

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

*Світлій пам'яті професора
Івана Пантелійовича Колесника
присвячується...*

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК: ХРЕСТОМАТІЯ

За редакцією В. М. Синьова

Том перший

**Київ
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова**

2017

УДК 376-056.36(075.8)

П86

**Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (витяг з
протоколу №7 від 29 листопада 2017 року)**

Рецензенти:

Шеремет М. К. –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри логопедії НПУ імені М. П. Драгоманова.

Федоренко С. В. –

доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри тифлопедагогіки НПУ імені М. П.
Драгоманова.

Автори-укладачі:

Альонкіна Н. П., Геращенко С. І., Кравець Н. П., Кот М. З., Матющенко І. М., Омелянович І.
М., Піонтківська Г. С., Супрун М. О., Ханзерук Л. О., Чепурна Л. Г., Шульженко Д. І.

**Психокорекційна педагогіка. Навчальний посібник: Хрестоматія / За ред. В.
М. Синьова. – В 2-х томах. Том 1. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. -
с.**

У навчальному посібнику, підготовленому викладачами кафедри психокорекційної педагогіки факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова, зроблено добірку окремих матеріалів вітчизняних учених у галузі психокорекційної педагогіки.

Хрестоматію адресовано абітурієнтам, студентам, аспірантам, докторантам, науково-педагогічним працівникам вищих навчальних закладів, а також педагогам спеціальних і загальноосвітніх закладів освіти з інклюзивною формою навчання.

УДК 376-056.36(075.8)

П86

Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017

ЗМІСТ

<i>Передмова</i>	6
Частина 1. Вибрані питання історії психокорекційної педагогіки	10
<i>Синьов В. М., Колесник І. П.</i> Погляд на витоки, минуле, сьогодення та перспективи розвитку вітчизняної корекційної освіти.....	10
<i>Супрун М. О.</i> Корекційне навчання учнів із особливостями інтелектуального розвитку як предмет історико-педагогічного дослідження.....	20
<i>Чепурна Л. Г.</i> Інтенсифікація процесу забезпечення допоміжного навчання в Україні спеціальними підручниками (1941 -1960 рр.).....	29
<i>Чепурна Л. Г.</i> Удосконалення змістового наповнення шкільних підручників для розумово відсталих учнів в Україні в період з 1991 -2005 р.....	40
Частина 2. Теоретико-методологічні засади психокорекційної педагогіки ...	54
<i>Єременко І. Г.</i> Індивідуальний і диференційований підхід до учнів, корекційно-розвиваюча спрямованість навчання, урок як основна форма організації навчання, структуру та типи уроків.....	54
<i>Синьов В. М.</i> Корекція інтелектуальних вад в учнів спеціальної школи.....	62
<i>Бондар В. І.</i> Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації.....	73
<i>Шевцов А. Г.</i> Реабілітологія в системі теоретичного пізнання реабілітаційної дійсності.....	82
<i>Рождественська М. В.</i> Особливості педагогічного підходу до дітей із затримкою психічного розвитку, ускладненої неврозоподібним синдромом.....	108
<i>Миронова С. П.</i> Професіограма корекційного педагога, особливості його педагогічної діяльності та професійної підготовки.....	112
<i>Миронова С. П.</i> Окремі проблеми теорії навчання учнів з інтелектуальними порушеннями.....	126
<i>Шульженко Д. І.</i> Психолого-педагогічні основи корекційного розвитку та	

виховання аутичних дітей.....	177
<i>Шульженко Д. І.</i> Інклюзивна форма навчання дітей зі спектром аутистичних порушень — інноваційна складова системи спеціальної освіти.....	182
<i>Шульженко Д. І.</i> Розумово відстала дитина в інклюзивній школі.....	192
<i>Шульженко Д. І.</i> Психокорекційна робота з батьками дітей із психофізичними порушеннями розвитку.....	202
<i>Шульженко Д. І.</i> Реалізація системного підходу у підготовці гувернера – корекційного психопедагога для роботи з дітьми, які мають вади психофізичного розвитку.....	234
<i>Шульженко Д. І.</i> Етика стосунків з аутичною дитиною.....	259
<i>Шульженко Д. І.</i> Психологічне дослідження проблеми корекційного розвитку аутичних дітей.....	271
Частина 3. Корекційні методики навчання у спеціальних закладах освіти.....	292
<i>Гладченко І. В.</i> Корекційно-педагогічні технології формування соціально-адаптаційних навичок у дітей раннього переддошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку.....	292
<i>Ханзерук Л. О.</i> Формування досвіду спілкування як засобу корекції уявлень про власні можливості дошкільників з дитячими церебральними паралічами.....	302
<i>Кузмінська Є. О.</i> Методика корекційної роботи з підготовки розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти.....	327
<i>Омельянович І. М.</i> Розвиток просторового орієнтування у дітей з інтелектуальними порушеннями.....	359
<i>Кравець Н. П.</i> Організація навчальної діяльності учнів молодших класів допоміжної школи в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання.....	384
<i>Кравець Н. П.</i> Комплексне застосування інноваційних технологій навчання на	

уроках літератури та виховання розумово відсталих учнів як активних читачів.....	428
<i>Кравець Н. П.</i> Діалогові технології та корекція читацької діяльності розумово відсталих учнів на уроках літератури.....	444
<i>Піонтківська Г. С.</i> Система роботи з формування у розумово відсталих учнів молодших класів навичок грамотного письма.....	456
<i>Піонтківська Г. С.</i> Формування початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів молодших класів.....	480
<i>Ульянова Т. К.</i> Методика вивчення теми «Слово» (слова - назви предметів, дії і ознаки предметів).....	494
<i>Ульянова Т. К.</i> Методика вивчення частин мови «Іменник», «Прикметник», «Дієслово».....	520
<i>Ульянова Т. К.</i> Розвиток писемного мовлення учнів допоміжної школи.....	541
<i>Геращенко С. І.</i> Шляхи формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів на матеріалі граматичної теми «Прикметник».....	546
<i>Матющенко І. М.</i> Психолого-педагогічні умови підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до соціально-психологічної адаптації.....	578
<i>Альонкіна Н. П.</i> Навчання учнів спеціальної школи конструюванню і моделюванню одягу на заняттях зі швейної справи.....	599
<i>Кот М. З.</i> Педагогічна взаємодія вихователя з батьками спеціальних корекційних закладів освіти.....	622
<i>Кот М. З.</i> Форми роботи з батьками.....	632

ПЕРЕДМОВА

Навчальний посібник: Хрестоматія. Психокорекційна педагогіка висвітлює багаторічну наукову працю викладачів кафедри психокорекційної педагогіки з аналізу, узагальнення та систематизації внеску українських учених у розвиток вітчизняної науки. Як родоначальниця всіх кафедр факультету корекційної педагогіки та психології, кафедра акумулювала найкращі наукові традиції, оскільки тут розпочинали своє фахове становлення провідні українські вчені в галузі психокорекційної педагогіки (В. І. Басюра, Є. О. Білевич, В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, І. Г. Єременко, І. П. Колесник, М. З. Кот, Н. П. Кравець, Г. М. Мерсіянова, С. Ф. Ніколаєв, Г. М. Плешканівська, Г. С. Піонтківська, М. В. Рождественська, А. І. Селецький, В. М. Синьов, Л. С. Стожок, М. О. Супрун, Т. П. Свиридюк, О. Й. Теплицька, К. М. Турчинська, В. Є. Турчинська, Т. К. Ульянова, Л. О. Ханзерук, М. Н. Хоружа, О. Д. Чекурда, Л. Г. Чепурна, В. І. Шиша, Д. І. Шульженко та інші).

До хрестоматії увійшли теоретико - методичні матеріали, які розкривають ключові питання історії психокорекційної педагогіки, засади психокорекційної педагогіки, а також методики навчання й виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз вітчизняних надбань з психолого-педагогічної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями засвідчує, що напрацювання вітчизняних науковців сприяли розвитку системи спеціальних дошкільних і шкільних закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами, а також їх ґрунтовному науково-методичному забезпеченню. Ресурс цих «класичних» закладів, їх науково - методичне забезпечення є унікальною скарбницею знань і досвіду, яка в сучасних умовах потребує подальшого розвитку.

Входження України у міжнародний освітній простір та пов'язане з ним реформування освіти, потребує творчого переосмислення теоретичних надбань і великого практичного досвіду вчених, які закладали підвалини

вітчизняної психокорекційної педагогіки, забезпечували її планомірне та послідовне становлення і активний розвиток.

Імплементация нового «Закону про освіту» передбачає не тільки збереження спеціальної освіти, а й запровадження інтегрованої та інклюзивної форм навчання. Досить важливою умовою є збереження національних традицій надання корекційної допомоги дітям, а також розробка інноваційних технологій у процесі навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Вітчизняний досвід спеціального навчання увібрав численні прогресивні ідеї та концепції різних часів, став каталізатором нових наукових підходів і методичних розробок. З метою їх збереження та подальшого розвитку, науково-практичні матеріали увійшли до хрестоматії.

Три частини хрестоматії відповідають темам, яким присвячена ціла низка наукових праць. До першої частини увійшли матеріали, які розкривають погляд на витоки, минуле, сьогодення та перспективи розвитку вітчизняної корекційної освіти; корекційне навчання учнів із особливостями інтелектуального розвитку як предмет історико-педагогічного дослідження; інтенсифікація процесу забезпечення допоміжного навчання в Україні спеціальними підручниками; удосконалення змістового наповнення шкільних підручників для розумово відсталих учнів в Україні в період з 1991-2005 років.

