи, наприклад, тему «Односкладні прості речення» чи «Двоскладні речення», за урок можна доступно і практично розібрати більше 10 речень.

Зрозуміти процес «народження» і функціонування правила допоможуть *динамічні таблиці*. У таких таблицях з'являються чи зникають, рухаються, збільшуються, переміщуються певні елементи. Методисти та вчителі-практики також надають великого значення тематичним опорним плакатам та схемам, узагальнюючим таблицям. Творче застосування тематичних опорних таблиць і плакатів можливе у процесі опрацювання будь-яких тем, і навіть в курсі початкового вивчення мови. Такі засоби навчання містять основні мовні відомості та факти, об'єднують у систему розрізнені поняття і явища, подають їх учням у сконцентрованому вигляді, активізуючи при цьому зорову пам'ять. Завдання тут зорієнтовані на розвиток асоціативного

та образного мислення учнів, що сприяє запам'ятовуванню та застосуванню набутих знань.

Повно, яскраво і емоційно розповісти про життєвий і творчий шлях письменника чи поета допоможе *літературний портрет*. Це мультимедійний проект, що може містити ілюстрації, документи, таблиці, фотографії, аудіо- та відеофрагменти. До складання літературного портрету доцільно залучати учнів. Як показує досвід, діти активно включаються в пошукову роботу.

На позитивні особливості сприймання навчального матеріалу школярами з відеофрагментів, що демонструються на екрані, вказує методист Л. Прессман. Він зазначає, що рамка здатна зупиняти пошукові рухи очей і привертати увагу до зображення на екрані. В свою чергу зупинка руху очей на рамці (екрані) та стан очікування викликають стійку, тривалу і зосереджену увагу. А динамічність зображення задовольняє потребу школярів звертати увагу на об'єкти, які рухаються. Виникає ефект присутності, коли здається, що матеріал адресовано конкретному учневі.

*Віртуальні екскурсії* познайомлять учнів з історією, традиціями, природою, видатними пам'ятками та особистостями різних часів та країн. Таким чином ви розширите словник учнів, активізуєте мовленнєву діяльність, з'ясуєте рівень обізнаності у відповідній темі тощо.

Медіапроект сприяє виробленню навичок самостійності, наполегливості, творчості, креативності, вміння працювати з інформаційним простором. Роботу доцільно розділити на три етапи:

- вибір та вивчення проблеми;
- створення та обговорення презентації на основі запропонованого вчителем матеріалу;
- презентація проблеми з «власної точки зору» та залучення додаткового, самостійно знайденого учнями матеріалу.

Під час тематичного оцінювання доцільно використовувати *тестові завдання*. Кожне запитання та варіанти відповідей можна розташувати на окремому слайді. У ході роботи зручно уточнювати чи корегувати відповіді або ж підкріплювати їх ілюстративним матеріалом.

*Самодиктант* – актуальна форма перевірки знань. У вчителя є можливість наперед підготувати декілька варіантів текстів із пропущеними буквами та розділовими знаками. Текст відтворюється на дошці за лічені секунди. Учні пояснюють вживання букв і розділових знаків, роблять на дошці відповідні записи. У роботі доцільно використати ілюстрації до тексту. Одразу ж можна зробити перевірку тексту або звернутись до правил у вигляді динамічних таблиць. Цікавою формою самодиктанту є «100 слів», що добираються до правила чи групи правил.

*Медіаурок* складається із різноманітних мультимедійних прийомів, що застосовуються впродовж всього уроку. Такий урок вирізняється яскравістю, динамічністю, результативністю. Урок спрямований на повне розкриття й усвідомлення учнями теми.

*Блок-тема* за своєю будовою повинна бути простою і зрозумілою для учнів. У послідовному порядку розташовано і поділено на мікротеми за допомогою функції «гіперпосилання» комплексний матеріал за певною великою темою. Так, чітко можна показати зв'язок мікротем, або ж надолужити «прогалини» у матеріалі, повернувшись до потрібної мікротеми через «гіперпосилання».

Як бачимо, мультимедіа дозволяє оживити урок, зв'язати його з дійсністю, доповнити урок музикою, звуками природи, надихає на бажання побачити, почути, обговорити це в дійсності, зіставити власні спостереження, збагатити існуючий досвід. Мультимедійний урок є одним із засобів особистісно орієнтованого навчання, що може бути розрахованим на кожного учня окремо і на клас в цілому. Такий урок не примушує, а заохочує, пробуджує інтерес, викликає бажання знайти результат, відповісти

на поставлені запитання, бути активним до всього, що відбувається на слайдах. Працюючи з додатковою інформацією, готуючи історичні довідки, фрагменти творів, підшуковуючи ілюстративний матеріал, учні одержують основи наочно образного підґрунтя для розвитку мовлення; відбувається формування мотиваційного компоненту мовленнєвої діяльності.

Кожен з наведених прикладів мультимедійного супроводу може слугувати «полем» для творчої діяльності вчителя, що дозволяє втілити основні дидактичні принципи освіти дітей з порушенням слуху, а саме: корекційну спрямованість навчання, розвиток слухового сприймання і мовленнєвого спілкування, єдність основ наук і процесу навчання. Адже дидактична цінність застосування комп'ютерних мультимедійних засобів полягає у збагаченні форм подання інформації та урізноманітненні типів навчальних завдань; у забезпеченні зворотного зв'язку; у застосуванні ігрових прийомів; у посиленні мотивації та активізації навчальної діяльності учнів.

Застосування мультимедійних засобів на уроках української мови та літератури дозволяє створювати кероване середовище мовлення, що імітує реальне комунікативне середовище. У такому середовищі моделюються реальні комунікативні ситуації, що дозволяють учням з порушеннями слуху розв'язувати певні поведінкові завдання. Саме завдяки мультимедійним засобам навчання вчитель може розширити дидактико-психологічні можливості навчального процесу та здолати перепони в підготовці комунікативної компетенції випускника з порушеннями слуху.

#### Література:

1. *Дитина* із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: Зб. наук. праць.: Вип.1. – К., 2010. – С. 19 – 28.
2. *Бахтина О.И.* Информатизация гуманитарного образования / О.И. Бахтина // Педагогика. – 1990.

3. *Егорова Ю.Н.* Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2000. – 196 с.
4. *Методика* навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М.І. Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
5. *Програмне забезпечення SMART Board.* Керівництво користувача. – Канада, 2004.
6. *Семенюк Э.П.* Информационный подход к познанию действительности. – К.: Наукова думка, 1998.
7. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* – 2007. – №10. – С. 8 – 17.
8. *Levi M.* (1997). CALL: Context and Conceptualisation. Oxford: Oxford University Press, 1997 – <http://www.llas.ac.uk/resources>.

УДК: 376-056.26:616.28-008.14:376.015.311:796]-053.4

## **ЗАВДАННЯ ТА ЗАСОБИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

В.М. Шевченко

м. Київ

*У статті розкрито завдання та засоби фізичного виховання дошкільників із порушеннями слуху. Автор акцентує увагу на важливості формування навичок, якими діти повинні оволодіти за час перебування в дошкільному закладі, та засобах їх набуття.*

*Ключові слова: діти з порушеннями слуху, фізичне виховання, фізичний розвиток, корекційна робота.*

***Задачи и средства физического воспитания дошкольников с нарушениями слуха***

*В статье раскрываются задачи и средства физического воспитания*



дошкольников с нарушениями слуха. Автор акцентирует внимание на важности формирования навыков, которыми дети должны овладеть за время пребывания в дошкольном учреждении, и средствах их получения.

*Ключевые слова:* дети с нарушениями слуха, физическое воспитание, физическое развитие, коррекционная работа.

### ***Tasks and tools of physical education pre-school children with hearing impairment***

*In the article, the author reveals the objectives and means of physical education pre-school children with hearing impairment. The author emphasizes the importance of the skills that children must learn during his stay in the preschool setting and their means of entry.*

*Keywords:* children with hearing impairment, physical education, physical development, corrective work.

Актуальність оптимізації здоров'я і фізичного розвитку дітей в спеціальних дошкільних освітніх установах в сучасних соціально-економічних умовах розвитку суспільства стоїть особливо гостро.

Завдання та зміст фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах визначаються вимогами базового компонента дошкільної освіти в Україні «Я у світі», чинними програмами розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Малятко», «Дитина» та «Українське дошкілля».

Правильний фізичний розвиток – це фізіологічний та педагогічний процес, спрямований на досягнення фізичної досконалості, зміцнення здоров'я, підготовку підростаючого покоління до дорослого життя і праці.

Саме в дошкільному віці закладаються основи гармонійного розвитку особистості, її фізичної досконалості – основи здоров'я, довголіття, формується багато рухових навичок, розвиваються фізичні якості. Своєчасне та успішне формування рухової функції людини, особливо в дошкільний період її життя, має першочергове значення для повноцінного фізичного

розвитку [1].

Фізичне виховання дітей з порушеннями слуху – один з важливих напрямків корекційно-педагогічної роботи. Він перебуває в тісному зв'язку з усіма іншими сторонами виховання та навчання. Правильно організоване фізичне виховання створює основу для зміцнення здоров'я дітей, розвиває їх активність, підвищує працездатність. Воно спрямоване на охорону і зміцнення їх здоров'я, гармонійний фізичний розвиток, загартування дитячого організму, розвиток потреби у руховій активності, формування основних рухів і рухових якостей, корекцію та профілактику порушень фізичного розвитку. Внаслідок чого воно стає базою для успішного проведення виховної та корекційно-освітньої роботи.

Дослідження фізичного і моторного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (Р.Д. Бабенкова, О.А. Катаєва, Н.А. Рау, Л.В. Рябова, Г.В. Трофімова та ін.) виявили деякі особливості, зумовлені зниженням слуху і порушенням діяльності вестибулярного апарату, які виникли в результаті тяжких захворювань, що перенесли діти. У слабкочуючих та глухих дітей з рано набутими та вродженими порушеннями слуху статичні та локомоторні функції відстають у своєму розвитку. Так, на першому році життя в глухих дітей спостерігається відставання в термінах утримання голови, більш пізнє оволодіння ходінням, але затримка прямостояння компенсується до року і двох-чотирьох місяців [4].

Здійсненню фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями слуху сприяють різноманітні *засоби*: фізичні вправи, оздоровчі сили природи (сонце, повітря, вода) та гігієнічні фактори.

Фізичні вправи – основний засіб фізичного виховання. Вони всебічно впливають на розвиток дітей. З допомогою фізичних вправ зміцнюється здоров'я дошкільника, формуються навички життєво важливих рухів (ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння та ін.), розвиваються фізичні якості (сила, спритність, швидкість, витривалість).

Виконання фізичних вправ пов'язане з активним сприйманням навколишнього середовища, з орієнтуванням у просторі, виявленням вольових якостей, різноманітних емоційних переживань.

Правильно організована рухова діяльність справляє істотний вплив на формування психіки дитини. Саме рухи здійснюють безпосередньо практичний зв'язок людини з навколишнім світом, і цей зв'язок лежить в основі розвитку її психічних процесів [2].

У процесі фізичного виховання створюються позитивні умови для успішного засвоєння дітьми стійких навичок поведінки. Зв'язок фізичного виховання з розумовим передбачає повідомлення дітям певних знань з фізичної культури, зокрема правил рухливих ігор, найраціональніших способів виконання рухів.

Під час виконання фізичних вправ удосконалюються функції аналізаторів: зорового, слухового, рухового. Чіткішим стає орієнтування у просторі, розвивається почуття ритму, підвищується точність і чіткість рухів та ін. Усе це створює необхідні передумови для кращого сприймання навколишнього середовища і певною мірою впливає на естетичний розвиток [4].

Фізичному вихованню сприяє створення відповідних умов (раціонального режиму, харчування та ін.), урізноманітнення організаційних форм фізичного виховання, підвищення рухової активності протягом дня та інше [3].

Дошкільники мають біологічну потребу в рухах, вони отримують задоволення від самого процесу виконання фізичних вправ. Позитивні емоції, які виникають у процесі занять, поступово переходять у звичку систематично ними займатися. Потім ця звичка стає стійкою потребою, яка продовжує зміцнюватися в шкільні роки. Позитивний вплив фізичних вправ на організм дитини досягається лише тоді, коли ці вправи виконуються регулярно. Їх обмеженість (гіподинамія) негативно позначається на фізичному розвитку

дошкільника (затримується зріст, деякі діти набирають зайвої ваги), знижується опір інфекційним захворюванням. Таким чином, фізичні вправи є профілактичним засобом можливих порушень нормального фізичного розвитку дитини.

Формування основних рухів і рухових якостей – одне з головних завдань фізичного виховання дітей з порушеннями слуху, оскільки оволодіння основними рухами створює базу для нормалізації життєдіяльності дитини. Навчання дітей правильної ходьби, бігу, лазіння, стрибків, метання сприяє ефективному впливу на розвиток всього організму [1].

Завдяки високій пластичності нервової системи у дошкільників швидко встановлюються нервові зв'язки й формуються умовні рухові рефлекси. Однак дитина повинна не лише вміти користуватися своїми рухами у звичних обставинах, а й у різних умовах (в іграх, під час прогулянок, коли треба перестрибнути через рівчак, підлізти під гілку тощо). Отже, сформована навичка з того або іншого руху повинна бути не лише міцною, а й достатньо гнучкою (пластичною).

Поряд із формуванням навичок з основних рухів розвиваються фізичні якості: сила, швидкість, спритність, витривалість та інше. Рух треба виконувати не лише правильно, а й досить швидко або тривалий час (наприклад, ходьбу, біг), а для цього потрібний певний рівень розвитку тих або інших фізичних якостей. Для їх відновлення і вдосконалення використовуються загальнорозвиваючі вправи, основні рухи, вправи спортивного характеру й рухливі ігри.

Під час ігор, виконання різних вправ дитина також виявляє ініціативу, вчиться бути наполегливою в досягненні мети.

Заняття з фізичної культури та рухливі ігри сприяють вихованню в дітей дисциплінованості, колективізму, рішучості, сміливості та інших якостей, необхідних людині. Наприклад, щоб стати сміливим, треба

навчитися долати страх, зустрічаючись із небезпекою. На заняттях з фізичної культури деяким дітям буває страшно пройти по гімнастичній лавці, перестрибнути через перешкоду, стрибнути у висоту з розбігу і т.д. Але вони (іноді з допомогою вихователя) переборюють свій страх і виконують рух, що, безумовно, сприяє вихованню сміливості. Навчання і виховання на заняттях з фізичної культури взаємопов'язані [4].