Зміст другої частини дає уявлення про індивідуальний і диференційований підхід до учнів; корекційно-розвиваючу спрямованість навчання; урок як основну форму організації навчання; корекцію інтелектуальних вад в учнів спеціальної школи; професіограму корекційного педагога, особливості його педагогічної діяльності та професійної підготовки; реабілітологію в системі теоретичного пізнання реабілітаційної дійсності; психолого-педагогічні основи корекційного розвитку та виховання аутичних дітей; інклюзивну форму навчання дітей зі спектром аутистичних порушень; психокорекційну роботу з батьками дітей із психофізичними

порушеннями розвитку; реалізацію системного підходу у підготовці гувернера – корекційного психопедагога; окремі проблеми теорії навчання учнів з інтелектуальними порушеннями; етику стосунків з аутичною дитиною; психологічне дослідження проблеми корекційного розвитку аутичних дітей; особливості педагогічного підходу до дітей із затримкою психічного розвитку, ускладненої неврозоподібним синдромом; проблему навчання розумово відсталої дитини в загальноосвітній школі з інклюзивною формою навчання.

Заключна частина присвячена формуванню досвіду спілкування у дошкільників з дитячими церебральними паралічами; методиці корекційної роботи з підготовки розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти; розвитку просторового орієнтування у дітей з інтелектуальними порушеннями; організації навчальної діяльності учнів молодших класів спеціальної школи в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання; системі роботи з формування у розумово відсталих учнів молодших класів навичок грамотного письма; формуванню початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів молодших класів; методиці вивчення теми «Слово»; методиці вивчення частин мови «Іменник», «Прикметник», «Дієслово»; розвитку писемного мовлення учнів спеціальної школи; шляхам формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів на матеріалі граматичної теми «Прикметник»; психолого-педагогічним умовам підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до соціально-психологічної адаптації; навчання учнів спеціальної школи конструюванню та моделюванню одягу на заняттях зі швейної справи; педагогічній взаємодії вихователя з батьками спеціальних закладів освіти; формам роботи з батьками.

Автори-упорядники навчального посібника сподіваються, що ці матеріали виявляться корисними і знайдуть свого читача: абітурієнта, студента, аспіранта, докторанта, практичного психолога, соціального педагога. Вони сприятимуть підвищенню фахової компетентності педагогів,

які працюють у спеціальних і загальноосвітніх закладах освіти з інклюзивною формою навчання. Також висловлюють слова вдячності учителям і колегам за підтримку і добрі поради.

*кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
психокорекційної педагогіки
факультету корекційної
педагогіки та психології
Г. С. Пionтківська*

*кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
психокорекційної педагогіки
факультету корекційної
педагогіки та психології
Л.О. Ханзерук*

Частина 1. Вибрані питання історії психокорекційної педагогіки

Синьов В. М., Колесник І. П.

Погляд на витоки, минуле, сьогодення та перспективи розвитку вітчизняної корекційної освіти

Джерело: Синьов В. М. Погляд на витоки, минуле, сьогодення та перспективи розвитку вітчизняної корекційної освіти (історико-педагогічний аспект) / В. М. Синьов, І. П. Колесник // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. - Вип. 24. - С. 217-222.

Новітні історико-педагогічні дослідження останнього десятиріччя, присвячені відзначенню 180-річчя Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, дають підстави стверджувати, що в Україні вперше розпочалася підготовка вчителів-дефектологів у відкритому в місті Києві у 1908 році Фребелівському (названого так на честь німецького педагога Фрідріха Фребеля) жіночому педагогічному інституті. Засновником і першим директором даного інституту був професор І. О.Сікорський, завідувач кафедри психіатрії і нервових хвороб Київського університету св. Володимира. Підготовку педагогічних кадрів в інституті здійснювали за медико-психолого-педагогічним профілем, і саме це може слугувати свідченням про початок організації вищої дефектологічної освіти в Україні.

15 липня 1920 року Управлінням вищих шкіл міста Києва прийнято постанову про утворення Київського інституту народної освіти (КІНО) на базі історико-філологічних факультетів Київського університету св. Володимира та вищих жіночих курсів. Згодом, 31 серпня 1920 року, до складу інституту були включені народний університет, створений на основі Політехнікуму, географічного, Фребелівського та вчительського інститутів, а також приватних жіночих та педагогічних курсів, які функціонували в місті Києві.

Радою професорів інституту було присвоєно ім'я М.П.Драгоманова, видатного українського вченого, культурного і громадського діяча. Спочатку у складі інституту було лише три факультети; 1) шкільний, 2) дошкільний; 3) лікувально-педагогічний.

Тому в історії НПУ імені М.П.Драгоманова одним з найперших підрозділів поряд із шкільними та дошкільними є лікувально-педагогічний факультет, який, змінюючи назви та статуси, у даний час виріс у Інститут корекційної педагогіки та психології (ІКПП), створений у вересні 2003 року шляхом реформування дефектологічного факультету нашого університету.

В 1920-1921 навчальному році в інституті було створено факультет соціального виховання (пізніше психолого-педагогічний, згодом педагогічний факультет, а тепер Інститут педагогіки і психології), до складу якого ввійшли такі відділи: а) шкільний; б) дошкільний; в) лікувально-педагогічний, який готував спеціалістів-дефектологів для роботи з «розумово-дефективними», «морально-дефективними», глухонімими та сліпими дітьми.

Доля факультету виявилася надзвичайно складною. З різних причин в різні часи своєї історії його то закривали, то відкривали знову у складі педагогічного факультету (Інституту педагогіки та психології) як дефектологічним відділом. В роки, коли він був самостійним факультетом і як він пройшов тернистий шлях становлення і розвитку в самостійний факультет, здобуваючи чесною самовідданою працею поколінь педагогів і студентства немеркнучу славу сьогодення флагману педагогічної науки і освіти України - Національному педагогічному університету імені М. П. Драгоманова.

Так, у складі факультету соціального виховання (1920-1924 р.р.) було підготовлено 65 дефектологів широкого профілю із сурдопедагогіки, олігофренопедагогіки і тифлопедагогіки. З 1925 по 1929 року дефектологічне відділення не працювало. З 1929 року по 1934 рік поновлюється підготовка дефектологів на поновленому дефектологічному відділенні у складі

педагогічного факультету. За цей час було підготовлено 64 дефектолога. У 1934 році дефектологічний відділ було знову закрито.

У зв'язку з постановою Ради Народних Комісарів УРСР від 20 серпня 1939 року про загальне обов'язкове навчання аномальних дітей гостро постало питання про необхідність підготовки вчителів-дефектологів. У зв'язку з цим у Київському педагогічному інституті відкривається дефектологічний факультет. Поряд з вивченням окремих курсів із спеціальної психології і педагогіки передбачалось оволодіння методиками викладання деяких загальноосвітніх предметів. Було запроваджено педагогічну практику в спеціальних школах з відривом від навчання. Відкриття самостійного факультету позитивно вплинуло на збільшення набору студентів на поліпшення якості їхньої підготовки. Зокрема, в нових навчальних планах і програмах були розширені курси спеціальних психолого-педагогічних дисциплін за рахунок скорочення медичних курсів та збільшено термін навчання студентів до чотирьох років.

На жаль Державний архів м. Києва (Ф. № Р-346 оп. №5) не дає можливості встановити, хто був деканом дефектологічного факультету у період з 1920 по 1930 р.р.

Деканом педагогічного факультету у складі якого було поновлено підготовку дефектологів, був відомий вчений-психолог, професор, академік АПН СРСР Г.С. Костюк (вересень 1930 - червень 1932 р.р.). У 1932-1934 рр. деканом факультету був професор Д.Ф. Ніколенко. З 1939 по 1941 роки деканом факультету був П.Г. Мельников. З 1946-1952 р.р. деканом знов відкритого дефектологічного факультету був доцент О.М. Смалюга. З 1952 по 1964 р.р. дефектологічний факультет було закрито і дефектологів готували на дефектологічному відділенні при педагогічному факультеті (декан - професор Д.Я. Шелухін).

У 50-х роках виникла гостра потреба поліпшити підготовку вчителів-дефектологів, змінити навчальні плани і програми, оскільки в них значна

кількість часу відводилася другій спеціальності (вчитель молодших класів масової школи).

Фахову підготовку майбутніх вчителів-дефектологів здійснювала кафедра спеціальної педагогіки, яка згодом стала називатися кафедрою дефектології. У 1931-1937 рр. кафедрою завідував відомий спеціаліст з психіатрії та невропатології, доктор медичних наук, професор Мойсей Маркович Перельмутер. У 1950 році на посаду завідувача кафедри спеціальної педагогіки наказом Міністерства освіти УРСР було призначено відомого фахівця з теорії та історії загальної педагогіки доцента Літвінова Степана Андрійовича.

У розробці навчальних планів і програм із спеціальних дисциплін для підготовки дефектологів брали участь викладачі фахової кафедри П.Г. Гуслистий, А.М. Гольдберг, Р.Г. Краєвський, Н.Ф.Засенко, О.М. Смалюга, М.Д. Ярмаченко.

Новими навчальними планами й програмами, запровадженими в 1956 році, передбачалося дати студентам окремі курси з методики викладання усіх предметів, що вивчаються у спеціальних школах, забезпечити їм міцні знання з медичних дисциплін та продовжити педагогічну практику з відривом від навчання до 15 тижнів. Студенти одержували також другу спеціальність учителя української мови та літератури, що посилювало вагу філологічних дисциплін, які викладалися на факультеті. Збільшився термін навчання, що було значним кроком в удосконаленні підготовки висококваліфікованих учителів-дефектологів.

У 1964 році дефектологічний факультет починає працювати як самостійний факультет КДПІ імені О.М.Горького (декан - доцент Наталія Федорівна Засенко (1928-2004), пізніше - доцент Клавдія Михайлівна Турчинська (1924-1976)). Уперше в СРСР на факультеті почали готувати кадри із спеціальності «вчитель професійно-трудового навчання». Це стало новим, позитивним явищем у розвитку вищої дефектологічної освіти. Підготовку дефектологів почали здійснювати через заочну форму навчання.

Назву кафедри спеціальної педагогіки було змінено на кафедру дефектології завідувачем якої був доцент М.Д. Ярмаченко. У 1965 році ця кафедра поділяється на дві самостійні кафедри: сурдопедагогіки і логопедії та олігофренопедагогіки і психопатології. Саме в цей період збільшується прийом студентів на стаціонарну та заочну форми навчання, якісно зростає фаховий склад викладачів.

Значний внесок у посилення фахової підготовки педагогів-дефектологів на основі системи медичних знань, продовжуючи, зокрема, традиції завідувача кафедри спеціальної педагогіки у 30-ті роки, професора М.М. Перельмутера, зробили науковці-медики, які у 60-ті роки прийшли на викладацьку роботу до Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького на кафедру олігофренопедагогіки дефектологічного факультету.

Так, професор Андрій Іванович Селецький (1914-1992) опублікував близько 100 наукових публікацій, присвячених проблемам розумової відсталості, правопорушень неповнолітніх, основам дитячої психопатології, важливим проблемам клініки олігофренії, співвідношенням соціального і біологічного особистості в нормі і патології.

Професор Олена Йосипівна Теплицька (1916-1998) передавала студентам і аспірантам свій багатий досвід експериментальних досліджень, присвячених висвітленню своєрідності розвитку вищих психічних функцій у розумово відсталих дітей. Наукові праці О. Й. Теплицької розкривають шляхи і засоби адаптації розумово відсталих в суспільстві.

Серед викладачів медичних дисциплін дефектологічного факультету не можна не згадати професора Ольгу Романівну Костенко, доцента Маргариту Вікторівну Рождественську.

З 1965 року по 1976 рік кафедру олігофренопедагогіки очолювала кандидат педагогічних наук, доцент К.М. Турчинська. Вона ж з 1965 року по 1974 рік була деканом дефектологічного факультету.

У другій половині 60-х років захистили кандидатські дисертації викладачі кафедри олігофренопедагогіки К.М. Турчинська, М.Н. Хоружа, Т.К. Ульянова, В.І. Басюра, В.М. Синьов. Змінюється матеріально-технічна база факультету, встановлюються тісні зв'язки кафедр із спеціальними школами України, підвищується науково-методичний рівень студентських творчих робіт.

Кафедра олігофренопедагогіки розширює експериментальні дослідження у спеціальних школах. У 70-ті роки захистили кандидатські дисертації викладачі кафедри, колишні його випускники Володимир Іванович Бондар, Віталій Іванович Бондар, Є.О. Білевич, Г.М. Плешканівська, В.І. Шиша, що свідчило про цілеспрямовану увагу керівництва інституту і факультету щодо поглиблення наукового рівня викладачів. Підготовці висококваліфікованих спеціалістів на фахових кафедрах дефектологічного факультету значною мірою сприяли творчі зв'язки його кафедр з відділом дефектології Науково-дослідного інституту педагогіки України, з Інститутом дефектології АПН СРСР. Значну допомогу в підготовці кандидатських дисертацій як керівники і консультанти надали викладачам факультету доктори педагогічних наук, професори І.Г. Єременко, М.Д. Ярмаченко, кандидат педагогічних наук, доцент В.М. Синьов.

З 1974 року по 1977 рік деканом факультету, а з 1977 по 1986 роки завідувачем кафедри олігофренопедагогіки і психопатології був професор А.І. Селецький. З 1977 по 1980 роки деканом дефектологічного факультету був випускник кафедри олігофренопедагогіки (1965 року) доцент Віталій Іванович Бондар, з 1980 по 1983 роки - доцент А.Г. Слюсаренко. Факультет готував педагогічні кадри з спеціальності 2111. Дефектологія. На стаціонарному відділенні на кафедрі олігофренопедагогіки здійснювалася підготовка вчителів і логопедів допоміжної школи та олігофренопедагогів дошкільних закладів; учитель професійно-трудового навчання та вихователь допоміжної школи. На заочному відділенні підготовка студентів-заочників здійснювалася в спеціальних групах з трирічним терміном навчання. До

спецгруп зараховувалися вчителі з вищою педагогічною освітою, які працювали у спеціальних допоміжних школах, дитячих навчальних закладах, дитячих будинках для дітей і осіб з розумовою відсталістю. Кафедра здійснювала також підготовку вчителів спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору та тифлопедагогів спеціальних дошкільних закладів.

На кафедрі сурдопедагогіки і логопедії готували учителів початкових класів, української (російської) мови та літератури шкіл глухих і слабочуючих та сурдопедагогів спеціальних дошкільних закладів.

Факультет та його кафедри не лише готували дефектологів для спеціальних шкіл України, а й надавали дійову допомогу у підготовці вчителів для спеціальних шкіл Узбекистану, Казахстану, Азербайджану, Молдови та інших республік колишнього СРСР.

Навчально-виховний процес забезпечували як викладачі двох фахових кафедр: сурдопедагогіки і логопедії (завідувач кафедри професор Н.Ф. Засенко) та олігофренопедагогіки (завідувач кафедри доцент К.М.Турчинська), так і провідні співробітники Науково-дослідних інститутів педагогіки і психології України; зокрема, професори М.Д. Ярмаченко, А.М. Гольдберг, І.С. Моргуліс, старші наукові співробітники кандидати педагогічних наук С.Д.Максименко, Н.М. Стадненко, Д.Ф. Ніколенко, М.О. Козленко, а також досвідчені працівники спеціальних шкіл.

У 70-ті роки викладачі кафедри олігофренопедагогіки опублікували багато наукових праць, серед яких монографії - «Профорієнтація в допоміжній школі» (автор К.М. Турчинська), «Психологія формування трудових умінь школярів» (В.І. Бондар, Д.С. Максименко, І.Д. Бех); «Психопатологія дитячого віку» (А.І. Селецький), «Історія олігофренопедагогіки» (К.М. Турчинська), «Корекційна робота на уроках географії і природознавства» (В.М. Синьов, Л.С. Стожок). Разом з науковцями-дефектологами Інституту педагогіки України на чолі із професором І.Г.Єременком викладачі факультету К.М. Турчинська, М.Н. Хоружа, В.М. Синьов, Т.К. Ульянова, Володимир Іванович Бондар, В.І.

Басюра, Л.С. Стожок підготували перший на теренах колишнього СРСР навчальний посібник «Основи спеціальної дидактики».

Викладачі кафедри олігофренопедагогіки (К.М. Турчинська, О.Д. Чекурда, Т.К. Ульянова, М.Н. Хоружа, Г.М. Плешканівська) у ті роки підготували і видали багато підручників та програм з навчальних дисциплін для допоміжних шкіл, методичних листів і методичних розробок та рекомендацій для вчителів.

З 1983 по 2002 роки, коли деканом факультету працював доцент І.П. Колесник, було зроблено помітний крок в удосконаленні змісту підготовки дефектологічних кадрів, розвитку дефектології як наукової галузі, в реорганізації структури факультету, у розвитку матеріально-технічної його бази.

На кафедру олігофренопедагогіки на посаду доцентів були запрошені старші наукові співробітники Науково-дослідного інституту педагогіки України Турчинська Валентина Євгенівна, Синьова Євгенія Павлівна, Свиридюк Тетяна Павлівна, що сприяло значному якісному підвищенню наукового рівня підготовки майбутніх дефектологів, заклало підвалини для створення єдиної в Україні кафедри тифлопедагогіки у 1998 році (завідувач кафедри професор Синьова Є.П.).

З 1986 по 2002 роки кафедрою олігофренопедагогіки та психопатології завідувала доцент В.Є.Турчинська.

Після набуття Україною незалежності у 1991 році колективом факультету поставили нові відповідальні завдання розбудови, кадрового і науково-медичного забезпечення вітчизняної системи спеціальної освіти. Вперше в історії України за ініціативи декана Колесника І.П. на базі дефектологічного факультету в 1993 році було створено спеціалізовану вчену раду з спеціальності 13.00.03. Спеціальна педагогіка (голова - професор Соботович Є.Ф., вчений секретар - доцент Синьова Є.П.). На цій раді захистили кандидатські дисертації провідні нині викладачі кафедри психокорекційної педагогіки: доцент Піонтківська Г.С., професор

Шульженко Д.І., відомі вчені з різних галузей дефектології, працівники дефектологічних факультетів України (м. Солов'янська, Кам'янець-Подільського, Луганська, Сум, Львова та інш.).