Рішення корекційних завдань під час фізичного виховання пов'язане з розвитком і тренуванням функції рівноваги, формуванням правильної постави, корекцією і профілактикою плоскостопості, розвитком дихання, координації рухів. Одним з важливих корекційних завдань фізичного виховання глухих і слабкочуючих дошкільників є розвиток їх орієнтування в просторі. Для цього використовуються вправи, пов'язані зі зміною місцезнаходження дітей та розміщення інвентарю в залі, зміною напрямку та умов руху. Дітей необхідно вправляти в швидкому виконанні рухів, розвивати їх рухову реакцію в іграх, змінювати умови застосування сформованих навичок і вмінь. Використання звукового супроводу на заняттях з фізичного виховання допомагає розвитку почуття ритму, вібраційної чутливості, розрізнення повільних і швидких звучань, що, таким чином, сприяє розвитку слухового сприйняття.

Формування правильної постави та профілактики плоскостопості – одне з основних завдань фізичного виховання дошкільників. Правильна постава важлива не лише з естетичного погляду, а ще й тому, що створює сприятливі умови для роботи серцево-судинної системи, дихальної й травної систем, сприятливо впливає на самопочуття дитини.

На формування постави великий вплив має статико-динамічна функція стопи. Навіть незначна зміна її форми може спричинити подальшу деформацію, порушення правильного положення тазу, хребта, що призводить до виникнення патологічних дефектів постави. Отже, заходи запобігання плоскостопості повинні посідати належне місце в загальній системі

фізичного виховання [5].

Фізичне виховання здійснюється в процесі всієї корекційно-виховної роботи. Основними його формами є ранкова гімнастика, рухливі ігри на прогулянках і в перерві між заняттями, а також фізкультхвилинки, фонетична ритміка, музичні заняття та заняття з фізичного виховання. Розглянемо їх детальніше.

Ранкова гімнастика допомагає переходу організму дитини від сну, готує до активної діяльності протягом дня, створює необхідний тонус. Ранкова гімнастика проводиться у всіх вікових групах під керівництвом вихователя. Комплекс вправ має відповідати віку, індивідуальним можливостям дітей і включає знайомі їм, відпрацьовані вправи на розвиток і координацію основних рухів, розвиток рівноваги, формування правильної постави. Перед початком виконання вправ важливо створити у дітей гарний настрій, можна використовувати звукові сигнали з допомогою музичних інструментів або музичний супровід з допомогою аудіозапису. Зарядка має відбуватися в провітрюваному приміщенні, у якому завчасно підготовляються необхідні атрибути (м'ячі, прапорці та ін.). Зазвичай під час проведення ранкової гімнастики дотримуються такої послідовності: ходьба, біг, які покращують кровообіг та посилюють дихання, загальнорозвиваючі вправи, стрибки, підстрибування, дихальні вправи.

Рухливі ігри проводяться під час прогулянок і в перервах між заняттями. Вони дозволяють дітям змінити вид діяльності та відпочити після активної роботи на заняттях. Ігри між заняттями повинні бути добре знайомі дітям, прості та доступні для участі у них всіх бажаючих.

Організація ігор під час прогулянки залежить від пори року і стану погоди. Необхідно також враховувати характер попередньої діяльності дітей. В холодну пору року доцільно розпочати прогулянку з бігу та рухливих ігор. В дощову погоду організуються малорухливі ігри, які не потребують великого простору. Під час прогулянок можна широко використовувати

безсюжетні ігри, наприклад, серсо, кільцекид, кеглі; в старших групах – елементи спортивних ігор: волейболу, футболу, бадмінтону та ін. На прогулянках можна навчати дітей катання на велосипеді, а взимку – на санчатах, лижах, ковзанах. На прогулянках доцільно організовувати спортивні розваги, проводити спортивні свята.

В зміст прогулянок також можуть включатися і різні вправи на розвиток рухів та рухових якостей, закріплення вивчених під час занять вправ.

Вільна діяльність дітей в денний та вечірній час створює сприятливі можливості для рухової активності під час ігор, малювання, читання, вправ на гімнастичних знаряддях. Їх руховою активністю необхідно керувати та стежити, щоб активні рухи чергувалися із заняттями за столом, спокійними іграми, не допускати гіперактивності в процесі колективних ігор.

Фізхвилинки забезпечують зміну діяльності дітей під час занять, створюють можливості для короткотривалого відпочинку. Вони проводяться, переважно, в середині заняття, після появи ознак втоми. Їх тривалість – 3-5 хвилин, в них включаються декілька вправ, які переважно мають ігровий характер, або рухлива гра. Доцільно пов'язувати рухи зі змістом занять: наприклад, імітувати катання на лижах або ковзанах, відтворювати рухи тварин тощо [2].

Для дітей з порушеннями слуху замість фізхвилинки доцільно проводити фонетичну ритміку, в процесі якої різні рухи поєднуються із проголошенням мовного матеріалу (звуків, складів, слів, фраз), відпрацюванням ритміко-інтонаційної сторони мови [5].

Музичні заняття – також одна з форм фізичного виховання дошкільників з порушеннями слуху. Вони спрямовані на сприймання музики, розвиток голосу та ритму рухів. На музичних заняттях діти багато рухаються: танцюють, грають, виконують вправи, беруть участь у рухливих іграх. У зміст музичних занять включаються прості рухи (ходьба, біг, стрибки,

хлопання, притупування) і більш складні (елементи танцю). В процесі музичних занять у дітей формується почуття ритму, яке позитивно впливає на рухи дітей, робить їх більш координованими, ритмічними. В процесі танців, співу нормалізується дихання і пов'язана з цим злитість мови.

Заняття з фізичної культури проводяться в різних вікових групах 3-4 рази на тиждень. Частина з них відбувається в спеціально обладнаній залі, інші – на подвір'ї або в кімнаті. Структура занять з фізичного виховання складається з трьох частин: ввідної, основної та кінцевої. Під час ввідної частини важливо підготувати дітей до основного фізичного навантаження. Ввідна частина включає в себе шикування, пояснення завдання, ходьбу, нетривалий біг і нескладні вправи. В основну частину входять загальнорозвиваючі вправи, розвиток основних рухів та рухлива гра. Комплекс загальнорозвиваючих вправ складається із вправ для різних груп м'язів: шиї, плечового поясу, рук, тулуба та ніг. В заключній частині пропонується легкий біг, спокійна ходьба, вправи на увагу, координацію рухів та підводяться підсумки.

Моторна щільність занять залежить від способів організації дітей. На заняттях з фізичного виховання використовуються фронтальний, потоковий, почерговий та індивідуальний способи організації. Діти переддошкільного та молодшого дошкільного віку найчастіше виконують рухи разом (фронтально) або індивідуально; старші дошкільнята – поточно або в підгрупах. Всі способи організації повинні поєднуватися таким чином, щоб фізичне навантаження, яке припадає на кожну дитину, було рівномірним, а моторна щільність занять – високою.

Під час проведення занять використовується все обладнання зали: гімнастична стінка, лавки, дошки, місток-гойдалка, стійки для стрибків, м'ячі, обручі, канат та ін. Під час занять у всіх вікових групах використовується звуковий супровід: удари в бубон або барабан, які слугують сигналом для початку або закінчення рухів, їх зміни, регулювання



швидкості ходьби, бігу, частоти стрибків [2].

Ефективність використання фізичних вправ значно підвищується за їх комплексного поєднання з оздоровчими силами природи та гігієнічними факторами. Оздоровчі сили природи (повітря, сонце, вода) широко використовуються для зміцнення здоров'я та загартування організму дитини.

Рішення оздоровчих завдань – зміцнення здоров'я дітей, сприяння їх фізичному розвитку і загартовування організму – передбачають систематичний контроль за здоров'ям дітей з боку педагогів і лікарів, проведення постійних медичних оглядів, правильну організацію режиму дня в дитячому садку і вдома. Чергування різних видів діяльності, занять і відпочинку сприяє чіткій роботі організму.

У дошкільному віці важливе значення має формування навичок особистої та громадської гігієни. Це завдання розв'язується протягом усього періоду перебування дітей у дошкільному закладі. Дитина має бути підготовлена до наступного етапу в своєму житті. Перед вступом до школи вона повинна вміти вмиватися, чистити зуби, самостійно вдягатися, охайно їсти, підтримувати чистоту в приміщенні тощо [4].

Підсумовуючи, можемо зазначити, що важлива умова правильного фізичного виховання – єдність вимог дитячого садка та сім'ї. Фізичне виховання дітей дошкільного віку буде ефективним за умови, що воно є органічною частиною всього виховного процесу дитячого садка, предметом спільного піклування дошкільних працівників та членів сім'ї. Також необхідно досконало знати анатомо-фізіологічні особливості дитячого організму різних вікових категорій, щоб не завдати дитині шкоди.

#### Література:

1. *Беседа В.В.*, Романчик О.П. До питання оцінки фізичної підготовленості дітей дошкільного віку / Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам.-Под.: Медобори-2006, 2012. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 237-238.

2. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. – М.: ЗГуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 161 – 169.

3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи в навчально-виховних закладах України. – Міністерство освіти і науки України. – 2006 р.

4. Коржова А.А. Физическое воспитание детей с нарушениями слуха // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – С. 77 – 104.

5. Про світ дітей з особливими потребами / Упоряд. Шнайдер В.І. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – С. 110-112.

УДК 376-056.263-056.34:376.016:796]-053.5

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ГЛУХИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

І.В. Бобренко, С.В. Литовченко

м. Київ

*У статті розглянуто особливості організаційно-методичного забезпечення урочних, режимних і позаурочних форм фізичної культури дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку (глухих з обмеженими розумовими можливостями).*

*Ключові слова: фізичні вправи, навчання, діти зі складними порушеннями психофізичного розвитку.*

***Организация проведения занятий по физической культуре глухих младших школьников с нарушениями интеллектуального развития***

*В статье рассмотрены особенности организационно-методического обеспечения урочных, режимных и внеурочных форм физической культуры*

*детей со сложными нарушениями психофизического развития (глухих с ограниченными умственными возможностями).*

*Ключевые слова: физические упражнения, обучение, дети со сложными нарушениями психофизического развития*

***Organization of the physical training of deaf primary school children with intellectual disabilities***

*In the article the features of organizational methods of time limit, restricted and extra-curricular forms of physical training of children with complex disorders of psycho-physical development (the deaf with mental disabilities).*

*Keywords: exercise, education, children with complex disorders of psychophysical development.*

Результативність фізичного виховання молодших школярів зі складними порушеннями психофізичного розвитку (глухих з обмеженими розумовими можливостями) значною мірою залежить від організаційно-методичного забезпечення проведення урочних, режимних і позаурочних форм фізичної культури. В початковій школі навчальним планом передбачено проведення двох уроків фізкультури на тиждень, щоденних фізкультурно-оздоровчих заходів в режимі дня (гімнастики до уроків, фізкультурних хвилинок, фізичних вправ на великих перервах, фізкультурних пауз під час виконання домашніх завдань, фізкультурних занять у другій половині дня); позакласної фізкультурно-масової роботи (ранкової гігієнічної гімнастики; занять у фізкультурно-оздоровчих гуртках і фізкультурно-спортивних секціях; участі в фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах).

Учні, що належать за станом здоров'я до *підготовчої групи*, виконують програму основної, за винятком індивідуально протипоказаних вправ. Учні, які належать за станом здоров'я до *спеціальної* медичної групи, займаються за спеціальною програмою лікувальної фізичної культури та мають два

додаткових заняття.

Основною формою навчально-виховної роботи з фізичного виховання є *урок фізичної культури*. Кожен урок являє собою єдність змістового, методичного та організаційного компонентів. Уроки значною мірою визначають зміст інших форм фізичного виховання учнів. Відтак, всі форми роботи з фізичної культури мають узгоджуватись і становити єдину систему корекційно-розвивального впливу навчально-виховного процесу [1, 2, 4, 5, 7]. Зміст занять з фізичної культури визначається навчальною програмою. Програмний матеріал розподілений за уроками шляхом ускладнення.

*Урок фізичної культури* в допоміжних класах школи для глухих дітей складається з таких методично пов'язаних частин: вступної, підготовчої, основної і заключної. Тривалість кожної частини може змінюватись в залежності від конкретних завдань уроку та рівня підготовленості учнів.

*Вступна* частина (8 хв. – 1-й клас, 10 хв. – 2-й клас, 5 хв. – 3-й та 4-й класи) вирішує завдання початкової організації учнів, створення цільової настанови та мотивації до вирішення завдань уроку. Включає роз'яснення учням змісту уроку, шикування та перешікування.

*Підготовча* частина (7 хв. – 1-й клас, 10 хв. – 2-4-й класи) вирішує завдання активізації функцій організму та підготовки учнів до виконання завдань основної частини, формування правильної постави, забезпечення позитивного психоемоційного стану. Застосовуються вже знайомі учням вправи: стройові, дихальні, ритмопластичні та імітаційні, вправи на розтягування, елементи легкоатлетичних вправ; підвідні та підготовчі до основної частини уроку вправи (з поступово зростаючим, але помірним навантаженням).

*Основна* частина (15 хв. – 1-й та 2-й класи, 20 хв. – 3-й та 4-й класи) призначена для вирішення освітніх, оздоровчих, корекційно-розвивальних і виховних завдань уроку, передбачених навчальною програмою та планом уроку. Засобами основної частини уроку є вправи з використанням

гімнастичних предметів і снарядів, вправи для розвитку координаційних здібностей, ритмопластичні вправи, елементи легкої атлетики; ігри з елементами бігу, стрибків; з метанням, киданням, ловінням. Вправи для розвитку координаційних здібностей краще виконувати в I третині основної частини, вправи з великим фізичним чи емоційним навантаженням – в II третині, ритмопластичні вправи – в III третині основної частини. Рівень психоемоційного напруження поступово знижується на кінець основної частини [5, 8].

*Заключна* частина (5 хв – 1 – 4-й класи) має на меті зменшення рівня фізичного навантаження, сприяння оптимізації подальшої навчальної діяльності учнів. Використовуються дихальні вправи, елементи легкоатлетичних вправ (наприклад, різні варіанти бігу чи ходьби з поступовим зниженням темпу), вправи на розслаблення, кистьова та пальчикова гімнастика, імітаційні вправи; ігри для розвитку комунікаційних навичок, уваги, мислення [6].

Ділення уроку на частини є відносним. Урок фізичної культури – єдиний процес із реалізації усіх поставлених психолого-педагогічних завдань у взаємозв'язку [1, 2, 5, 6, 8].

Потрібно відзначити особливості використання різних типів уроків у допоміжних класах школи для глухих дітей (за загальноприйнятою класифікацією):

1. За змістом:

– *комплексні* (переважна більшість);

– *предметні* (лижної підготовки, плавання тощо). При проведенні предметного уроку специфічною є тільки основна частина, інші частини уроку традиційно включають елементи гімнастики, легкої атлетики та ігор (в залежності від можливостей вирішення завдання конкретного уроку).

2. За педагогічною спрямованістю:

– *вступні* (на початку навчального року, семестру, вивчення нового

розділу програми). Такі уроки передбачають ознайомлення учнів з новими завданнями, змістом навчальної роботи, вимогами до організації занять з фізичної культури, теоретичними відомостями. В основній частині уроку – виконання учнями раніше засвоєних певних практичних завдань, що дають уявлення про рівень підготованості окремих учнів (із обов'язковим попереднім повторенням вправи та вдосконаленням її окремих компонентів);

– *ознайомлення з новим матеріалом* – проводяться після вступних уроків і служать для візуального знайомства з новою вправою (її елементами) та надання поняття про техніку її виконання. Що передбачає сприймання спочатку незнайомої вправи, потім окремого її елемента (якщо вправа складна для розучування в цілому для даної категорії дітей); поняття про техніку виконання вправи (її елемента). Виконання вже знайомих елементів даної вправи, практична апробація рухової дії на основі раніше засвоєних знань і вмінь (проводиться в основній частині уроку). Специфічні для даної рухової дії підвідні та підготовчі вправи (в підготовчій частині уроку);

– *вивчення нового матеріалу* – проводяться для закріплення техніки виконання елемента рухової дії, виправлення помилок при його виконанні. У підготовчій частині уроку важлива наявність відповідних підвідних вправ. Виконання знайомих елементів даної рухової дії і вправ подібної спрямованості (в I третині основної частини уроку); розучування та правильне виконання рухової дії в повільному темпі (в I третині основної частини уроку); повторення дії для закріплення навички (в II і III третині основної частини уроку);

– *повторення та вдосконалення засвоєння навчального матеріалу* – мають на меті закріплення шляхом повторення правильного виконання, вдосконалення техніки рухової навички, досягнення позитивних результатів в незначно змінених умовах; формування правильної рухової навички. Лише після вивчення окремих елементів складної для виконання вправи здійснюється поетапне розучування цієї фізичної вправи, з'єднаної в єдине

ціле з частин, повторення та вдосконалення її виконання;

– *мішаного типу* – застосовуються для вивчення нового матеріалу (в I третині основної частини уроку) та вдосконалення пройденого матеріалу (в II та III третині основної частини уроку). У допоміжних класах шкіл для глухих дітей такі уроки використовуються тільки для вивчення нескладних для конкретного учнівського складу фізичних вправ і вдосконалення добре знайомого навчального матеріалу;

– *контрольні (підсумкові)* – проводяться після закінчення вивчення розділу програми, в кінці семестру (чи навчального року). Включають повторення виконання та вдосконалення вивчених раніше вправ, оцінювання рівня розвитку фізичних якостей та навчальних досягнень учнів.

Знання типології уроків фізичної культури дає змогу вчителю найліпшим чином організувати вирішення поставлених завдань.

Відзначимо особливості застосування *організаційно-методичних форм навчальної діяльності* дітей даної категорії (використовуються у відповідності до завдань уроку).

1. Всі учні одночасно включені в навчальний процес:

– фронтальний спосіб організації учнів на уроці – одночасне виконання всіма учнями класу одного і того ж завдання в спільному ритмі та темпі. Виконуються добре знайомі учням вправи, що не потребують страховки та допомоги з боку вчителя;

– груповий спосіб – одночасне виконання учнями, поділеними на групи (2-5 дітей) за рівнем фізичної підготованості (чи за іншими показниками, наприклад, за статтю, зростом тощо), різних завдань. Потім групи міняються місцями (бажано, але не обов'язково). При цьому важливе значення має правильний добір вправ – не рекомендується застосовувати вправи, спрямовані на розвиток одних і тих самих груп м'язів чи фізичних якостей. Актуально включити вправи, які доповнюють одна одну щодо впливу на організм дитини. Наприклад, стрибки в глибину з висоти 15 – 30

см з м'яким приземленням раціонально поєднувати з метанням малого м'яча однією рукою (чергуючи руки) вільним способом у горизонтальну ціль (у 2-му класі); ходьбу по гімнастичній лаві, обминаючи перешкоди, – зі стрибками в довжину з місця поштовхом обох ніг на точність (у 4-му класі) тощо [6]. Застосування групового способу в допоміжних класах можливе лише за наявності достатньо досвідчених помічників учителя (волонтерів);

– індивідуальний спосіб – одночасне виконання учнями персональних завдань (незалежно один від одного). Застосовується при можливості забезпечення педагогічного контролю вчителем і помічниками учителя дій кожного школяра.

## 2. Учні виконують завдання по чергово:

– потоковий спосіб – виконання учнями однакових вправ один за одним (поток). Застосовується при розучуванні техніки виконання рухової дії, закріпленні та повторенні для вдосконалення рухової навички. Важлива невелика кількість, до 4-х учнів у потоці. При більшій кількості дітей знижується рівень фізичного навантаження учнів, здатності учнів до цілеспрямованої уваги, ефективності сприйняття, ефективності формування рухової навички [2, 5, 8]. В такому випадку потрібна організація помічниками учителя ще одного потоку;

– змінний спосіб – виконання вправ змінами: учнів поділяють на зміни (2 – 5 дітей), одна зміна здійснює одночасне виконання вправи, а інша спостерігає. Застосовується при повторенні, для вдосконалення добре знайомих учням вправ, що не потребують страховки чи допомоги вчителя;

– колове тренування – по чергове виконання вправ учнями в групах (2 – 4 групи за кількістю місць занять): учнів ділять на групи (2 – 5 дітей) за рівнем фізичної підготовленості (зростом, статтю); кожна з груп здійснює вправу визначеним вчителем способом (фронтальним, поточним, поперемінним в парах). Застосування можливе лише за наявності контролю дій учнів в групах достатньо досвідченими помічниками учителя;



– поперемінний в парах – почергове виконання вправ в парах: учнів поділяють на пари, одним учнем виконується вправа, інший спостерігає. Можливий лише за наявності контролю дій учнів в парах помічниками учителя.

Відтак, при застосуванні форм навчальної діяльності 2-ої групи частина дітей залишається «в черзі» і для заповнення цих пауз потрібно запропонувати додаткові вправи (прості та добре знайомі дітям) [5]. Це значно підвищить рівень щільності уроку. Цей прийом може застосовуватись при великій кількості дітей (більше 4-х) в групі, коли діти ще не втомились і не збуджені, та за наявності достатньої кількості помічників учителя для спостереження за кожною дитиною.

Потрібно відзначити необхідність використання на уроках фізичної культури в допоміжних класах роботи *помічників учителя (волонтерів)* [4]. Важливість такої роботи зумовлює той факт, що психофізичний стан і рівень підготовленості учнів цієї категорії різний, відповідно лише шляхом індивідуального нагляду (контролю, виправлення помилок і допомоги) можна збільшити ефективність навчально-виховної роботи на уроках фізичної культури.

Форми навчальної діяльності можуть комбінуватись. Наприклад, при груповому способі організації учнів на уроці всередині групи виконання вправи може бути здійснене фронтальним способом (поточним, змінним тощо).

*Щоденні фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня* (гімнастика до уроків, фізкультурні хвилинки, фізичні вправи на великих перервах, фізкультурні паузи під час виконання домашніх завдань, фізкультурні заняття у другій половині дня) є частиною цілісної системи корекційно-розвивальних заходів. Орієнтовний зміст цих занять визначається змістом програми з фізичної культури відповідного класу [6]. Їх застосування сприяє активізації рухового режиму; забезпеченню гігієни розумової праці;

зменшенню втоми та підвищенню фізичної та розумової працездатності; свідомому ставленню до занять фізичними вправами; формуванню правильної постави; формуванню навичок здорового способу життя; вихованню морально-вольових якостей учнів (В.М. Медведєва, 1978; А.Ф. Борисенко, С.Ф. Цвек, 1989; Л.К. Зав'ялов, 1990). Наступність навчального матеріалу підвищує ефективність виконання поурочного плану.

Фізкультурно-оздоровчі заходи проводять щоденно в приміщенні школи-інтернату чи на свіжому повітрі (в залежності від змісту заходу та відповідності погодних умов гігієнічним нормам). Вони є обов'язковими для всіх учнів, за винятком учнів, звільнених лікарем за станом здоров'я [1, 2, 4, 5, 6, 7, 8].

Гімнастика до уроків, фізичні вправи на великих перервах, фізкультурні заняття у другій половині дня складаються з таких методично пов'язаних частин: вступної, підготовчої, основної і заключної (їх специфіка описана нами вище, при розгляді урочної форми занять). Тривалість кожної частини змінюється в залежності від умов і конкретних завдань заняття.

Застосування *організаційно-методичних форм навчальної діяльності* при проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів в режимі навчального дня (з втіленням особливостей застосування, характерних для даної категорії дітей, відзначених при розгляді урочної форми занять):

- гімнастика до уроків – фронтальний чи груповий способи;
- фізкультурні хвилинки – фронтальний спосіб;
- фізичні вправи на великих перервах – фронтальний та груповий способи;
- фізкультурні паузи під час виконання домашніх завдань – фронтальний спосіб;
- фізкультурні заняття у другій половині дня – фронтальний та індивідуальний способи; комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням колового тренування, групового, поперемінного в парах та

потокowego способів.

Важливо ретельно планувати фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня, оптимізувати їх зміст відповідно до конкретних умов, особливостей поурочного плану та індивідуального психофізичного стану учнів.

*Позакласна фізкультурно-масова робота* – система організованих занять із фізичними вправами, що проводяться в позаурочний час. Її систематичне проведення сприяє якісному вирішенню завдань фізичного виховання учнів, виявленню спортивних здібностей та індивідуальної обдарованості, активній рекреації та розвитку соціальної активності дітей, розвитку інтересу та звички до занять фізичною культурою та спортом, зацікавленню традиціями української національної фізичної культури [6].

Особливості позакласної фізкультурно-масової роботи: здійснюється на добровільних засадах (в залежності від корекційної спрямованості роботи школи-інтернату та її можливостей, уподобань учнів при виборі видів занять); сприяє розвитку і, в подальшому, будується на основі соціальної активності та творчої ініціативи учнів.

Значні можливості для розвитку дітей зумовлюють доцільність залучати до позакласної фізкультурно-масової роботи молодших школярів, які пройшли медичний огляд і не мають протипоказань за станом здоров'я та за віковими межами допуску до спеціалізованих занять окремими видами спорту.

За ознакою організації навчально-виховного процесу вирізняються такі *форми організації* позакласної фізкультурно-масової роботи [2, 5, 7]:

1. Урочні (заняття в фізкультурно-оздоровчих гуртках (групи загальної фізичної підготовки, заняття на дитячих тренажерах) і фізкультурно-спортивних секціях (бадмінтон, баскетбол, легка атлетика, лижна підготовка, настільний теніс, плавання, ритмічна гімнастика, футбол тощо), ранкова гігієнічна гімнастика, лікувальна фізична культура).

Складаються з таких методично пов'язаних частин: вступної, підготовчої, основної і заключної. Тривалість кожної частини змінюється в залежності від конкретних завдань заняття. Проводяться систематично за розкладом; склад групи постійний, подібний за віком і фізичною підготованістю; зміст визначений програмою відповідного класу та диференційований індивідуальними психофізичними особливостями учнів.

2. Позаурочні (участь у загальношкільних фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах (конкурси, змагання, фестивалі народних розваг і ігор, фізкультурні свята, дні здоров'я та фізичної культури). Проводяться періодично (чи навіть епізодично), не мають чітко визначеної тривалості та однорідного за віком і фізичною підготовленістю складу.

У контексті застосування *організаційно-методичних форм навчальної діяльності*, потрібно відзначити пріоритети проведення занять (із втіленням особливостей застосування, характерних для даної категорії дітей, відмічених нами при описі способів організації учнів на уроці):

– заняття в фізкультурно-оздоровчих гуртках: групи загальної фізичної підготовки – фронтальний, груповий і потоковий способи; заняття на тренажерах – індивідуальний спосіб, комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням колового тренування, потокового та поперемінного в парах способів;

– ранкова гігієнічна гімнастика – фронтальний спосіб;

– заняття в фізкультурно-спортивних секціях: бадмінтон – фронтальний спосіб (у вступній, підготовчій та заключній частинах заняття), груповий і індивідуальний способи, поперемінний в парах; баскетбол – фронтальний, потоковий та індивідуальний способи, поперемінний в парах; легка атлетика – фронтальний, потоковий та індивідуальний способи, колове тренування; лижна підготовка – фронтальний спосіб (у вступній, підготовчій та заключній частинах заняття), фронтальний та індивідуальний способи (в основній частині заняття); настільний теніс – фронтальний спосіб (у

вступній, підготовчій та заключній частинах заняття), індивідуальний та поперемінний в парах способи; плавання – фронтальний спосіб – на суші (у вступній, підготовчій та заключній частинах заняття), індивідуальний спосіб, фронтальний, потоковий та груповий способи (при проведенні ігор) – за наявності контролю дій кожного учня достатньо досвідченими волонтерами; ритмічна гімнастика – фронтальний, потоковий та індивідуальний способи, комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням колового тренування, потокового та поперемінного в парах способів; футбол – фронтальний спосіб (у вступній, підготовчій та заключній частинах заняття), індивідуальний спосіб, колове тренування, комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням групового, потокового, поперемінного в парах і фронтального способів;

– лікувальна фізична культура – фронтальний та індивідуальний способи; комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням також групового, потокового та поперемінного в парах способів;

– участь в загальношкільних фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах: конкурси – потоковий спосіб, комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням колового тренування, групового, змінного, потокового та поперемінного в парах способів; змагання – потоковий спосіб, комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням колового тренування, змінного та потокового способів; фестивалі народних розваг та ігор – фронтальний, груповий, змінний та потоковий способи, колове тренування; фізкультурні свята – фронтальний, груповий, змінний та потоковий способи, колове тренування; дні здоров'я та фізичної культури – фронтальний, груповий, змінний та потоковий способи, колове тренування.