Викладачі факультету взяли активну участь у розробці Галузевих стандартів багаторівневої вищої освіти для всіх напрямків корекційної освіти: сурдопедагогіки, психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки), логопедії, тифлопедагогіки.

У 1998 році наказом Міністерства освіти України на дефектологічному факультеті дві фахові кафедри було розподілено на чотири за всіма складовими наукової галузі «Дефектологія»: 1) кафедра сурдопедагогіки (професор Фомічова Л.І.); 2) кафедра логопедії (професор Шеремет М.К.); 3) кафедра тифлопедагогіки (професор Синьова Є.П.); 4) кафедра олігофренопедагогіки (доцент Турчинська В.Є.).

Кафедра олігофренопедагогіки (завідувач кафедри з 2002 року - кандидат педагогічних наук, професор І. П. Колесник) розширює зміст і напрямки підготовки майбутніх фахівців з тим, щоб вони набули компетентності у корекційному навчанні не тільки розумово відсталих, а й дітей із затримкою психічного розвитку, з наслідками дитячого церебрального паралічу та іншими нозологічними варіантами порушень інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку. Уточнюється назва цієї кафедри з точки зору підкреслення більш широкого, ніж того вимагає тільки олігофренопедагогіка, спектру психолого-педагогічної корекційної діяльності її випускників.

З ініціативи ректора НПУ імені М.П. Драгоманова академіка НАПН України В.П. Андрущенка у вересні 2003 року дефектологічний факультет було реформовано в Інститут корекційної педагогіки та психології. Директором інституту був призначений доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, заслужений юрист України Віктор Миколайович Синьов випускник КДПІ імені О.М.Горького 1962 року. Він працював на

рідному факультеті викладачем, заступником декана, доцентом з 1964 по 1975 роки.

Призначення В. М. Синьова на посаду директора ІКПП, професора кафедри психокорекційної педагогіки значно посилило її авторитет не лише в масштабах університету, але й України в цілому. Аспіранти і докторанти кафедри з усіх дефектологічних факультетів України під науковим керівництвом академіка Синьова В. М. за цей незначний час захистили біля двох десятків дисертацій із широкого спектру дефектологічних проблем.

Особливим науковим досягненням кафедри можна вважати розробку професором кафедри Д. І. Шульженко надзвичайно складної, недостатньо вивченої проблеми корекційного виховання дітей, хворих на аутизм. Під керівництвом В. М. Синьова, Д. І. Шульженко блискуче захистила докторську дисертацію на тему: «Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями» (2010 рік).

Очолити Інститут корекційної педагогіки та спеціальної психології (вересень 2003 р.), В.М.Синьов проявив себе новатором і реорганізатором наукової галузі в цілому. За ініціативи та під його керівництвом було створено дві нових фахових кафедри: 1) кафедра спеціальної психології та медицини (зав.кафедри доцент Руденко Лілія Миколаївна; 2) кафедра ортопедагогіки та реабілітології (зав.кафедри професор Шевцов Андрій Гаррійович). В структурі Інституту корекційної педагогіки та психології з 2009 року розпочав роботу створений за поданням В.М.Синьова та за наказом ректора НПУ імені М.П.Драгоманова Науково-методичний центр інклюзивного навчання дітей та осіб з особливостями психофізичного розвитку (директор професор кафедри психокорекційної педагогіки, академік НАПН Бондар Віталій Іванович).

Важко переоцінити внесок В.М.Синьова в створення позитивного іміджу ІКПП та його шести фаховим кафедрам як структурним підрозділам НПУ імені М.П.Драгоманова не лише в Україні, а й в країнах ближнього і дальнього зарубіжжя. Нині встановлено зв'язки і проводиться плідна

співпраця із нагальних проблем корекційної педагогіки і освіти з такими країнами як Росія, Білорусь, Болгарія, Молдова, Польща, Німеччина, Голландія, Швеція, Канада, Китай тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко Віктор. Наш університет.- К., 2009.- 319 с.
2. ВИНО имени М. П. Драгоманова. Отчет о работе факультетов и преподавателей. Ф. № Р-346. Опись 1, в.д. хр. 23.
3. Держ. архів Звіт кафедри спеціальної педагогіки КДПІ ім. О. М. Горького за 1951 - 52 навч. рік. Ф. № Р - 346. опис 2 од. зб. 621.
4. Держ. архів Особові справи викладачів КДПІ ім. О. М. Горького Ф. № 346, т. I до 1951 р. Опис № 2, справи 39, 91, 130, 161, 197; опис № 5, справи 143, 190, 237, 392, 303, 155.
5. КДПІ імені О. М. Горького 1920 - 1990. Історичний нарис/ за ред.. Шкіль М. І. та інші - К.: Рад. шк., 1990. - 201 с.
6. УДПІ імені М. П. Драгоманова. Історичний нарис 1920 - 1995 / за ред. Шкіль М. І та інші - К.: Толока, 1995. - 169 с.

Супрун М. О.

Корекційне навчання учнів із особливостями інтелектуального розвитку як предмет історико-педагогічного дослідження

Джерело: Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття) 13.00.03 – корекційна педагогіка. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Київ – 2008. –С. 406-419.

Розвиток корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.) як окреме цілісне історико-педагогічне явище є актуальною проблемою.

Наявний історико-педагогічний доробок сучасних істориків олігофренопедагогіки недостатньо розкриває генезис системи корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні у досліджувані періоди його

розвитку. Наукові праці радянського періоду розвитку допоміжної школи не відповідають сучасним вимогам об'єктивності та альтернативності наукового пошуку.

У процесі проведення дослідження простежено генезу, визначено особливості та основні тенденції, проаналізовано вплив внутрішніх і зовнішніх факторів на зародження, становлення та розвиток системи корекційного навчання дітей з вадами інтелекту в Україні у трьох взаємодоповнюваних площинах: теоретичній, змістовній та організаційно-методичній.

Проведений науковий пошук дав підстави виділити такі періоди розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей: перший період (друга половина XIX ст. – перша половина 20 рр. XX ст.); другий період (друга половина 20-х рр. – середина 30-х рр. XX ст.); третій період (середина 30-х рр. – середина XX ст.). Визначення меж періодів є дещо умовним, оскільки навчання, як складний динамічний процес, має значний інерційний потенціал, тому частина ознак одного періоду певний час зберігається в межах іншого.

Аналіз розвитку теорії корекційного навчання учнів допоміжної школи у зазначені історичні періоди проводився з позицій її критеріїв: методологічні основи досліджень; спрямованість наукового пошуку; формування науково-дослідницької проблематики у сфері олігофренодидактики; зв'язок теорії олігофренопедагогіки із практикою роботи спеціального закладу освіти; окремі науковці та наукові школи у сфері корекційної педагогіки; наукова продукція.

Дотримання названих критеріїв дозволило дослідити динаміку розвитку теорії корекційного навчання учнів допоміжної школи (друга половина XIX – перша половина XX ст.).

У процесі проведення дослідження визначено, що саме на початку другої половини XIX – кінця XIX ст. спостерігалось формування громадської і наукової думки про необхідність навчання і виховання розумово відсталих

учнів. Вітчизняна педагогічна громадськість перебувала під впливом передової, прогресивної педагогічної думки стосовно виховання і навчання розумово відсталих учнів.

Кінець XIX ст. – 1917 рік характеризувався посиленням боротьби лікарсько-педагогічної громадськості за зміну ставлення держави до розумово відсталих дітей, а також визначення шляхів їх суспільного виховання. У цей період відбувалося становлення теоретичної гілки олігофренопедагогіки. Розробка педагогічних проблем у сфері спеціальної педагогіки того часу була зумовлена піднесенням суспільно-політичного руху, реструктуризацією шкільної справи, що стимулювали інтерес до аномальних дітей.

У 1918 – 1926 роки долалися філантропічні принципи піклування й опіки, осмислювалася сутність, природа дефективності і соціальна значущість суспільної допомоги дітям даної категорії, відбувалося становлення елементів державної системи спеціальних шкіл та пошук теоретичних основ їхнього навчання. Під впливом нової соціально-політичної ідеології відбулися зміни у розумінні методології науки про розумово відсталу дитину – вона стає на позиції виключно матеріалістичної філософії.

Друга половина 20-х рр. – 1936 рік характеризувалася формуванням нових тенденцій у теорії корекційного навчання учнів зазначеної категорії. Цьому періоду була властива наявність суперечностей між представниками лікувальної педагогіки, які робили ставку на «психічну ортопедію», та соціальної педагогіки, мета якої вбачалася у соціальному вихованні учнів допоміжної школи у процесі формування особистості засобами ігрової, навчальної та інших видів діяльності.

Із 1927-го по 1931 рік спостерігалось посилення уваги до «соціальної реабілітації» дітей з особливостями психофізичного розвитку педагогічними засобами. Зокрема, у цей час широкого розмаху набуло використання різноманітних тестових методик, спрямованих на комплексне вивчення

дитини. Значно розширився спектр наукових досліджень методів, форм і засобів навчання учнів зазначеної категорії.

Створення з ініціативи І. П. Соколянського у 1930 році в Харкові Інституту фізичної дефективності стало вагомим імпульсом для розвитку всієї української дефектології і зокрема допоміжного навчання.