Ефективність фізкультурно-масової роботи підвищується за умови наступності її змісту з уроками та іншими формами організації занять; різноманітності форм занять, що забезпечує можливість охоплення більшої кількості дітей; реалізації індивідуального та диференційованого підходу, з

врахуванням як загальних, так і специфічних особливостей розвитку дитини зі складними порушеннями психофізичного розвитку.

#### Література:

1. *Бабенкова Р.Д., Захарьин Б.И., Юровский С.Ю.* Обучение физической культуре // Обучение учащихся I-IV классов вспомогательной школы / Под ред. В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1983. – С. 57 – 111.
2. *Вільчковський Е.С., Козленко М.П., Цвек С.Ф.* Система фізичного виховання молодших школярів: Навч.-метод. посібник – К.: ІЗМН, 1998. – 232 с.
3. *Державний стандарт початкової освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.* – К., 2003.
4. *Евсеев С.П., Шапкова Л.В.* Адаптивная физическая культура. – М.: Советский спорт, 2000. – 239 с.
5. *Козленко М.О.* Теорія і методика корекційно-розвиваючої роботи в системі фізичного виховання учнів допоміжної школи: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1993. – 45 с.
6. *Програми для спеціальних класів для дітей зі складними порушеннями розвитку спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для глухих дітей. Фізична культура 1-4 класи / Уклад. І.В. Бобренко.* – Ч. 2. – К.: Інкунабула, 2008. – С. 156 – 294.
7. *Сермеев Б.В.* Теоретические основы физического воспитания аномальных детей: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 43 с.
8. *Шиян Б.М.* Методика фізичного виховання школярів. – Львів: ЛОНМІО, 1996. – 232 с.

## **ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД**

УДК: 37.018.1.042-056.26

*Рецензент: Литовченко С.В., к. пед. н., с. н. с.*

### **ЗАКЛАД НОВОГО ТИПУ: НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС «СПЕЦІАЛЬНА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА-ІНТЕРНАТ І-ІІІ СТУПЕНІВ – ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД»**

І.Т. Присліпська, О.Ф. Федоренко

смт. Підкамінь, м. Київ

*У статті представлено практичний досвід Підкаміньської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату І-ІІІ ступенів з поглибленою професійною підготовкою, що працює в статусі експериментального закладу всеукраїнського рівня.*

*Ключові слова: діти з порушенням слуху, професійно-технічна підготовка.*

***Учреждение нового типа: учебно-воспитательный комплекс «Специальная общеобразовательная школа-интернат I-III ступеней – профессионально-техническое учебное заведение»***

*В статье представлен практический опыт Подкаменской специальной общеобразовательной школы-интерната I-III ступеней с углубленной профессиональной подготовкой, которая работает в статусе экспериментального учреждения всеукраинского уровня.*

*Ключевые слова: дети с нарушением слуха, профессионально-техническая подготовка.*

***The establishment of a new type: the educational complex "special boarding school stages I-III - vocational school"***

*The paper presents the experience Podkamenskoy special boarding school I-III stages with in-depth training that works in the status of the pilot agencies nationwide level.*

*Keywords: children with hearing disabilities, vocational training.*

В Україні наразі спостерігається стійке зростання потреби у висококваліфікованих робітниках за багатьма професіями виробничого спрямування, що потребує реформування діяльності професійно-технічних навчальних закладів, пошуку нових форм здобуття відповідного рівня професійної підготовки.

Зазначимо, що переважна більшість учнів з порушеннями слуху мають особливі освітні потреби, зумовлені порушенням слуху, особливостями пізнавального та мовленнєвого розвитку. Без урахування цих потреб, без специфічної підтримки успішне навчання таких учнів у професійно-технічному навчальному закладі є практично неможливим.

Відсутність у Бродівському районі Львівської області професійно-технічних навчальних закладів, де були б створені необхідні умови для учнів з порушеннями слуху суттєво ускладнює соціалізацію випускників Підкамінської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів з поглибленою підготовкою.

З урахуванням наявності соціально педагогічних проблем, що потребують вирішення, з поглибленого професійного навчання дітей з порушеннями слуху, *відповідно до Наказу МОН України від 18.01.2010 року №10 та Наказу ГУОН Львівської облдержадміністрації від 05.04.2010 року №197, Підкамінська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів з поглибленою професійною підготовкою працює в статусі експериментального закладу всеукраїнського рівня.*

Керівництво науково-педагогічним експериментом здійснюється за безпосередньої участі директора Інституту спеціальної педагогіки НАПН



України, д. пед. н., проф., член-кореспондента НАПН України В. Засенка та завідувача лабораторії сурдопедагогіки, к. пед. н С. Литовченко. Наразі співробітники лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України активно підтримують експеримент та здійснюють його науковий супровід.

На даному етапі здійснюється апробація програми Державного стандарту професійно-технічної освіти з професій:

- різьбяр по дереву та бересті;
- кравець.

За два роки експерименту у навчальному закладі:

- поліпшено матеріальну базу, придбано нове обладнання для швейних та столярних майстерень;
- проводиться підвищення кваліфікації вчителів професійної підготовки;
- налагоджено співпрацю школи з навчально-методичним центром професійно-технічної освіти у Львівській області;
- отримуємо науково-методичну допомогу з питань організації професійної підготовки.
- укладено угоди про співпрацю із роботодавцями, центром зайнятості.

Починаючи з 1 вересня 2010 р., розпочато апробацію програм професійної підготовки відповідно до Державних стандартів професійно-технічної освіти (ДСПТО).

Розроблено та апробується експериментальний навчальний план з підготовки кваліфікованих робітників за професіями: різьбяр по дереву та бересті – II-III розряд, кравець – II-III розряд.

Навчальні плани корегуються відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик ДСПТО.

Вивчаючи вітчизняний і зарубіжний досвід організації загальноосвітньої підготовки учнів з порушеннями слуху у поєднанні зі здобуттям професії в умовах спеціального навчального закладу, колектив школи добре розуміє своє завдання.

Навчання в спеціальному навчальному закладі з поглибленою професійною підготовкою за своєю організаційно функціональною структурою відповідає всім стандартам спеціальної освіти. Відтак, освітня політика закладу спрямована на реалізацію інноваційних освітніх ідей та впровадження новітніх педагогічних технологій, гнучко реагуючи як на потреби часу, уподобання вихованців, так і на потреби ринку праці.

Програми теоретичного і виробничого навчання систематично доповнюються навчальним матеріалом про сучасне устаткування і обладнання, новітні технологічні процеси, передові методи праці, що впроваджуються у вітчизняну та зарубіжну практику виробництва, виключаючи застарілу інформацію.

Виробниче навчання здійснюється поетапно в майстернях, на навчально-виробничих дільницях та безпосередньо на робочих місцях підприємств (фото 1,2).



*Фото 1. У швейній майстерні.*



*Фото 2. У майстерні з різьби по дереву та бересті.*

Базовими підприємствами для проходження виробничої практики є Бродівське меблеве підприємство УТОГ «Явір», та Львівське швейне підприємство УТОГ «Силует».

Згідно з програмою ДСПТО з професії «різьбяр по дереву» здійснюється:

*Загальнопрофесійна підготовка*

- Основи галузевої економіки і підприємництва;
- Основи правових знань;
- Інформаційні технології.

*Професійно-теоретична підготовка*

- Креслення і перспектива;
- Спецтехнологія;
- Матеріалознавство;
- Малюнок;
- Композиція;

- Охорона праці.

*Професійно-практична підготовка*

- Виробниче навчання;
- Навчально-виробнича практика.

Згідно з програмою ДСПТО з професії «кралець» здійснюється:

*Загальнопрофесійна підготовка*

- Основи галузевої економіки і підприємництва;
- Інформаційні технології;
- Основи правових знань.

*Професійно-теоретична підготовка*

- Технологія виготовлення одягу;
- Матеріалознавство;
- Обладнання;
- Спеціальне малювання;
- Основи конструювання одягу;
- Охорона праці.

*Професійно-практична підготовка*

- Виробниче навчання;
- Навчально-виробнича практика.

Для професійної підготовки учнів в нашій школі обладнані навчально-виробничі майстерні:

- майстерня різьби по дереву;
- столярна майстерня з механічної обробки деревини;
- швейна майстерня з проектування та виготовлення виробів з текстильних матеріалів;
- майстерня з конструювання та моделювання одягу;
- кабінет матеріалознавства;
- кімната технології приготування кулінарних страв;

– кабінет профорієнтації та методичного забезпечення професійного навчання.

Навчальні майстерні і кабінети для поглибленої професійної підготовки обладнані сучасними технологічними машинами і електрифікованими інструментами, пристроями і приладами, які надають можливість проводити навчальні заняття на сучасному, високопродуктивному рівні.

Враховуючи специфіку школи, у швейній майстерні встановлена слухопідсилююча апаратура для розвитку слухового сприймання, мовлення і формування вимови в учнів.

Практичні заняття на уроках трудового і професійного навчання носять суспільно корисний продуктивний характер, де праця учнів спрямована на виготовлення виробів, які мають конкретне практичне використання в шкільних навчальних кімнатах, майстернях, побуті.

Протягом всього експерименту проводиться значна клопітка праця педагогів школи і науковців з розробки нових методологічних технологій навчання учнів з порушеннями слуху основ професійної майстерності із спеціальностей «столяр» та «кравець».

Важливо не тільки дати учням міцні знання і навички з технологічних предметів, а й розвинути їхнє мислення, зацікавити вивченням спецпредметів, привчити працювати самостійно, щоб, закінчивши навчальний заклад, вони могли самостійно підвищувати свою кваліфікацію в майбутній трудовій діяльності.

Працюючи в умовах науково-педагогічного експерименту, вчителі трудового навчання та майстер виробничого навчання використовують різноманітні методи і прийоми оптимізації та інтенсифікації навчального процесу.

## Головна мета виробничого навчання -

**практичне навчання учнів професійній  
продуктивній праці  
по створенню матеріальних благ, зокрема одягу.**



З метою профорієнтаційної спрямованості і визначення професійних нахилів і здібностей учнів в школі впроваджений проект «Професійне навчання в художніх творчо-технологічних студіях-гуртках». Професійно-

художні студії-гуртки діють на базі столярних і швейних майстерень із таких напрямків:

- ручної обробки деревини та виготовлення декоративно оздоблених виробів;
- різьби по дереву;
- художньої обробки деревини;
- оздоблення швейних виробів бісером;
- оздоблення швейних виробів вишивкою;
- конструювання та виготовлення моделей одягу.

Гуртки – «Вишиванка», «Витинанка», «Бісероплетіння», «Різьба по дереву» мають за мету обґрунтовану, сплановану і усвідомлену діяльність, спрямовану на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальної і предметно-перетворювальної діяльності (фото 3,4).



*Фото 3. Майстер-клас з бісероплетіння.*



*Фото 4. Робота з вишивкою.*

Прагнучи подолати ізолюваність осіб з порушеннями слуху шляхом «озброєння» їх професійною майстерністю і тим самим надання рівних можливостей працевлаштування на конкурентному ринку праці, в школі розробляються і апробуються диференційовані програми професійної підготовки учнів із запровадженням в майбутньому інтегрованої форми такої підготовки на базі освітнього закладу нового типу спецшкола-інтернат – профтехучилище.

Випускники школи, які протягом навчання і при складанні підсумкової державної атестації з професійно-трудового навчання, виявили здібності до творчого мислення в галузі проектно-технологічної діяльності, одержують направлення на навчання у вищі навчальні заклади II рівня акредитації технологічного напрямку за тими ж або спорідненими спеціальностями. Найбільш обдаровані юнаки і дівчата, які виявили високі знання з усіх предметів, продовжують навчання у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації, в основному технологічного профілю: Київському



національному університеті технологій і дизайну; Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут».

На сьогоднішній день учні школи отримують якісну допрофесійну підготовку; у закладі створено необхідні умови для здобуття професій «Кравець» та «Різьбяр по дереву». Організація такої роботи на базі школи забезпечує наступність між загальноосвітньою та професійною підготовкою, системний підхід до корекційної спрямованості навчально-виховного процесу та здобуття професії.

Все вищезазначене є підставою для створення закладу нового типу – навчально-виховного комплексу «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів – професійно-технічний навчальний заклад».

УДК: 376-056.26:616.28-008.14](091)(477.85)“1908/2012”

## **ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ НА БУКОВИНІ (1908 – 2012)**

В.М. Шевченко, О.О. Савчук

м. Київ, м. Чернівці

*У поданій статті автори стисло подають історію виникнення закладу для навчання дітей з порушеннями слуху на Буковині. Показують його функціонування та розвиток в різні часові періоди. Розкривають суть співпраці між лабораторією сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та Чернівецьким обласним навчально-реабілітаційним центром №1.*

*Ключові слова: діти з порушеннями слуху, спеціальні заклади, освіта на Буковині, лабораторія сурдопедагогіки.*

***Етапы развития заведения для обучения детей с нарушениями слуха на Буковине (1908 – 2012)***

*В данной статье авторы кратко излагают историю возникновения*

*заведення для обучения детей с нарушениями слуха на Буковине. Показывают его функционирование и развитие в разные временные периоды. Раскрывают суть сотрудничества между лабораторией сурдопедагогики Института специальной педагогики НАПН Украины и Черновицким областным учебно-реабилитационным центром № 1.*

*Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, специальные учреждения, образование на Буковине, лаборатория сурдопедагогики.*

***Stages of development institutions for the training of children hearing impaired in Bukovina (1908-2012)***

*In this article the authors briefly give the history of the institution for teaching children with hearing impairment in Bukovina. Show functioning and its development in different time periods. Reveals the essence of cooperation between the laboratory Surdo-Pedagogy Institute of Education NAPS Ukraine and the Chernivtsi regional training and rehabilitation center number 1.*

*Keywords: children with hearing impairment, special schools, education in Bukovina, laboratory Surdo-Pedagogy.*

Сучасні світові тенденції соціально-економічного і соціокультурного змісту впливають на розвиток усіх галузей життя, визначають актуальні напрями реформування вітчизняної освіти. Українська система спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку не стоїть осторонь, розвивається в руслі загальних соціальних і освітніх тенденцій.

Одним із основних напрямів спеціальної освіти є сурдопедагогіка, яка вивчає проблеми теорії і практики освіти осіб з порушеннями слуху. Як і в будь-якій науці, в сурдопедагогіці теорія та практика не можуть існувати відокремлено одна від одної. В Україні функціонує система спеціальних дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладів, у яких здобувають освіту діти з порушеннями слуху. Запорукою надання своєчасної та ефективної

допомоги, а також якісної освіти дітям цієї категорії є співпраця педагогічних колективів з науковими установами, залучення сучасного світового досвіду.

У такому контексті досить тісна співпраця склалася між лабораторією сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та Чернівецьким обласним навчально-реабілітаційним центром № 1.

Цей заклад існує вже понад століття. Архівні документи свідчать, що в 1906 р. представники буковинської інтелігенції, члени товариства по догляду за сліпими і глухоніми дітьми з ініціативи голови цього товариства Іона Бошняка звернулися до населення Буковини з проханням взяти участь у створенні фонду для відкриття «інституту сліпих і глухонімих» [5, с. 72].

Заклад було відкрито 2 грудня 1908 року під назвою «Ювілейний інститут сліпих імператора Франца Іосифа І». На фронтоні будівлі був напис: «Skoala de orbi si surdo-muti» (школа для сліпих і глухонімих).

У 1909 році в «інституті» навчалось 19 дітей: глухонімих – 11, сліпих – 8. З року в рік кількість глухих учнів збільшувалась і в 1933 році в закладі вже навчалось 110 учнів, з яких лише 17 були сліпими [1, с. 1-2].

Навчальний рік у закладі тривав з 25 вересня по 30 червня. Навчали дітей то німецькою, то румунською мовами, залежно від того, до складу якої держави входила Буковина, хоча більша частина учнів була українцями. «Інститут» був восьмирічним (1 – 8 класи) і працював за програмою чотирикласної початкової школи. До нього приймали дітей з відповідними порушеннями віком від 7 до 16 років [2, с. 1-2]. В усіх класах за навчальним планом виділялося 4 год. на загальноосвітні предмети і з 2 класу по 2 год. на професійну підготовку [5, с. 73].

На особливу увагу заслуговує той факт, що в «інституті...» навчали дітей вмінню порозумітися з людьми, звертатися до юриста або державного службовця [1, с. 1-2].

Документи свідчать про те, що в закладі було запроваджено навчання чистим усним методом. Дактильна мова та міміка суворо заборонялася (аж

до фізичних методів покарання) [2, с. 1–2].

Після закінчення восьмого класу директор «інституту», за бажанням батьків, влаштовував випускників учнями до приватних майстрів [2, с. 1-2].

Утримувалися учні за рахунок внесків батьків. Плата за навчання й утримання учня була дуже висока – 400 – 900 лей на місяць, і її підвищували з класу в клас, тому більшість дітей залишала школу після 3-4 років навчання. Восьмий (випускний) клас, як правило, закінчували 3 – 4 учні [5, с. 72-73].

Після початку Першої світової війни в серпні 1914 р. «інститут» припинив свою діяльність [3, с. 18].

У листопаді 1918 року на території Буковини була встановлена румунська влада. 10 лютого 1919 р. заклад перейменували в «Інститут сліпих та глухонімих «Реджина Марія» (імені королеви Марії, яка фактично стала його покровителькою). 15 квітня 1920 року заклад розпочав свою діяльність. Відповідно до закону про початкове навчання від 24 липня 1924 р. і доповнення від 5 липня 1934 р., «інститут» став «Державною спеціальною школою для дітей сліпих і глухонімих» [4, с. 1-2].

Таким чином, хоч заклад і забезпечував навчанням лише незначну частину глухих дітей регіону, проте на той час його діяльність була прогресивним явищем у педагогічній освіті.

Із 1940 по 1991 рік Буковина перебувала в складі УРСР. В цей період Чернівецька загальноосвітня школа-інтернат для глухих дітей (таку назву тоді носив заклад) розвивалася як типовий спеціальний заклад, який працював за стандартними радянськими планами та програмами шкіл для глухих дітей. Цікавим фактом тогочасного періоду було те, що 23 роки школу очолював Валентин Дорофійович Лозинський, який сам мав значну втрату слуху.

З 1991 року, часу здобуття Україною незалежності, школа продовжувала успішно розвиватися. Заклад почав брати участь в

міжнародних проектах (наприклад, «Матра», «Привіт»), став постійним учасником Українсько-Канадського Альянсу для глухих та слабочуючих, розвивалася співпраця з різними установами, зокрема науковими.

Результатом співпраці з лабораторією сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України стало проведення у травні 2010 року на базі Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи інтернату №1 для глухих дітей ініційованого співробітниками лабораторії та керівництвом закладу науково-практичного семінару «Теоретичні та практичні аспекти дошкільної освіти дітей з порушеннями слуху». Це була зустріч сурдопедагогів – науковців та практиків – з актуальної та значущої для нас проблеми. Під час семінару заклад презентував свою роботу у формі відкритих занять в дошкільних групах, відбулося засідання «круглого столу» за участі співробітників лабораторії сурдопедагогіки, керівників, педагогів, психологів спеціальних закладів для дітей з порушеннями слуху м. Чернівці та спеціалістів ПМПК.

Важливим моментом стало те, що між лабораторією сурдопедагогіки та школою було укладено угоду про творчу співпрацю, визначено пріоритетні напрями спільної роботи з реалізації актуальних ідей і перспективних технологій удосконалення дошкільної освіти дітей з порушеннями слуху.

Наступним кроком співпраці стало урочисте відкриття 1 вересня 2011 року першого в області навчально-реабілітаційного центру №1, створеного на базі Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат №1.

Зазначимо, що Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр №1 – це перший на Буковині навчальний заклад, у якому можуть здобути освіту та пройти комплексну медичну, психологічну, соціальну, професійну реабілітацію діти з особливостями психофізичного розвитку: порушеннями слуху, розумовою відсталістю, синдромом Дауна, аутизмом, ДЦП та складними вадами розвитку.

Послуги у центрі надають досвідчені дефектологи, сурдопедагоги,

олігофренопедагоги, логопеди, лікарі, спеціалісти з лікувальної фізкультури, фізіотерапії, масажу, психологи, соціальні працівники. У закладі створено всі умови для повноцінного розвитку дитини з особливими потребами.

Структура Центру складається з відділень, які функціонують у єдиній системі:

*1. Дошкільне відділення:*

молодша група;

середня група;

старша група.

Термін навчання 3-4 роки.

Наповнюваність груп – до 6 дітей.

Реабілітацію проходять діти віком від 2-ох років.

*2. Середня загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів:*

I ступінь (початкова школа): підготовчий, 1-4 класи (термін навчання 5 років);

II ступінь (базова загальна середня освіта): 5-10 класи (термін навчання 6 років);

III ступінь (повна загальна середня освіта): 11-12 (13) класи (термін навчання 2 (3) роки). Після закінчення видається атестат про повну загальну середню освіту.

В подальшому, на II-III ступенях навчання функціонуватиме відділення професійно-технічної освіти (термін навчання – 3-4 роки, після закінчення видається свідоцтво про здобуття професії).

*3. Відділення медичної реабілітації:*

лікарі (педіатр, психіатр, фізіотерапевт, лікар з лікувальної фізкультури), молодший медичний персонал (медичні сестри, масажисти, інструктор ЛФК) планують та здійснюють лікувально-відновлювальні та лікувально-профілактичні заходи, фізичну реабілітацію на базі обладнаних

медичного, фізіотерапевтичного, бальнеологічного, масажного кабінетів, залів лікувальної фізкультури, сенсорної кімнати тощо.

#### *4. Відділення корекційно-виховної роботи та розвитку дитини:*

включає сплановану за різними напрямками виховну роботу педагогічного колективу (вихователі, класні керівники) та роботу клубів, студій, гуртків, секцій.

#### *5. Соціально-психологічна служба:*

у відділенні психологами та соціальним педагогом реалізується система заходів для діагностики, психокорекції, консультування дітей з метою їх адаптації та інтеграції у суспільство. Крім того, здійснюється соціально-педагогічний патронат випускників Центру; працює служба соціально-педагогічного супроводу сімей дітей з психофізичними вадами; діє консультативний пункт для батьків.

Враховуючи суттєві здобутки колективу закладу, готовність до впровадження інноваційних педагогічних технологій, сучасну матеріальну базу, лабораторія сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України спільно з Чернівецьким обласним навчально-реабілітаційним центром №1, під егідою Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України, за сприяння НВП «ВАБОС», в листопаді 2011 року провели Всеукраїнський науково-практичний семінар з актуальної проблеми «Розвиток дошкільної освіти дітей з порушеннями слуху в контексті сучасних освітніх тенденцій» з циклу «Сурдопедагогічні діалоги».

Графік роботи був дуже насиченим. Протягом трьох днів учасники семінару мали змогу заслухати доповіді-презентації фахівців Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорту України, Головного управління освіти і науки Чернівецької облдержадміністрації, Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької

області, обласної психолого-медико-педагогічної консультації, обласного дитячого сурдолога, Науково-виробничого підприємства «ВАБОС», Центру слухової реабілітації «Аврора», ТОВ «Кінд Інтерслух Київ», Міського медичного центру проблем слуху та мовлення (ММЦПСМ) «СУВАГ-Київ», Інституту отоларингології імені М. Коломийченка, вечірньої школи №12 м. Запоріжжя, керівників дошкільних навчальних закладів, навчально-реабілітаційних центрів, спеціальних шкіл-інтернатів і зарубіжних фахівців з Польщі, Румунії та Нідерландів. Також брали участь представники Київського педагогічного університету імені Б. Грінченка, Українського Католицького університету м. Львова, Українського товариства глухих. Загалом у заході взяло участь 110 учасників з усіх куточків України та закордонні фахівці.

На пленарному засіданні було обговорено концептуальні засади спеціальної освіти та актуальні проблеми організації навчально-виховного процесу у дошкільних навчальних закладах для дітей з порушенням слуху, нормативно-правове забезпечення системи освіти дітей з особливими освітніми потребами та особливості діагностики і реабілітації дітей з порушеннями слуху тощо.

Наступного дня відбулася презентація роботи дошкільного відділення Центру та ознайомлення з відділенням медичної реабілітації, обладнаним найсучаснішими засобами для реабілітації дітей різних нозологій. Учасники семінару мали змогу переглянути відкриті заняття (в т.ч. і інтегроване) вихованців різних вікових груп дошкільного відділення, прослухати майстер-класи (проведені психологом і дефектологом ЧОНРЦ №1; психологом ММЦПСМ «СУВАГ-Київ») та тренінги (проведені науковими співробітниками лабораторії сурдопедагогіки). Учасники взяли активну участь в обговоренні представлених матеріалів. Крім того, відбулося скайп-обговорення проблем семінару з керівництвом Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, дирекцією Науково-виробничого підприємства



«ВАБОС» та іншими учасниками.

В останній день роботи семінару відбулося засідання «круглого столу», під час якого присутні ознайомилися із сучасним міжнародним досвідом роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями слуху, який презентували зарубіжні фахівці. Досить інформативними були виступи і презентації численної команди колег із Польщі, які презентували власний досвід роботи із дітьми різних вікових категорій та керівника благодійної організації Nanah International (Нідерланди) Ганса Розієра і співкерівника Анни-Марії Карабат (Румунія). Ними була висвітлена актуальна тема – підтримка батьків дітей з психофізичними порушеннями. Учасники семінару мали змогу не лише переглянути презентації та відеоматеріали, але й отримати відповіді на поставлені запитання.

Загалом учасники Всеукраїнського науково-практичного семінару розглянули широке коло актуальних питань, пов'язаних з теоретичними та практичними аспектами навчання, виховання, реабілітації дітей з порушеннями слуху дошкільного віку. Відбулося обговорення програм розвитку та виховання дітей дошкільного віку з порушеннями слуху та питань створення центрів раннього розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Учасники також відзначили досить потужну базу закладу, яка дозволяє із впевненістю дивитися в майбутнє.

Зазначимо, що даний захід пройшов із широким використанням інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Окрім сучасних технічних засобів, які забезпечували роботу семінару, протягом трьох днів відбувалися прямі on-line включення з різними містами, скайп-обговорення, майстер-класи в режимі on-line, відеопрезентації відкритих занять тощо.

На завершення роботи семінару був прийнятий проект резолюції. Важливо підкреслити, що кожен учасник семінару отримав Сертифікат міжнародного зразка.

Як показує досвід, на сьогодні під час проведення подібних заходів

виправданою і доречною є форма діалогів, обговорень, «круглих столів», що сприяє розв'язанню проблем, прийняттю спільних рішень тощо. Варто зазначити, що працюючи в міжнародних проектах, не всі види такої роботи можна копіювати. Іноді запозичені тренінгові вправи є поверховими або несуть психологічне навантаження. Тому, на наш погляд, важливим є поєднання теоретичних повідомлень, вправ на їх практичне застосування та обговорень, так званий «збір думок». Така форма роботи забезпечить найкращий результат.

На цьому співпраця лабораторії сурдопедагогіки із закладом не припиняється. На сьогодні ведеться активна підготовча робота із впровадження наукового експерименту з проблеми раннього скринінгу для виявлення порушень слуху у дітей та подальшої корекційної роботи, участь у міжнародних проектах.

У підсумку зазначимо, що Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр №1 має більш ніж сторічний досвід роботи, оберігає свої традиції, разом з тим – охоче сприймає педагогічні інновації, бере активну участь у міжнародних проектах. Це зумовлює поєднання у роботі колективу традиційних (класичних) підходів до навчання та виховання дітей з порушеннями слуху з сучасними підходами.

Співробітництво з навчальним закладом такого рівня має суттєве значення для вирішення питань дослідження лабораторії, апробації наукових підходів на основі узагальнення досвіду роботи педагогічного колективу Центру.

#### Література:

1. *Державна спеціальна школа для дітей сліпих і глухонімих «Інститут сліпих і глухонімих» (1908 – 1914) та «Реджина Марія» (1919 – 1940).* – Фонд 268, оп. 1, спр. 1, 471 арк.