Культурно-історична теорія Л. С. Виготського, яка засвідчила, що вищі психічні функції людини формуються у процесі її життя, під впливом соціального середовища, в першу чергу – навчання і виховання, дала можливість виважено оцінити співвідношення біологічного та соціального факторів у розвитку дитини, показати, що його основу становить засвоєння суспільно-історичного досвіду. Утвердженню цих ідей сприяла діяльність українських вчених І. П. Аплера, А. В. Владимирського, Ц. С. Картузанської, І. П. Левінсона, М. М. Тарасевича та ін. Вітчизняні дефектологи довели, що розвиток у дитини відбувається не спонтанно, не шляхом автоматичного розгортання закладених у ній природних можливостей, не пристосуванням дитини до соціального середовища, а у процесі засвоєння нею суспільного досвіду. Таке розуміння специфіки навчання розумово відсталих дітей і методів корекційної роботи досить близьке до сучасного бачення сутності проблем соціалізації особистості.

У процесі проведення дослідження встановлено, що в олігофренопедагогіці тих років відбувається посилення соціального компоненту навчання та виховання розумово відсталого учня. Некоректне оперування поняттям «важка дитина» зумовило його ототожнення із дефініцією «розумово відстала дитина». На практиці це призвело до істотних помилок у питаннях комплектування допоміжних шкіл, що неминуче викликало втрату їхньої специфіки. Цей період характеризується помилковими установками щодо добору дітей і комплектування ними закладів спеціальної освіти.

Період кінця 30-х – початок 40-х років відзначався значним розвитком вітчизняної олігофренопедагогіки на засадах перегляду попередніх

концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології щодо питань комплектування допоміжних шкіл, в основу чого було покладено принцип всебічного обстеження дітей з метою відмежування справді розумово відсталих від дітей із подібними станами і нормалізації у допоміжній школі навчально-виховного процесу.

У післявоєнні роки відбулося відновлення діяльності НДІД у м. Києві, колектив якого продовжив розробку корекційно-виховного процесу допоміжної школи. Вченими була підготовлена низка наукових та науково-методичних праць, що склали фундамент теорії корекційного навчання розумово відсталих дітей.

Зміст навчання розумово відсталих дітей у зазначені історичні періоди його розвитку досліджувався з позицій його критеріїв: науковість; соціалізаційний зв'язок із життям; зв'язок зі змістом навчання масового загальноосвітнього навчального закладу.

Встановлено, що друга половина XIX – кінець XIX ст. для допоміжного навчання характеризувався домінуванням філантропічної спрямованості в роботі установ для аномальних дітей. Відповідно і змістова складова цієї діяльності була хаотичною. Кожен заклад мав власний план проведення навчально-виховної роботи. Систематизованого опанування окремих навчальних дисциплін практично ще не здійснювалося.

У дореволюційних спеціальних закладах освіти не було єдиної чіткої системи навчально-виховної роботи. Кожен заклад освіти проводив свій курс навчання, мав свою програму й підручники. З кінця XIX ст. по 1917 рік відбувалося накопичення спеціальною школою матеріалу до розробки навчальних програм.

Опрацьовані наукові та архівні джерела дали змогу визначити, що у 1918 – 1926 роках долалися філантропічні принципи піклування й опіки, відбувалося становлення елементів державної системи спеціальних шкіл та пошук змісту навчання їхніх учнів. Були розроблені та впроваджені у допоміжних школах комплексні програми ДВР. Головною метою навчання

було визначено формування активності дитини як запоруки становлення колективізму. Ці програми не були спеціально розроблені для допоміжної школи, а адаптувалися до її педагогічних умов, на засадах спеціального підходу і відповідного розподілу змісту матеріалу та його обсягу. Провідне місце у навчальному плані стало належати психічній ортопедії.

Наприкінці 20-х – на початку 30-х років відбувається подальше утвердження комплексного навчання. Одночасно вчені продовжують активний пошук нових підходів до розробки змісту навчання. Першочергова роль у розробці методологічних засад змісту навчання належала Л.С. Виготському.

У 1932 році був запроваджений семирічний термін навчання учнів допоміжної школи (два концентри: перший – 1 – 5 класи, другий – 6 – 7 класи). Одночасно відбувається перегляд місця та ролі комплексного навчання у спеціальній школі.

Досліджено, що у першій половині 30-х років зміст навчання учнів допоміжних шкіл характеризувався зростанням тенденцій до необґрунтованого наближення змісту навчальних програм масової загальноосвітньої школи. Постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» (1936 р.) зобов'язувала органи освіти переглянути зміст навчання у допоміжній школі, що мав бути приведений у відповідність із її завданнями.

Опрацьовані матеріали засвідчили, що наприкінці 30-х – початку 40-х років були запроваджені нові програми допоміжної школи, побудовані на засадах повної відмови від комплексного навчання. Змістом ці програми стали орієнтуватися на навчальні програми початкових класів масової загальноосвітньої школи, що ставало перешкодою при здійсненні корекційних навчальних завдань в усіх ланках корекційно-виховного процесу допоміжної школи. Разом із тим, з точки зору структури побудови, розподілу навчального матеріалу за роками навчання, певної завершеності вони мали суттєві відмінності від зазначених документів масової загальноосвітньої

школи. Навчальний план допоміжної школи був зорієнтований на отримання учнями поряд із загальноосвітньою відповідну професійно-трудова підготовку. Предметна система викладання набула подальшого розвитку. Загальноосвітні дисципліни були належно представлені. Навчальні програми вміщували спеціальні пропедевтичні заняття з кожної навчальної дисципліни.

У післявоєнний період нові навчальні плани і програми допоміжної школи характеризувалися посиленою професійною спрямованістю навчання. У них значно повніше, ніж у попередніх, враховувалися пізнавальні можливості розумово відсталих дітей. Перші повоєнні навчальні програми допоміжної школи, на протигагу попереднім навчальним програмам 1938-го та 1943 року, чіткіше й повніше враховували корекційно-розвивальні завдання навчального процесу. Метою всіх навчальних дисциплін було визначено корекційне спрямування навчального матеріалу, що забезпечувало подолання психофізичних особливостей розвитку розумово відсталих дітей.

Проведене дослідження дало змогу встановити, що організаційно-методичні основи корекційного навчання учнів допоміжної школи пройшли багаторічний шлях свого становлення. Зазначені історичні періоди його розвитку досліджувалися з позицій його критеріїв: науковість; соціалізаційна спрямованість форм, методів та засобів навчання; спорідненість із організаційно-методичними засадами навчання учнів масового загальноосвітнього навчального закладу.

Визначено, що перший період розвитку організаційних засад навчання розумово відсталих учнів (друга половина XIX ст. – перша половина 20-х рр. XX ст.) характеризується як період становленням практики роботи допоміжної школи.

Формування громадської і наукової думки про необхідність навчання і виховання аномальних дітей на початку другої половини XIX – кінця XIX ст. стало однією із необхідних умов започаткування цієї галузі освіти. Незважаючи на зростання суспільно-наукової уваги до аномальних дітей,

держава практично відмежувалася від вирішення їхньої долі. За винятком окремих благодійних церковних закладів та психіатричних лікарень цими дітьми ніхто не опікувався.

У перші роки ХХ ст. було започатковано системне навчання розумово відсталих дітей (О. С. Грибоедов, Є. В. Гер'є, В. П. Кащенко, Г. І. Россолімо, І. О. Сікорський, М. В. Чехов, О. Б. Фельцман та ін.). Вченими були всебічно проаналізовані й запроваджені у практику кращі зразки зарубіжного (Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, Б. Менель та ін.) і вітчизняного досвіду роботи допоміжних шкіл. Навчання аномальних дітей все більше базувалося на поступовому відході від опікунських функцій, що стимулювало пошук нових ефективних організаційно-методичних засад.

У процесі проведення наукового пошуку встановлено, що в 1918 – 1926 роках відбувалося утвердження елементів державної системи спеціальних шкіл та пошук теоретичних основ виховання і навчання їхніх учнів. Складні соціально-політичні державотворчі процеси мали радикальний вплив на освітню галузь. Започатковується нормативно-правова база роботи освітніх установ, що забезпечувала здійснення соціального виховання учнів. Зросли вимоги до добору учнів – тільки через ретельне всебічне медичне та психолого-педагогічне вивчення в колекторах та у лікарсько-педагогічних кабінетах. Були створені дитячі будинки двох типів – основні та допоміжні. Комплектування допоміжних шкіл відбувалося дітьми трьох категорій: з відставанням у розумовому розвитку через соціальні причини; з легким ступенем розумового розвитку; глибоко розумово відсталих. Провідне місце у навчанні допоміжних дитячих будинків займала психічна ортопедія.

Комплексні програми ДВР, запроваджені у допоміжних школах України в середині 20-х років, базувалися на педологічному підході до аномальної дитини та на формуванні її соціальної активності.

Рішення II Всеросійського з'їзду СПОН (1924 р.) та цілого ряду партійних і урядових постанов зобов'язували державні органи створювати систему спеціальної освіти. Всі діти, які не могли опанувати навчальну

програму масової загальноосвітньої школи, мали тепер навчатися у спеціальній школі, в результаті відбулося значне розширення мережі допоміжних шкіл.

У квітні 1932 року замість п'ятирічного вводиться семирічний термін навчання розумово відсталих дітей (два центри: перший – 1–5 класи: опанування програмою I-го ступеня масової школи; другий – 6–7 класи: підготовка старшокласника до навчання у ФЗУ). Був започаткований відхід від комплексного навчання.

Відмова від комплексного навчання стала сприяти подальшій розробці класно-урочної системи та самостійної роботи учнів. Відбулися зрушення і в розробці теорії різних груп методів навчання (словесних, наочних, практичних) у процесі проведення уроків та в позакласний час.

Встановлено, що навчальний план 1934 року передбачав реорганізацію навчального процесу допоміжної школи. Допоміжне навчання стало прирівнюватися до навчання у масовій загальноосвітній школі, що зумовило нівелювання самої його ідеї.

Постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» (1936 р.), була спрямована на перегляд питань організаційно-методичного забезпечення діяльності допоміжної школи. На це був спрямований і наказ республіканського НКО «Про практичні заходи щодо поліпшення навчальної і виховної роботи у спеціальних школах для розумово відсталих дітей і важковиховуваних» (вересень 1936 р.). Допоміжна школа отримала єдину семирічну структуру. Одночасно із загальноосвітньою підготовкою вона мала виконувати специфічні завдання: корекцію особливостей розвитку, зміцнення здоров'я лікувально-педагогічними засобами, професійно-трудова підготовка. У руслі реалізації цих положень 1937 – 1938 року виходять нові програми і навчальний план допоміжної школи. Опанування учнями знаннями в обсязі знань початкових класів масової загальноосвітньої школи стає головним завданням допоміжної школи.

Встановлено, що в історії вітчизняної допоміжної школи кінець 30-х – початок 40-х років характеризується завершенням формування її організаційно-методичних основ.

Утвердженню корекційного навчання розумово відсталих дітей сприяла підготовка дефектологів у Київському педінституті, в Харківській медшколі (дефектологічний відділ), а також на річних курсах при НДІ дефектології.

Післявоєнний розвиток допоміжної школи (1946-й – початок 50-х рр. ХХ ст.) знаменувався становленням її організаційних засад.

Визначення зазначених періодів розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей дало змогу комплексно простежити його динаміку у трьох взаємопов'язаних площинах: теоретичній, змістовій та організаційно-методичній.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми запровадження корекційного навчання у допоміжних закладах освіти. Темою окремого історико-педагогічного пошуку може стати наукова спадщина вітчизняних учених, педагогів вищої школи, відомих діячів органів освіти, дефектологів-практиків, маловідома та невиправдано забута, а також корекційна спрямованість окремих навчальних дисциплін.

Чепурна Л. Г.

Інтенсифікація процесу забезпечення допоміжного навчання в Україні спеціальними підручниками (1941 -1960рр.).

Джерело: Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сб. научных трудов. – Челябинск.,2015.

Серед соціокультурних надбань минулого особливе місце займають шкільні підручники, які є своєрідним відображенням певної епохи, рівня знань, світогляду, стереотипів в галузі освіти.

Наше дослідження спрямовано на вивчення проблеми забезпечення допоміжного навчання в Україні шкільними підручниками з 1941 по 1960 роки.

В роки другої світової війни допоміжним школам України навчально-виховну роботу доводилося здійснювати в надзвичайно складних умовах. Видання шкільних підручників для допоміжних шкіл з 1941-1945 рр. тимчасово було припинено у зв'язку з військовим часом. Школи недостатньо були забезпечені педагогічними кадрами з дефектологічною освітою. Був порушений процес досліджень в області дефектології. Але, не дивлячись на великі складності, які зазнали школи, навчальні заняття в допоміжних школах 1941- 1942 навчального року розпочалися 1 вересня. Ці факти свідчили про те, що дефектологи, як і всі радянські вчителі працювали в тяжких умовах військового часу над здійсненням спеціально організованого навчання дітей з інтелектуальними вадами.

Радянським урядом в роки війни було вжито ряд заходів, спрямованих на подальший розвиток освіти та видання шкільних підручників в нашій країні. Постановами Ради народних комісарів СРСР і ЦК ВКП(б) від 21 серпня 1943 року від **21 серпня 1943 року « Про невідкладні заходи щодо відбудови господарства в районах, звільнених від німецьких окупантів»**) та РНК УРСР і ЦК КП(б) України від 27 лютого 1943 року «Про поновлення роботи шкіл у районах Української РСР, звільнених від фашистських окупантів», вказувалося про негайний перегляд райвиконкомаами і райкомаами партії разом з учителями змісту шкільних підручників, з метою відновлення в них попередніх текстів, оформлення та забезпечення видання нових навчальних планів, програм і основних підручників для всіх типів шкіл, а саме для 1-4 класів до 1 квітня, 5-8 класів до 1 червня, 8-9 класів до 1 вересня 1943 року. (**1)Постанова №10 РНК УРСР і ЦК КП(б) України (Ф 166 оп.15 п.4,5 арк.111)** Постановою ЦК КП(б) У «Про видання підручників для шкіл УРСР на 1942-1943 навчальний рік» передбачалося зобов'язати Народний Комісаріат Освіти УРСР розпочати видання підручників для шкіл з українською мовою навчання на 1942-1943 навчальний рік.

Зобов'язати видавництво «Учпедгиз», Наркомат освіти РФСР та Наркомат Місцевої промисловості РРФСР виділити поліграфічну базу для забезпечення

друкування підручників українською мовою. (2).(ЩДАГО Ф1 оп.23 №92 С.3-4)

У Постанові Ради Народних Комісарів УРСР від 23 червня 1943 року « Про підготовку початкових, неповних середніх і середніх шкіл УРСР до нового навчального року» вказувалося, що видавництво «Радянська школа» повинна закінчити до 15 липня видання навчальних планів, програм, вказівок про методичну роботу, а також підручників, потрібних на перше півріччя нового 1944 – 1945 навчального року для початкових, неповних середніх і середніх шкіл.(3)(Постанова РНК УРСР № 686 (Ф.166. оп.15., спр 10., арк. 63)

На виконання цієї Постанови, видавництво «Радянська школа» зобов'язалось видати протягом 1944 року 4200 тисяч примірників підручників для різних типів шкіл, в тому числі і для допоміжних.(4) (Ф 166. п.9.11 арк. 55 документ №172, виданий 9 вересня 1947р.)

На роботу допоміжних шкіл України мали вплив і ті заходи, що вживалися в Росії для поліпшення навчання та виховання дітей з інтелектуальною недостатністю. У 1943, 1944 рр., згідно з наказом наркому освіти РСФСР в Росії були проведені міжобласні наради, в яких брали участь і представники України. На нарадах у м. Свердловську (1943р), м. Куйбишеві (1944р.) були прийняті рішення про підвищення якості навчання та виховання аномальних дітей, налагодження методичної допомоги вчителям, систематичного підвищення кваліфікації вчителів спеціальних шкіл, використовуючи при цьому кращий досвід роботи вчителів та вихователів цих шкіл. Також обговорювалися питання про термінову необхідність створення системи загальноосвітніх знань, трудової підготовки дітей спеціальних шкіл, затвердження нових навчальних планів, програм і розробку нових підручників.

Активна робота над розробкою науково-методичних питань, пов'язаних з підготовкою підручників і навчальних посібників для допоміжних шкіл була розпочата в Україні в 1943 році після організації роботи Академії педагогічних

наук РСФСР Постановою РНК РСФСР від 6 жовтня 1943 року, у складі якої був Інститут дефектології, як науковий заклад, який забезпечував науково-методичну роботу спеціальних шкіл Росії і всіх союзних республік та відновлення в Україні діяльності Науково-дослідного інституту дефектології, єдиного на той час в УРСР дослідницького центру, який проводив дефектологічні дослідження з науково-методичних питань. Очолював роботу цього закладу (1944-1954pp) Микита Минович Грищенко, український педагог-дефектолог, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч наук України, в майбутньому автор шкільних підручників для допоміжних шкіл України.

Наукові співробітники науково-дослідного інституту дефектології України розпочали роботу над розробкою підручників та методичних листів для навчання учнів допоміжних шкіл України. Велика увага при роботі над розробкою науково-методичних питань приділялася вивченню, узагальненню і впровадженню у практику передового практичного досвіду.

У 1943 році було розроблено та прийнято новий навчальний план та програми допоміжної школи. На відміну від програм 1938 року ці програми характеризувалися більшою вмотивованістю вимог та чіткішою системою їх викладу. Більше ніж у попередніх програмах враховувались пізнавальні можливості учнів допоміжних шкіл, підсилювалась корекційно – розвивальна та професійна спрямованість навчання.