2. *З румунізаторських заходів (у школах та інтернатах руських) // Буковина. – 1908. – 11 вересня. – С. 1-2.*

3. *Інститут* сліпих та глухонімих в м. Чернівці. – Там само, оп. 2, спр. 13, 396 арк.

4. *Ювілейний* заклад для сліпих і глухонімих в Чернівцях // Буковина. – 1908. – 17 жовтня.

5. *Ярмаченко М.Д.* Виховання і навчання глухих дітей в УРСР. – К.: Рад. школа, 1968. – 320 с.

## **БАТЬКАМ, ЯК ПЕРШИМ ВЧИТЕЛЯМ**

УДК: 37.018.1.042-056. 26: 616. 28-008.14 + 37.018.1.035: 331]- 053.4

*Рецензент: Литовченко С.В., к. пед. н., с. н. с.*

### **РОЗВИТОК ТРУДОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ СІМ'Ї**

Н.Л. Максименко

м. Київ

*У статті йдеться про етапи прищеплення початкових трудових навичок дітям дошкільного віку з порушеннями слуху в умовах сім'ї.*

*Ключові слова: діти дошкільного віку з порушеннями слуху, трудові навички, психолого-фізичні особливості, компенсаторні можливості.*

***Развитие трудовых навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха в условиях семьи***

*В статье представлены этапы формирования начальных трудовых навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха в условиях семьи.*

*Ключевые слова: дети дошкольного возраста с нарушениями слуха, трудовые навыки, психолого-физические особенности, компенсаторные возможности.*

***Development of labor skills in families of preschool children with hearing impairment***

*The article deals with the initial stages of grafting labor skills in preschool children of families with hearing impairment.*

*Keywords: preschool children with hearing impairment, work skills, psychological and physical features, compensatory potential.*

Тримаючись за руку дорослого, дитина робить свої перші кроки у світ речей і подій. Своїми діями, поведінкою, ставленням до оточуючих дорослих

навчає дитину. Навіть при небажанні вчити поганому, можна навчити всього. Адже мала дитина, наче губка, вбирає в себе все. Навколишня дійсність – перша школа малят.

Той, хто забуває, що дитина сама безпомічна, безпорадна перед навколишнім світом, хто нехтує своїм обов'язком поводитися з малятами – той робить не тільки серйозну помилку, а й злочин перед дитиною, перед суспільством.

*Новонароджена дитина* навчається спочатку дивитись, потім розглядати предмети, а згодом і торкатися, штовхати їх. Ці перші ігрові дії пов'язані з рухами: дивитись, розглядати, брати, кидати, крутити. По суті це безліч дій з предметами: кульки, брязкальця, ляльки. Дитина лише починає відкривати для себе світ, оволодівати навколишніми речами. Так, якщо в п'ять-шість місяців маля тягнеться, хапає предмети та розмахує ними, то в шість-сім воно вже штовхає їх, перевертає, а в дев'ять-десять місяців починає навмисно кидати. Маніпулювання різними предметами захоплює її більше, ніж спостереження. Їй потрібні рухи, дії з предметами.

По суті всі названі дії є першими *діями з предметами*. Це пов'язано із загальним психічним розвитком дитини, розвитком її відчуттів, сприймань, уваги, появою перших довільних дій. Отже, на цьому етапі відбувається формування ігрової діяльності, пов'язаної з рухами.

Разом з тим, розвиток і поява ігрових дій відбувається в умовах спілкування з дорослими. Саме батьки з перших днів життя дитини опосередковують її зв'язок з навколишнім середовищем, організовують її. Дорослий не тільки пропонує їй іграшки та нові предмети, а й показує що з ними можна робити, створює можливість вправлятися у різноманітних діях з предметами. Такі дії є необхідною умовою і наслідком психічного розвитку дитини. Так, дії з конкретними предметами не може бути, поки не сформується здатність сприймати їх, тобто виділяти з усієї сукупності навколишніх речей. Вони також не виникають, якщо дитина ще не оволоділа

своїми рухами. Інакше кажучи, ігрові дії стають можливими на певному рівні розвитку дитини.

Під впливом дорослих дитина навчається перших *умовних дій* – робити ручкою «до побачення», показувати предмет, плескати в долоні тощо. Дитина повторює, наслідує рухи, виконує і відтворює їх у відповідь на певні слова, дії дорослих. Основою цього є *наслідування*. Малеча наслідує дії дорослих, а згодом звертає увагу на мовний супровід, не усвідомлюючи поки що його значення.

Важливу роль у розвитку дій відіграє орієнтувальна активність дитини «на нове»: нові предмети, нові властивості вже знайомих предметів, наприклад, яскрава кулька, м'яч вже не викликають цікавості, інтересу, але вони знову привертають увагу, якщо падаючи подають якійсь звук. Отже, дорослі показують нові дії, повторюють їх з дитиною. Цим вони стимулюють її, і ці дії швидко формуються. Без втручання дорослого в дитини згасає інтерес до нових предметів, дії. Тому доводиться показати додаткові, ще не відомі можливості знайомої іграшки.

*У кінці першого, на початку другого року життя* дитина хоч і може бавитись багатьма предметами, але недовго. Тому, помітивши відсутність інтересу до іграшки, батьки повинні показати нові дії з нею, можливості знайомої іграшки. Так, малюк із задоволенням обмацував кубик, ставив, кидав його. На наступному етапі дорослий має допомогти дитині складати кубики в коробку, виймати, а пізніше будувати, ставити один на одного тощо. Основою цих дій є наслідування. Дитина стає активним учасником гри, виконує певні дії з допомогою дорослого.

Першу підготовку до праці дитина проходить у грі. Майже кожним з її різновидів є певний трудовий елемент. Гра надає малюку можливість вправлятися в ряді навичок, серед яких багато саме трудових: замітати в ляльковій кімнаті, годувати ляльку, прати її одяг тощо. Тісний зв'язок гри з працею зберігається протягом усього дошкільного віку.

А.С. Макаренко не раз вказував, що несвоєчасне відокремлення гри від праці було б справжнім насильством над дитиною і викликало б у неї лише відразу до трудового зусилля. Отже, треба забезпечувати зв'язок дитячої праці з грою, виховувати розуміння необхідності праці, ставлення до неї як до обов'язку, дотримуючись при цьому розумної міри.

*На третьому році життя* дитина починає ширше використовувати іграшки, предмети. Діти все частіше копіюють дії батьків, дорослих, захоплюються процесом *відтворення*. Так, донька хазяйновито складає речі в куточок, промовляючи, виконуючи при цьому все те, що говорила, робила мати, коли прибирала розкидані дитиною речі, іграшки. Поки що виконується не конкретна якась роль, а відтворюється робота, або поведінка конкретної людини, особи (мами, тата, няні), дорослих взагалі. За умови грамотного виховання у три роки маленькі діти можуть майже самі (за незначною допомогою батьків) роздягатися, одягати деякі речі, їсти, складати разом з дорослими іграшки тощо. Все це є першими ознаками формування *самостійного виконання трудових дій*.

Хто з батьків не знає, як маленька людина владно заявляє про себе як особистість! Перші здобуті вміння, найпростіші навички пробуджують у дитини бажання незалежності в діях, сприяють виникненню ілюзорної уяви, ніби вона може обійтися без сторонньої допомоги. Проте роль дорослого, як і раніше, лишається провідною у розвитку трудової діяльності малюка, а сам він ще досить безпомічний.

При повсякденному спілкуванні з дорослими, із світом природи і світом речей дитина набуває певних знань і умінь. Відбувається це природним шляхом. Тут не ставиться якихось певних завдань, і такий процес зазвичай не є спеціально організованою діяльністю дитини. Проте для дошкільника з порушеннями слуху, на відміну від маляти раннього віку, поступово стає можливою трудова діяльність як така, що має організований і послідовний характер. Дорослі часто зустрічаються з настирливим опором:

«Навіщо?», «Чому?» При цьому наївні, але по-своєму мудрі, бувають висновки дітей.

Враховуючи реальні можливості дошкільника з порушеннями слуху, дорослі вдаються до спеціальної організації навчання дітей. В умовах сім'ї, навчання має менш організований і послідовний характер, але й тут у наш час ставляться щораз більші завдання. Будується виховання таких дошкільнят на основі навчаючої ролі дорослого, батьків – в умовах сім'ї. Поступово цей процес набуває характеру навчальної діяльності в її елементарних проявах: слухати й чути дорослого, діяти цілеспрямовано, за порадами, прагнути до поставленої мети і домагатись певних результатів, контролювати себе, виявляти ініціативу, організованість і самостійність. При цьому слід підкреслити величезне значення психологічного впливу дорослого на дитину.

Особливістю труда дошкільників з порушеннями слуху є те, що вони одержують знання і вміння переважно не з книг, а через приклад, показ дій дорослих, пояснення. Цей метод має характер *інструкцій* (вказівок).

Отже, інструкція обумовлює не лише зміст практичних і розумових дій, (тобто вказує дитині, що робити), а й способи діяння (як робити), завдяки цьому в процесі навчання дитина не тільки засвоює знання і вміння, а й способи оволодіння ними. Проте останні не відразу стають предметом уваги дошкільників з порушеннями слуху. Це відбувається лише в старшому дошкільному віці – як результат розвитку трудової діяльності.

Нестійкі ознаки навчальної трудової діяльності з'являються у *середньому дошкільному віці*: діти з порушеннями слуху не тільки сприймають інструкцію, а й дотримуються її (переважно в загальному, приблизному значенні). Вони частіше дивляться, як виконувати, ніж звертаються до дорослого. Саме так у них розвиваються навички самоконтролю, оскільки свідомо контролювати себе діти ще не можуть. Лише поступово вони починають розуміти пояснення і показ батьків,



прислухатись до їхніх вказівок, що є головною запорукою успіху в цій роботі.

*Старші дошкільники з порушеннями слуху вже цілком серйозно ставляться до так званих інструкцій дорослого. Вони уважно сприймають пояснення і керуються ними в процесі роботи, а зустрічаючись з труднощами, з власної ініціативи звертаються до дорослого. Механічне наслідування дій зникає: старші дошкільники навчаються *співставляти свої дії і діяти за зразком*. Їх уже хвилює зауваження стосовно якості своєї роботи: «Іра охайно, акуратно склала свій одяг. Молодець!».*

Психолог В.Л. Леві підкреслює обов'язкову підтримку дій, схвалення успіхів у самообслуговуванні, трудовій діяльності, за виконаний обсяг роботи, використання в усьому «сили» похвали. Необхідно, щоб батьки були обізнані з методикою трудового навчання. У сучасних батьків рідко виникають сумніви щодо того, чи потрібна дитині праця, чи не позбавить вона малюка щасливого дитинства.

Якщо ж у роботу, яку дитина не хоче виконувати, внести ігровий елемент, ставлення малюка до неї зміниться. Досвідчені батьки знають, якої шкоди завдає розвиткові в дитини позитивного ставлення до праці те, що її занадто часто примушують щось робити. Старанність у творчості, насолода від праці ніколи не були наслідком примусовості.

У сім'ї буває так, що мати частенько зустрічає відмову, коли дитина не хоче виконувати доручення. У чому ж справа? Мати зазвичай вимагає, а батько висловлює впевненість, що син чи донька зробить. Ну як тут відмовити, коли не кажуть грізно: «Зараз же поскладай речі», а запевняють: «Ти згадав, що хотів поскладати речі ще як прийшов з двору?» А головне – з батьком все робити весело. Навіть те, що страшенно не подобається. Наприклад, самому одягатися (стільки ж на пальті гудзиків, а в черевиках безліч дірочок). Пропозиція одягатися так, як роблять це солдати на службі. Раз, два – пальці бігають швидко, руки самі знаходять рукави. А ось і сигнал

– ура! Встиг, значить його візьмуть на корабель матросом.

Але при всьому цьому неправильно було б перетворювати на гру будь-які трудові завдання дитини, зовсім стирати різницю між грою і працею. Адже не можна позбавляти дитячу трудову діяльність елементів обов'язку, будувати її виключно на цікавості. Дитину слід поступово готувати до усвідомлення того, що її трудові доручення або трудові обов'язки, якими б простими чи складними вони не були, мають виконуватися. Ось чому і доводиться застерігати від надмірного захоплення грою при здійсненні завдань трудового виховання. Гра хоч і створює можливості для певної підготовки до праці, але не замінює її і не усуває питання про власну трудову діяльність дошкільнят.

Отже, необхідно забезпечити якнайтісніший зв'язок дитячої праці з грою, водночас виховувати у дитини усвідомлення необхідності праці, ставлення до останньої як до обов'язку. В цьому немає ніякої суперечності. Йдеться про дотримання розумної міри. Адже без цього дитина розглядатиме працю як розвагу й відмовлятиметься від нецікавих занять.

Слід бути обережними: якби всі трудові завдання були для дитини нецікавими і виконувались тільки на вимогу, то в неї назавжди могло б зникнути бажання працювати.

Важлива не сама по собі дитяча праця і тим більше не її матеріальні результати, а виховні можливості. Мета трудового виховання дітей – формувати у них психологічну готовність до праці. Що означає це поняття? Насамперед, позитивне ставлення до праці в широкому розумінні цього слова: бажання трудитися, щось робити власними руками, одержувати задоволення від наслідків трудової діяльності, вміння цінувати продукти людської праці. А все це може виявитися в діяльності, яка потребує відповідних умінь, щоб ставлення до праці втілювалось у життя.

*Формування у дітей психологічної готовності до праці* означає формування як певного позитивного ставлення до праці, так і відповідних

трудоуих умінь та навичок. Основними засобами трудовоуо виховання дітей є ознайомлення з працею дорослих та її результатами, участь дошкільників у безпосередній трудовій діяльності.

Важливою складовою трудовоуо виховання є розповідь у доступній формі про те, для чоуо людина працює, кому потрібна її робота. Якщо своєчасно про це не подбати, то в дитини може сформуватися неправильне уявлення про мету людської праці. В такому разі на запитання, для чоуо люди працюють, вона відповість: «Щоб одержувати гроші», «Щоб усе купити» тощо. До розуміння суспільного значення праці дитина сама дійти не може. В цьому їй треба допомогти.

Знайомство з професіями, знаряддям праці не виступає головною метою трудовоуо виховання.

На кожному кроці дітей оточують приклади суспільної значимості праці. Будуються житлові будинки, масиви, метро. Працює багато людей. І не тільки безпосередньо у цій будові бере участь багато людей. Одні – на певному заводі чи фабриці виготовляють віконні рами, двері, на інших – ручки для дверей і заціпки для вікон. Якраз про це можна при нагоді розповісти дітям, показати живу картину дружніх зусиль будівельників, робітників, які зводять масив, – і тоді складні поняття стануть доступними. Подібних прикладів безліч.