1 березня 1945 року Радою Народних Комісарів УРСР і ЦК ВКП(б) було прийнято Постанову «Про підручники з української та російської мови для початкових шкіл УРСР». Постановою пропонувалося забезпечити у нових підручниках наукову систему знань, відповідно до вікових особливостей дітей. Згідно з Постановою Ради Народних Комісарів УРСР та ЦК КП(б)У від 1 березня 1945 року за № 296 Народний Комісаріат Освіти та Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа» оголосило конкурс на складання нових підручників з української та російської мов для початкових шкіл України, залучивши до участі в ньому як науковців, так і найдосвідченіших

учителів шкіл України. В проекті Постанови Комісії Народного Комісаріату Освіти УРСР «Про роботу видавництва «Радянська школа»», пункт 4, на 1945-1946 рік передбачалось зобов'язати Начальника видавництва т. Криволапова І.К. та директора УНДПУ т. Чамату посилити роботу по проведенню конкурсу на нові підручники для початкової школи, встановити тісний зв'язок з учасниками конкурсу, організувати для них потрібні консультації та забезпечити своєчасне надходження рукописів згідно з положенням про конкурс.(5)(ЦДАГО Ф 1 оп. №73 № 373 С. 23)

Народний комісаріат освіти УРСР і видавництво «Радянська школа» оголосило конкурс на підручник «Буквар» для допоміжних шкіл (для розумово відсталих дітей) і на «Буквар» для шкіл сліпих. Умовами конкурсу передбачалось, що «Буквар для допоміжних шкіл і буквар для шкіл сліпих повинні бути складені відповідно до програми, затвердженої НКО. Орієнтовний розмір кожного букваря складав – 7 авторських аркушів. На конкурс подавалися рукописи, складені окремими особами або групами авторів. За найкращий буквар встановлювалися премії і за найкращу роботу, схвалену до друку, видавництво «Радянська школа» зобов'язувалося сплатити авторський гонорар. Рукописи подавалися без зазначення прізвища автора під певним девізом. Разом з рукописами в конверті обов'язково повідомлялося прізвище автора. Рукописи необхідно було подавати у видавництво «Радянська школа» за адресою м.Київ, вул. Ново-Павлівська, 2.

З метою виявлення та залучення до участі в конкурсі найдосвідченіших учителів та наукових працівників, видавництво «Радянська школа» відрядило своїх відповідальних працівників в найбільші міста України: Харків, Дніпропетровськ, Сталіно, Одесу, Ворошиловград та ін. А у червні 1945 року була проведена науково-методична конференція, на якій 107 чоловік виявили бажання взяти участь у конкурсі. Видавництво склало список таких працівників по кожній назві винесеного на конкурс підручника і після попереднього погодження його у відділах шкіл ЦККП(б)У, в Управлінні шкіл Міністерства освіти подало на затвердження міністрові освіти УРСР Тичині

П.Г.(6) (ЦДАГО Ф 1 оп 73 № 373 С.23) Внаслідок проведеної роботи при Облвно було створено 3 авторські колективні групи, які і розпочали роботу над рукописами.

Роботу авторів затримувала відсутність нових навчальних програм, на основі яких повинні були складатися підручники. Згідно з Постановою РНК УРСР і ЦК КП(б)У навчальні програми не були переглянуті вчасно до 1 травня 1945 року. Виходячи з цього, видавництво «Радянська школа» запропонувала продовжити конкурс до 1 квітня 1946 року, організувати постійно діючі консультації для авторів підручників, а також розпочати на сторінках учительської газети обговорення пропозицій щодо складання та художнього оформлення нових підручників.

У зв'язку з надходженням рукописів підручників на конкурс необхідно було вирішити ряд організаційних питань про склад журі та розподіл обов'язків між їх членами, встановити порядок роботи та систему оплати членів журі, скласти список рецензентів по всіх назвах підручників, визначити порядок прийому рукописів від авторів та етапи його проходження. Наукову та методичну апробацію підручників повинна була забезпечити поновлена з 1 березня 1945 року Науково – методична рада при наркоматі освіти УРСР. У зв'язку з цим, при наркоматі освіти України було створене постійно діюче журі під головуванням професора М.М.Грищенка. Були започатковані підходи до розробки шкільних підручників з читання та букваря як для масових так і для допоміжних шкіл України. Було передбачено, що буквар повинен складатися з трьох частин: добукварної, букварної та післябукварної. Він повинен бути змістовним, доступним розумінню учнів. Повинен включати оповідання про явища природи, працю людей, включати невеликі уривки з творів українських поетів та народної поезії. Текстовий матеріал та монологи, повинні враховувати психологію сприймання дитиною матеріалу, доступну їй техніку малювання, щоб дитина могла копіювати матеріали. На одній сторінці подавати лише 1 – 2 букви, які дитина навчається писати. Були визначені методичні підходи до розробки підручника «Читанки», які, на нашу думку, є

цінним і для сучасних авторів підручників з читання для допоміжних шкіл. У читанках передбачалось подавати текстовий матеріал, який сприяв би ідейному, естетичному вихованню дітей, містив би матеріал з усної народної творчості, класичної дожовтневої та радянської літератури. Читанки повинні бути побудовані за тематичним принципом, розташовуючи природознавчий матеріал по сезонах.

У читанках мали бути не лише художні твори, а й науково - пізнавальні статті, які сприяли б формуванню світогляду учнів. Пропонувалось давати методичні рекомендації, які мали б бути розраховані безпосередньо на учня, а не на вчителя та були б доступними розумінню учнів, диференційованими з урахуванням, віку дітей кожного класу, рівня їх знань, умінь і навичок.

В жовтні 1945 року на нараді при Наркоматі Освіти УРСР та науковій раді УНДПУ був обговорений та розроблений проект видавничого плану на 1946-1948 роки, яким передбачалось видання навчальних програм, підручників, методичної літератури та посібників для початкових, середніх та спеціальних шкіл (сліпих, глухонімих, допоміжних). В обговоренні цього плану взяло участь понад 250 чоловік, серед яких - автори підручників - наукові працівники навчальних, наукових закладів та вчителі - практики шкіл м. Києва. Проект видавничого плану був надісланий видавництвом для обговорення університетам, педагогічним інститутам та інститутам вдосконалення вчителів м. Дніпропетровська, Харкова, Одеси, Полтави, Ворошиловграда. За останнім варіантом на підставі наявного контингенту учнів передбачалось видання всього 18 назв підручників з різних дисциплін для 1-5 класів допоміжних шкіл України.

Архівні матеріали містять тематичний план видання підручників, методичної літератури та наочних посібників видавництва НКО УРСР «Радянська школа» затвердженим Народним комісаром освіти Тичиною П.Г. на 1945 рік, де конкретно вказано назви підручників та авторів, які будуть працювати над їх розробкою а саме: підручник «Буквар» (автор Плаксін), підручники з арифметики для 1, 3, 4 класів (автори Кузьміна-Сиром'ятнікова,

Удовиченко), з української мови для 2, 3, 4 класів (автор Черткова), читанка для 2, 3, 4, 5 класів (автори Смалюга, Любченко), з географії для 4,5 класів (автор Грузінська), з природознавства для 4,5 класів (автори Балабушевич, Любченко), орфографічний довідник для 5, 6, 7 класів (автор Грузінська).(7) **(ЦДАГО України Ф.1 оп. 73 № 240 С. 135).**

Архівні дані також свідчать, що саме в цей час видавництво «Радянська школа» отримала на конкурс рукопис підручника «Буквар» для допоміжних шкіл автора Ємельяненко М.О.(8) **(Службова записка Педагогічного видавництва НКО УРСР «Радянська школа» від 28 квітня 1946р).** За вимогою управління вищої школи та Управління шкіл цей підручник був включений у додатковий список підручників, посібників та методичної літератури видавничого плану видавництва на 1946р, як переможець у конкурсі. Про це свідчить зміст зведеної таблиці тематичного плану видавництва Народного комісаріату освіти УРСР «Радянська школа» на 1946 рік (розділ 4)). (9) **(Ф 1 оп 73 №276 С.253)**

Буквар для допоміжних шкіл автор Ємельяненко М.О. був виданий в 1948 році видавництвом «Радянська школа». Підручник був складений відповідно до програми допоміжної школи і розрахований для навчання учнів 1 класу допоміжної школи. Він мав 131 сторінку, шрифт чорно-білий, відповідав нормативним вимогам. Матеріал розрахований на роботу з учнями в добукварний і букварний періоди. Ілюстративний матеріал підручника відповідав рівню психічного розвитку учнів, починаючи з титульної сторінки, де зображенні діти – школярі. З 3-11 сторінки матеріал «Букваря» розрахований на роботу в добукварний (пропедевтичний) період. Великого значення у змісті підручника надавалося розвитку зорових та слухових сприймань. Здійснювалися міжпредметні зв'язки. Основну роботу за підручником передбачалося проводити в декількох напрямках: 1) знайомство з класом, школою, режимом дня; 2) закріплення в учнів навичок навчальної діяльності; 3) розвиток усного мовлення; 4) уточнення і розвиток слухового

сприймання розумово відсталих дітей; 5) уточнення і розвиток зорового сприймання; 6) спеціальна підготовка до письма.

Перша сторінка Букваря (С.3) оформлена відповідно до навчальної програми, а саме передбачала знайомство учнів зі школою, класом, шкільним приладдям. На наступних сторінках підручника пропонувалися тематичні малюнки-завдання для розвитку мовлення, пам'яті, логічного мислення дітей за темами «Літо», «Ліс», «Бібліотека», «Дім», «Сім'я», «Залізниця» тощо. За час добукварних занять розумово відсталі учні поступово знайомилися з шкільним побутом, привчалися працювати в умовах колективу.

Уроки письма в добукварний період поділялися на письмо-малювання, для чого в змісті підручника пропонувалися графічні вправи (спочатку по готовим лініям, по пунктирах, по крапках, самостійно). Поступово завдання ускладнювалися і пропонувалися вправи на написання елементів літер в певній послідовності: пряма похила паличка, велика і мала, пряма похила паличка з петлею вниз, пряма похила паличка з петлею вгору, овал, напівовал.