У вихованні ніщо не робиться швидко і не забезпечується якимось одним заходом. Тому й повагу до праці, усвідомлення її необхідності для суспільства й конкретної людини можна формувати поясненням, екскурсіями, прикладами з навколишнього життя. Дуже важливим компонентом тут є загальна трудова атмосфера, що панує в сім'ї: ставлення батьків до праці, задоволення чи незадоволення їх своєю роботою, розмова про трудову діяльність, навіть організація домашньої роботи в сім'ї. Одна справа, коли батьки розповідають про свої трудові успіхи, діляться планами на майбутнє, коли їхні розмови про працю цікаві, піднесені, емоційно

забарвлені. Інша, коли хтось із батьків незадоволений своєю роботою, а значить і часто похмурий, скаржиться, лає начальство тощо. Так, у першому випадку праця розкривається дитині як щось творче приємне, радісне, а в другому як надокучлива неприємна справа. Одна дитина з радістю каже: «Я буду, як татко, будівельником», інша не тільки не прагне піти шляхом батька, а й взагалі боїться праці.

Трудова атмосфера в сім'ї ще не визначається тією обставиною, що батьки працюють на виробництві чи в установі. Вона визначається тим, як ставляться вони до праці (байдуже чи творчо) чи поважають співробітників, чи люблять займатися домашніми справами, як оцінюють хорошу працю інших людей.

Наприклад, у сім'ї всі працюють, але вдома завжди затишно, чисто. Кожен щось вносить у загальний добробут сім'ї: той, хто перший повертається з роботи, розігріває обід, тато допомагає мамі на кухні або виконує якусь іншу роботу по господарству. А в суботу вся сім'я прибирає у квартирі. Діти теж зайняті у цей час: чистять одяг, складають його, розкладають на місце книги, іграшки. Така спільна робота проходить весело. А у неділю разом їдуть на екскурсію або йдуть у кіно чи в театр.

А от сім'я по сусідству живе інакше. В неї вся хатня робота – на плечах матері. Кожен день до пізньої ночі вона порається на кухні. Хлопчик звик, що все робить мати. Батько, повернувшись з роботи, читає газету, грає з сином у футбол або грає з сусідом у шахи. Домашня ситуація настільки стала звичайною, що син, роблячи малюнки, відображає в них тільки себе й батька під час занять, відпочинку. На запитання тата, де ж мама, дитина відповідає, що мама прибирає, миє посуд, готує їжу. Зрозумівши, який негативний приклад засвоїла дитина у вихованні ставлення до праці, батько змінює підхід до домашнього розподілу обов'язків до праці та відпочинку членів сім'ї. Випадки, коли діти помічають і відтворюють помилки дорослих, бувають дуже шкідливими. Тому порада батькам – бути уважними у своїх

діях, поведінці в сім'ї.

Справедливо говорить А.С. Макаренко, що ми виховуємо дитину щохвилини, усіма своїми звичками, усім укладом сімейного життя.

Кілька слів про те, що ж можуть робити діти. Всього не перелічиш. Краще визначити основні *види дитячої праці в сім'ї*, зокрема самообслуговування та господарсько-побутову працю. Труд повинен відповідати віковим та фізичним можливостям дітей. Ні в якому разі не можна вимагати від дитини більшого, ніж вона може, інакше дитина витратить зусилля, але не досягне успіху, а це негативно позначиться на її бажанні працювати взагалі.

Для дорослих у трудовій діяльності важливі її наслідки, творчий підхід, успіх, радість завершення. Для дитини вони також потрібні. Чим менша дитина, тим чутливіша вона до успішного завершення певної роботи. Тому, вимагаючи від дитини доведення її до кінця, треба дати їй можливість відчувати радість від наслідків своєї праці. Це найкращий внесок у формуванні в неї творчого ставлення до праці, працьовитості, бажання робити щось самій, а не перекладати на інших.

Деякі діти не хочуть самотійно одягатись, бо це вимагає певних зусиль і терпіння. У три-чотири роки застібання гудзиків, одягання шкарпеток, панчіх, колгот – досить складна справа, але для дитини це вагомий вияв її самотійності (раніше одягала мама, а тепер сам).

Але у п'ять років можуть зникнути настійні «Я сам». Дитина починає охоче приймати допомогу дорослих і не тільки прийматиме, а й вимагатиме, підставлятиме ногу, щоб взули, або, навіть ще не спробувавши самотійно зробити, заявлятиме: «Я не можу застібнути». Тому саме в три-чотири роки важливо підтримати бажання дитини самотійно одягатися. Цьому сприятимуть такі зауваження: «Тепер ти виріс, можеш і сам одягтись», «Покажи-но, як ти вмієш зашнуровувати черевики», «Одягайся швидше, щоб допомогти сестричці» тощо.

У різних вікових групах різні ставлення до дитячої праці. Чим менша вікова група, тим більше дитяча праця має процесуальний характер, тобто постукати молотком, що-небудь перекласти, різати і дітей мало турбує результат праці. Дитина нібито байдужа. Старші дошкільники наповнюють трудову діяльність певним змістом (діти починають цікавитися не тільки результатами, а й тим, яке значення вони можуть мати для інших).

Тут ми підійшли до одного з найголовніших моментів трудової діяльності дітей – її *мотивації*. Від безпосередніх спонукань дитячої праці, від її конкретної цілеспрямованості залежить не лише характер, а й виховний ефект праці.

Запропонуйте дитині відкидати з доріжки сніг лопатою. Вона спочатку охоче візьметься за роботу, але скоро залишить її, почне кидати сніжками, бігати, ліпити кулі. А запропонуйте тій же дитині розчистити доріжку до сараю, щоб дістати звідти дрова. Вона працюватиме охоче, старанно й не залишить роботу поки не закінчить її. Організуюча роль конкретної мети в цьому прикладі виступає досить виразно.

Суспільні мотиви праці певною мірою складаються вже в дошкільному віці. Але самостійно внести цей суспільний мотив у свою діяльність дитина не може. Це має зробити дорослий, відповідним чином мотивуючи діяльність дитини. Якщо батьки зрідка доручають дитині щось зробити, то вона це робить на вимогу, можливо й охоче, а коли виконала, зразу ж забуває. Якщо ж дитячі трудові обов'язки є важливими, потрібними для сім'ї, вони викликають у неї приємне відчуття, приносять радість від участі у загальній праці. Достатньо пригадати, як радіє дитина від слів матері: «Моя донька (синочок) хороша помічниця».

Дехто помилково вважає, що досить послатися на перший-ліпший мотив, щоб дитина прийняла його. Зовсім ні. Дошкільник дуже чутливий до штучних мотивів. Спеціально випадкової для них роботи не сприймають, а якщо й сприймають, то лише тимчасово, поки не зрозуміють цієї

нарочитості. Звичайно, таку роботу вони й виконуватимуть неохоче або виконують абияк.

Але там, де можливо, і зокрема в умовах сім'ї, це варто робити. Такі конкретні посильні обов'язки, як догляд за квітами, витирання пилу на низьких меблях, турбота про свій одяг і взуття, миття чайного посуду (старші дошкільники) тощо – не будуть тягарем для дитини, якщо батьки серйозно ставитимуться до них і розглядатимуть ці дії як участь дитини у сімейному господарстві.

Доручаючи дошкільникам у сім'ї певні трудові завдання, не можна забувати про створення сприятливих умов для цього: відповідний інвентар, чисте повітря під час роботи, зручне робоче місце. Дитина лише витратить час і сили, підмітаючи підлогу великою щіткою, хоч залюбки може це зробити маленькою. Вона добре випрасує собі стрічки та хустинки невеликою праскою; не наколе пальця голкою, якщо матиме наперстка. Отже, не заподіє ніякої шкоди, коли буде озброєна придатним для конкретної справи інструментом.

Ми не говоримо при цьому про необхідність терпляче і поступово озброювати дітей простими трудовими навичками. Це зрозуміло й так. В сім'ї дитина також діє не сама, а поруч і під керівництвом батьків. Отже, в процесі роботи вона завжди має підтримку, бачить приклад, навчається прагнути досягти найкращих наслідків. Колективна діяльність є найсприятливішою умовою формування цінних моральних якостей.

Трудова діяльність вже змалку формує у дитини ціннісне ставлення до праці, яке надалі справлятиме свій позитивний вплив на навчання і все подальше життя. Озброєні відповідними вміннями та навичками діти можуть дедалі більше виявляти прагнення до самостійності.

Успішний розвиток трудових навичок у діяльності дошкільників з порушеннями слуху та формування у них позитивного ставлення до праці відбувається з урахуванням вікових і психолого-фізичних особливостей

дитини. Треба пам'ятати, що виховання трудових навичок слід розпочинати якомога раніше, при цьому дотримуватись терплячого ставлення дорослих у цьому процесі.

Бажання дітей до спільної діяльності з дорослими створює сприятливі можливості компенсаторного використання збережених аналізаторів. Дошкільники проявляють природні потреби до наслідування, самостійності. Під час трудової діяльності використовуються вправи для розвитку дрібних рухів, м'язів рук, моторики. В подальшому ця діяльність слугує основою виконання трудових дій.

Отже, саме в сім'ї у дошкільному віці створюється фундамент для формування психологічної готовності дитини до праці, розвиток трудових навичок дитини на ґрунті природного прагнення наслідувати дії дорослих, а потім діяти самостійно.

#### Література:

1. *Леви В.* Нестандартный ребенок (Искусство быть другим. Книга вторая). – М.: Издательство «Знание», 1983. – 208 с.
2. *Котило В.К.* Гра, навчання та праця в житті дошкільника. – К.: Товариство «Знання» Української РСР. – 1968. – 47 с.
3. *Ронис И.* Как воспитать в ребенке гения? Развитие интеллекта ребенка / Серия «Мир вашего ребенка». – Ростов Н-Д: Феникс, 2004. – 320 с.
4. *Макаренко А.С.* Собр. соч. – Т. IV. – 397 с.
5. *Развитие и воспитание детей раннего дошкольного возраста* / Под ред. Н.М. Аскариной. – М., 1965.



## **ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗА РУБЕЖЕМ**

УДК: 376.1-056.2/.3:373.3/.5

### **НА ДОПОМОГУ БАТЬКАМ НЕЧУЮЧОЇ ДИТИНИ: ЦЕНТРИ РАНЬОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ**

Г. Розієр, С. Литовченко

Нідерланди, м. Київ

*У статті представлено модель центру раннього консультування та раннього втручання як беззаперечної потреби сьогодення задля повноцінного розвитку, навчання, виховання та соціалізації дітей з порушеннями слуху.*

*Ключові слова: діти з порушеннями слуху, центр раннього консультування та раннього втручання, система допомоги батькам дітей з порушеннями слуху.*

***В помощь родителям неслышащего ребенка: центры раннего консультирования и раннего вмешательства***

*В статье представлена модель центра раннего консультирования и раннего вмешательства как безоговорочной потребности настоящего для полноценного развития, обучения, воспитания и социализации детей с нарушениями слуха.*

*Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, центр раннего консультирования и раннего вмешательства, система помощи родителям детей с нарушениями слуха.*

***To help parents of deaf children: centers of early consultation and early intervention***

*In article presents a model center of early consultation and early intervention as an unquestioning need today for full development, training, education and socialization of children with hearing impairment.*

*Keywords: children with hearing impairment, center of early consultation and early intervention, system for parents children with hearing impairment.*

Типове бажання батьків – виховувати власну дитину, розвиваючи її впевненість у собі та здорове почуття самоповаги. Це основа збалансованого пізнавального, соціального та емоційного розвитку. Ми прагнемо прищепити дитині такі риси характеру, як повага до інших, здатність співчувати, доброта, віра в Бога, працелюбність, дружність. Зазвичай розвиток таких рис відбувається без особливого втручання батьків. І, досягнувши шкільного віку, дитина без особливих проблем вливається в колектив однокласників, удосконалює свої знання з математики, рідної мови, вивчає іноземну мову.

Коли виявляється, що дитина має порушення слуху, то звичайний порядок речей і подій враз зазнає змін. Світ батьків раптом наповнюється безліччю запитань: «глуха?», «слабочуюча?», «глухоніма?», «що ми маємо роботи з її порушеннями?», «як її сприйматимуть інші?», «як спілкуватися з власною дитиною?», «чи вона колись заговорить?», «чи треба вчити мову жестів?».

Питань безліч. Зазвичай найпершої поради, та й розради батьки шукають у лікарів, родичів чи просто у засобах масової інформації. І з часом розуміють, що ні знань, ані досвіду для того, щоб дитина повноцінно зростала, виховувалась, навчалась, не вистачає. Навчити Вас виховувати Вашу дитину так, щоб вона була як усі діти, почувалася комфортно і впевнено як у родинному колі, так і поза ним, допоможе служба ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху. Звичайно ж, протягом тривалого часу Вам доведеться бути перекладачем бажань, прагнень, почуттів, радості та тривоги Вашої дитини, заpastися терпінням і вірою у власну дитину.

В багатьох країнах, в рамках загальноклінічного обстеження, проводять реактивний слуховий тест. В ході так званого тесту Юінга або його електронної модифікації – тесту CAPAS (Compact Amsterdam Paedo-Audiometrical Screening), вивчається реакція дитини на звуки, що подаються за стандартизованою методикою. Ці тести можна проводити лише у віці 9

місяців, бо реакція дитини молодшого віку може бути недостовірною. Впровадження у практику ото-акустичної емісії для перевірки реакції здорового вуха на звук дозволило виявляти проблеми із слухом з перших днів після народження дитини.

Як засвідчує практика, рання діагностика і раннє втручання (до 6-місячного віку) забезпечує суттєво кращий розвиток дитини з порушеннями слуху, зокрема слуховий та мовленнєвий розвиток, збалансовує соціально-емоційний розвиток та поведінку.

Спеціалісти відмічають, що батьки, які скористалися допомогою служби раннього втручання, мають значно менші прояви стресу у разі виявлення тих чи інших порушень.

*Допомагати сім'ям у всьому, що стосується розвитку та освіти дітей з порушеннями слуху, – мета організації служби раннього втручання.*

У нашому розумінні раннє втручання – це процес розпізнавання, встановлення, обстеження та діагностики особливих потреб у дитини та розвиток програм допомоги, спрямованих на дитину, батьків і вчителів у якомога молодшому віці дитини.

Це визначення містить в собі кілька елементів:

- розпізнавання та встановлення особливої потреби;
- обстеження та діагностика;
- розвиток програм втручань, що спрямовані на:
  - дитину,
  - батьків,
  - вчителів;
- втручання в якомога молодшому віці;

*Розпізнавання та встановлення особливої потреби дитини розпочинається невдовзі після народження і має на меті покращити розуміння важливості раннього виявлення та запобігти майбутній*

неповносправності. Ключове місце на цьому етапі відводиться медичним установам, позаяк важлива роль належить скринінгу новонароджених.

Найважливішу роль в розпізнаванні та встановленні особливої потреби в дітей відіграють батьки та члени сім'ї. Щоб підвищити ефективність розуміння, стимулювання та втручання на рівні батьків (сім'ї), треба створювати батьківські групи підтримки та асоціації батьків дітей з особливими потребами. Хоча поінформованість суспільства про різні види особливих потреб зростає, треба й далі приділяти цьому питанню достатньо уваги. Для надійного та ефективного виявлення неповносправності в дітей раннього віку (0-3 роки) Україна має запровадити адекватні, перевірені практикою методики скринінгу.

*Раннє обстеження та діагностика* – це інтегральні частини процесу втручання. Це те, за що переважно відповідають медики на ранніх стадіях розвитку дитини з особливими потребами. Для цього потрібні відповідні методи, інструменти, а також фахівці, здатні використовувати ці інструменти для розвитку та впровадження програм втручання (як для батьків (сімей), так і для дітей).

В наданні спеціалізованої допомоги і використанні та розповсюдженні досвіду можуть суттєво допомогти ресурсні центри.

*Розвиток програми раннього втручання* має відбуватися поступово і комплексно. Вихователі та педагоги мають отримати знання з розпізнавання, виявлення та втручання в дошкільному віці.

Важливі елементи втручання – це частота, інтенсивність, типи та природа втручання. Потрібно чітко визначитись і створити конкретні рекомендації, щоб впроваджувати і розвивати раннє виявлення та втручання. Важливе значення має соціально-економічна ситуація в сім'ях, що мають дітей з особливими потребами. Часто ситуація ускладнює доступ до медичної допомоги та дошкільної освіти.

Програми втручання можуть впроваджувати різні інституції – медичні заклади, ресурсні центри чи дитячі садки. Щоб забезпечити ефективність і дієвість раннього втручання, треба розвивати можливості доступу до нього на різних рівнях.

Передумовою для ефективного та якісного раннього виявлення та втручання є тісна співпраця між охороною здоров'я та освітою, між Міністерством охорони здоров'я та Міністерством освіти, між медичним персоналом та освітнім персоналом. Більшість заходів в рамках раннього втручання, окрім медичних, – це втручання, що стосуються дитини та сім'ї, і акцент у них робиться на освітні та (соціально-) психологічні фактори.

Тому важливо розвивати механізми, що започаткують і підтримуватимуть постійний рівень співпраці між охороною здоров'я та освітою на всіх рівнях для досягнення запланованого результату – створення програм раннього втручання для дітей з особливими потребами. Ці механізми мали б пов'язати діяльність працівників служби охорони здоров'я та працівників ресурсного центру, або працівників служби охорони здоров'я та педагогів дитячих садочків, що спеціалізуються на ранньому втручанні.

Головне в ранній допомозі – перехід від програм в системі охорони здоров'я до освітніх програм і далі – від програм раннього втручання до інклюзивних програм дитячих садочків чи початкової школи. Успішне втручання неможливе без успішної інклюзивної освіти, а з іншого боку успішна інклюзивна освіта неможлива без успішного раннього втручання. Це означає, що для створення якісної, ефективною та дієвою системи раннього втручання потрібні чіткі та (там, де це можливо) такі, що взаємно доповнюють одна одну, рекомендації Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти.

Дитина з особливими потребами зможе максимально використати свій освітній потенціал, якщо її освіта спиратиметься на програму, що створена з урахуванням обстежень та результатів попередньої програми раннього

втручання. Як програма раннього втручання, так і нові програми інклюзивної освіти можуть отримати суттєву користь з допоміжних служб і технічних можливостей для раннього виявлення, раннього втручання та інклюзивної освіти, якими володіють ресурсні центри.

Розглянемо модель *Центру Родинного консультування та Ранньої Інтервенції (Матра проект «Привіт»)*.<sup>1</sup>

*Завдання* регіональних центрів Родинного консультування та Ранньої інтервенції мають включати:

- 1) Консультування сім'ї:
  - Супровід для сімей з глухими або слабочуючими дітьми;
  - Супровід для сімей з дітьми з вадами слуху і додатковими візуальними, розумовими чи опорно-руховими порушеннями;
  - Супровід для сімей з глухими батьками і чуючими дітьми.
- 2) Рання інтервенція:
  - Діагностична оцінка;
  - Поради щодо слуху та освіти;
  - Реабілітація і супровід дітей зі слуховими, мовними/мовленнєвими проблемами. Цей супровід може мати місце в домашньому оточенні або серед людей зі спільними інтересами в групі, або в спеціальних центрах.

*Цілями* центру Родинного консультування є:

- Підтримка сім'ї в освітніх питаннях;
- Започаткування і розробка форм спілкування дитини;
- Супровід дитини у напрямі до відповідної форми освіти.

*Основний принцип* супроводу полягає в тому, щоб бути з дитиною та її проблемами. Від миті, коли це діагностовано (якщо можливо, відразу після народження), і до початку шкільного віку. Дії сконцентровані на сім'ї і

---

<sup>1</sup> Adaptation of the information text Viataal Centre for Family Counselling

полягають в хорошому консультуванні батьків. Програму потрібно визначити, враховуючи можливості дітей та спеціальні потреби сім'ї.

Система моніторингу дитини повинна розвивати ефективну підтримку і опіку.

Від центрів Родинного консультування та Ранньої Інтервенції *батьки очікують:*

- Отримати відповіді на всі поставлені питання;
- Розпізнати батьківську оцінку проблеми і довершити її професійними знаннями;
- Спільного плану щодо виховання та освіти дитини тощо.

*Певні задачі команди Родинного консультування щодо глухої/слабочуючої дитини:*

- Інформування батьків;
- Родинний супровід;
- Інструкції щодо спілкування (розмовна і письмова українська мова, українська знакова мова);
- Загальні та спеціальні зустрічі батьків для обговорення важливих тем;
- Певні курси підтримки для сімей (засоби, можливості програми тощо);
- Спеціалізовані центри денної опіки для дітей (дитячі садки);
- Логопедична підтримка української розмовної мови;
- Налагодження співпраці з аудіологічними центрами та іншими діагностичними установами;
- Підтримка інших організацій, таких як загальні дитячі садки чи центри роботи з дітьми.

*Деякі задачі центрів Родинного Консультування та Ранньої Інтервенції щодо слабочуючих дітей та дітей з розмовною/мовною затримкою:*

- Стимулювання і поліпшення спілкування та суспільних навиків дитини;
- Поліпшення обробки інформації дитини (включаючи технічну підтримку);
- Мова та розвиток у грі;
- Навчити давати собі раду з перешкодами;
- Стимулювання незалежності і здатності жити;
- Поліпшення взаємодії дитини з оточенням (особливо в групових освітніх ситуаціях);
- Загальні і тематичні зустрічі для батьків;
- Співпраця з іншими дисциплінами ранньої інтервенції;
- Підтримка інших організацій, які беруть участь в опіці над дітьми;
- Разом з батьками розробляти опіку і навчальний план для певної дитини/сім'ї;
- Надання батькам можливості брати активну участь у певних реабілітаційних програмах;
- Забезпечення батькам можливості спілкуватися між собою.

Також Центру доведеться ініціювати наукові дослідження, займатися постійним саморозвитком для того, щоб підтримувати відповідні знання і вміння.

*Дослідження:*

- Спілкування та альтернативи для певних методів спілкування;
- Розвиток грамотності у ранній інтервенції / ранній адаптації / ранньому кохлеарному імплантуванні;
- Передбачуваність розвитку реабілітації і результатів різних освітніх методів;
- Неонатальний скринінг і результативність ранньої інтервенції.

*Задачі розвитку:*



- Увага на розвиток добрих суспільних навиків;
- Розробка програм щодо визначення якості та кваліфікації результатів роботи центрів ранньої інтервенції;
- Збір і поєднання практичних порад, що базується на оцінці, знаннях та літературному дослідженні;
- Створення бази даних зі всіма даними про ранню інтервенцію та дітей в потребі.

Таким чином, підстав для якнайшвидшого раннього втручання батьки мають більш ніж достатньо. Чому ж тоді в багатьох випадках це не відбувається вчасно? Одна з головних причин – відсутність поінформованості батьків про переваги ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху. З іншого боку, інформація, яку батьки отримують про потребу раннього втручання, часто є суперечливою. Або не спрацьовує система вчасного скерування пацієнта. Ще один механізм – конфлікт поспіху, коли є розуміння того, що треба швидко починати щось робити, але є також страх перед занадто імпульсивними, надто емоційними діями і, відповідно, затримується прийняття правильного рішення. І, звичайно ж, батьків огортають негативні емоції чи навіть почуття провини, що виникають у разі неочікування, незнання, безпорадності щодо перспектив розвитку дитин з ураженою слуховою функцією.

Отож важливо знайти баланс між власними емоціями та потребою в навчанні, розвиткові та соціалізації дитини. Як показують дослідження, батьки, що зуміли набути відповідних знань про особливості слухової функції та її порушення і увійшли до батьківських груп підтримки, краще адаптуються до проблеми і активніше працюють на забезпечення нагальних потреб дитини з порушеннями слуху та створення умов для її перспектив щодо майбутнього.

## **НАШІ АВТОРИ**

*Борщевська Людмила В'ячеславівна* – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник; старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

*Бобренко Інна Всеволодівна* – молодший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (у співавтор.).

*Гудим Ірина Миколаївна* – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; завідувач лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

*Жук Валентина Володимирівна* – старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

*Кобильченко Вадим Володимирович* – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник; провідний науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

*Легкий Олег Михайлович* – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; старший науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

*Литвинова Віра Володимирівна* – старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

*Литовченко Світлана Віталіївна* – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; учений секретар, завідувач лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

*Максименко Ніна Леонідівна* – науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

*Нафікова Лілія Альбертівна* – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної

педагогіки НАПН України.

*Присліпська Ірина Теодозіївна* – заступник директора з навчальної роботи з питань проведення науково-педагогічного експерименту Підкамінської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів з поглибленою професійною підготовкою (у співавтор.).

*Ганс Розієр* – керівник міжнародної благодійної організації «Nanah International» (Нідерланди) (у співавтор.).

*Савчук Олена Орестівна* – директор Чернівецького обласного навчально-реабілітаційного центру №1 (у співавтор.).

*Таранченко Оксана Миколаївна* – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

*Федоренко Оксана Филімонівна* – науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

*Шевченко Володимир Миколайович* – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

## ЗМІСТ

### Теоретичні проблеми

<i>Борщевська Л.В.</i> Діагностика та реабілітація дітей з порушеннями слуху на сучасному етапі .....	5
<i>Жук В.В.</i> Особливості засвоєння української словесної мови дітьми з порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання .....	11
<i>Зборовська Н.А., Таранченко О.М.</i> Мовна освіта нечуючих: сучасні напрями .....	20
<i>Кобильченко В.В.</i> Особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку в нормі й при патології зору .....	29
<i>Таранченко О.М.</i> Диференційоване викладання: сучасні підходи щодо задоволення навчальних потреб учнів з порушеннями психофізичного розвитку в масових та спеціальних освітніх закладах .....	40

### Методика, практичний досвід

<i>Гудим І.М.</i> Розвиток дотикового сприймання у дошкільників з глибокими порушеннями зору .....	51
<i>Жук В.В.</i> Державний стандарт початкової освіти дітей з порушеннями слуху з української мови. Особливості змісту та вимог до загальноосвітньої підготовки учнів .....	61
<i>Легкий О.М.</i> Особливості методики трудового виховання дошкільників з порушенням зору .....	76
<i>Литвинова В.В.</i> Розвиток слухового сприймання у дітей з порушеннями слуху на індивідуальних заняттях.....	83
<i>Литовченко С.В.</i> Діяльність ресурсних консультативно-методичних центрів інклюзивного навчання .....	92
<i>Нафікова Л.А.</i> Комплекс корекційно-розвивальних ігор на розвиток соціально-комунікативної сфери дітей раннього віку з важкими	

порушеннями зору .....	102
<i>Федоренко О.Ф.</i> Ефективність використання мультимедійного супроводу на уроках української мови та літератури для дітей з порушеннями слуху .....	110
<i>Шевченко В.М.</i> Завдання та засоби фізичного виховання дошкільників з порушеннями слуху .....	123
<i>Бобренко І.В., Литовченко С.В.</i> Організація проведення занять з фізичної культури глухих молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку .....	132
<b>Інноваційний досвід</b>	
<i>Присліпська І.Т., Федоренко О.Ф.</i> Заклад нового типу: навчально-виховний комплекс «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів – професійно-технічний навчальний заклад» .....	145
<i>Шевченко В.М., Савчук О.О.</i> Етапи розвитку закладу для навчання дітей з порушеннями слуху на Буковині (1908 – 2012) .....	155
<b>Батькам, як першим вчителям</b>	
<i>Максименко Н.Л.</i> Розвиток трудових навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями слуху в умовах сім'ї .....	165
<b>Освіта дітей з особливими потребами за рубежом</b>	
<i>Литовченко С.В., Розієр Г.</i> На допомогу батькам нечуючої дитини: центри раннього консультування та раннього втручання .....	178
<b>Наші автори</b>	

**Наукове видання**

**ДИТИНА ІЗ СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ:  
РОЗВИТОК, НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ**

*Збірник наукових праць*

**Випуск 3**

*За редакцією Колупаєвої А.А.*

Здано до набору ... . Підписано до друку ... .

Формат ... . Умов. друк. арк. ... . Обл.-вид. арк. ... .

Наклад 100 прим. Вид. № ...

Видавництво «Педагогічна думка»

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

суб'єктів видавничої справи ДК № ... від ... .