З 12 сторінки Букваря подається матеріал букварного періоду, вивчення якого триває до кінця навчального року. Основним завданням букварного періоду було навчання учнів читати і писати, шляхом різних тренувальних вправ, яке здійснювалося за звуковим аналітико-синтетичним методом. Порядок вивчення букв і звуків в підручнику пропонувався відповідно до вимог програми з української мови та вивчався в 4 етапи. На третьому та четвертому етапах навчання на сторінці підручника збільшувалася кількість слів та речень для читання. Пропонувався матеріал на ознайомлення учнів з усною народною творчістю, загадками, віршованими формами. З 33 сторінки підручника змінювалася величина шрифту, тексти ускладнювалися. Даються тексти виховного характеру (на виховання культури поведінки, бережного ставлення до природи, любові до праці, патріотичного виховання). Далі пропонуються тексти з практичним нахилом «На фабриці», «Праця в саду», «Що готують з овочів» тощо. Учні знайомляться з професіями швеї, столяра, поштаря. (10) (М.О. Ємельяненко Буквар для допоміжних шкіл. Державне

учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», Київ-1948-Львів, 131с.) Цей підручник витримав 10 перевидань.)

З відбудовою народної освіти перед допоміжною школою поставили завдання, які вимагали розвитку теоретичних досліджень, що в свою чергу впливало на якість навчання розумово відсталих.

В цей період досліджуються питання планування і організації навчально-виховного процесу в допоміжній школі (М.М.Грищенко), методичні питання основ наук (І.М.Краснянська, В.А.Постовська, М.І.Кузьмицька) (11,12) **(И.М.Краснянская Состояние знаний по естествознанию в 4-7 классах вспомогательной школы С. 150-178. В.А.Постовская Повторение учебного материала на уроках естествознания в 4 классе вспомогательной школы С.178-185. М.И.Кузьмицкая О преподавании истории во вспомогательной школе С.186-193/Учебно-воспитательная работа в специальных школах Вып 1-2 Учпедгиз 1947.)** , питання змісту, методів і форм роботи навчання грамоти розумово відсталих (Є.М.Зав'ялова, Г.М.Дульнев, В.А.Тимофеев, І.З.Василенко, І.Г.Єременко, В.П.Любченко, О.Н.Смалюга, Л.А.Філіпова). В них було зазначено, що не дивлячись на те, що у розумово відсталих учнів є порушення всіх компонентів пізнавальної і емоційно-вольової сфери, вони здатні до поступального розвитку. Але, при навчанні учнів допоміжної школи, потрібно крім основних завдань, застосовувати спеціальні завдання та активізуючі прийоми роботи на розвиток слухової уваги, аналізу, узагальнення, розвитку самоконтролю.

І не дивлячись на те, що дослідження цього періоду мали описовий характер, вони створили необхідне підґрунтя для подальшої роботи над розробкою змісту шкільних підручників для допоміжних шкіл.(13) **(Е.Н.Зав»ялова Состояние орфографических навыков у учеников вспомогательной школы С.106-126. Г.М.Дульнев К характеристике употребления и понимания прилагательных умственноотсталыми детьми С.127-134. В.А.Тимофеев Деление слов на слоги С.135-149/ Учебно-воспитательная работа в специальных школах Вып 1-2 Учпедгиз 1947.)**

Таким чином в період з 1941 по 1960 роки в Україні розпочався процес інтенсифікації забезпечення підручниками допоміжних шкіл. Українськими авторами були розроблені та видані видавництвом «Радянська школа» оригінальні підручники з читання та української мови для 1-7 класів. Вперше в Україні був виданий буквар, автором якого був вчитель – практик М.О.Ємельяненко. Учні допоміжних шкіл мали можливість користуватися підручниками, авторами яких були українські вчені-науковці та вчителі-практики К.Ф.Черткова, М.О.Ємельяненко, Н.П.Попушой, О.Р. Ребізова, Т.А. Несмелова, О.С.Дудкіна., М.Н. Хоружа., В. П. Любченко, Тамарова, Т.Ю. Горбунцова, О.М. Смалюга, П.Г. Горун, М. М. Грищенко, П. Г.Самченко та перекладеними з російських видань підручниками з арифметики, природознавства, географії видавництва «Учпедгиз» авторів Кузьміної-Сиром'ятнікової, Удовиченко, Балабушевич, Грузінської, Кременського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Постанова №10 РНК УРСР і ЦК КП(б) України (Ф 166 оп.15 п.4,5 арк.111)
2. ЦДАГО Ф1 оп.23 №92 С.3-4
3. .Постанова РНК УРСР № 686 (Ф.166. оп.15., спр 10., арк. 63)
4. Ф 166. п.9.11арк. 55 документ №172, виданий 9 вересня 1947р.
5. ЦДАГО Ф 1 оп. №73 № 373 С. 23
6. ЦДАГО Ф 1 оп 73 № 373 С.23
- 7.ЦДАГО України Ф.1 оп. 73 № 240 С. 135)
- 8.Службова записка Педагогічного видавництва НКО УРСР «Радянська школа» від 28 квітня 1946р.
- 9.Ф 1 оп 73 №276 С.253
- 10.М.О. Ємельяненко Буквар для допоміжних шкіл. Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», Київ-1948-Львів, 131с.
- 11.И.М.Краснянская Состояние знаний по естествознанию в 4-7 классах вспомогательной школы С. 150-178. В.А.Постовская Повторение

учебного материала на уроках естествознания в 4 классе вспомогательной школы С.178-185.

12.М.И.Кузьмицкая О преподавании истории во вспомогательной школе С.186-193/Учебно-воспитательная работа в специальных школах Вып 1-2 Учпедгиз 1947.

13.Е.Н.Зав'ялова Состояние орфографических навыков у учеников вспомогательной школы С.106-126. Г.М.Дульнев К характеристике употребления и понимания прилагательных умственноотсталыми детьми С.127-134. В.А.Тимофеев Деление слов на слоги С.135-149/ Учебно-воспитательная работа в специальных школах Вып 1-2 Учпедгиз 1947.

Чепурна Л. Г.

**Удосконалення змістового наповнення шкільних підручників для
розумово відсталих учнів в Україні в період з 1991 -2005 р.**

Джерело: Чепурна, Л. Г. Удосконалення змістового наповнення шкільних підручників для розумово відсталих учнів в Україні в період 1991-2005 рр. / Л. Г. Чепурна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. - Вип. 32. Ч. 2. - С. 223-229.

Проблема розробки та створення вітчизняних підручників для навчання учнів з порушеннями розумового розвитку в Україні стала особливо актуальною з 1991 року після здобуття Україною незалежності.

В цей період формування національної системи освіти, оновлення її змісту вимагали перегляду сутності шкільного підручника для допоміжних шкіл України. Засади функціонування національної школи було окреслено в таких нормативних документах: Концепція середньої загальноосвітньої школи (1992), Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993), Концепція гуманітаризації загальної середньої освіти (1994), Концепція реабілітації дітей – інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями (1996), Державний стандарт загальної середньої освіти (1996).

Питання про те, яким повинен бути сучасний підручник, активно обговорювався багатьма авторами. Важливу роль в цьому обговоренні зіграла підготовлена групою видавництва «Просвещение» серія збірників «Проблеми шкільного підручника», випуски 1-20 (1971-1991) під редакцією Д.Д.Зуєва, та серією збірників наукових праць «Проблеми сучасного підручника» Інституту педагогіки АПН України (2000) за редакцією доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена АПН України В.М.Мадзігона, які визначили найактуальніші напрямки наукових досліджень в галузі підручникотворення, в яких були сформульовані нові позиції відносно змісту, структури, функцій та стилю сучасного шкільного підручника.

Важливими завданнями реформування змісту шкільних підручників було визнано забезпечення національної спрямованості (1)

В новому підручнику мають бути враховані методологічні, психологічні та дидактичні компоненти.(2)

Функції підручника передбачали розглядатися під новим кутом. Сучасний підручник передбачає реалізацію таких психолого - педагогічних функцій, як загальноосвітньої, розвивальної та виховної.(3)

Система викладу навчального матеріалу в підручнику повинна визначатися закономірностями розвитку пізнавальної діяльності учнів, сприяти формуванню логічного мислення, способам організації самоосвіти учнів. У відповідності до мети навчання і програми сприяти розвитку та вихованню.(4). Підручник повинен бути орієнтований не тільки на засвоєння готових знань, а й на їх пошук (5). Особлива увага в сучасних підручниках повинна надаватись текстовому матеріалу, так як розуміння вивчаємого матеріалу полегшує процес його засвоєння. Навчальний текст повинен бути джерелом пізнавальних завдань і проблем, які потрібно знайти і вирішити (6). Підручник повинен стимулювати інтерес учнів до навчального предмету. Завдання повинні подаватися в цікавій формі, стимулювати розумову активність. Знання не повинні даватися в готовому вигляді. Навчальний

матеріал повинен бути різноманітним, доступним, посильним для розуміння учнів(7). Сучасний підручник вимагає принципово нового підходу до конструювання структури підручника, враховуючи психологічні закономірності формування мислення та особистості.

Стосовно розробки змісту сучасних підручників для навчання розумово відсталих дітей необхідно враховувати реалізацію важливих принципів корекційного впливу на розумово відсталих учнів, а саме:

- корекцію недоліків розвитку пізнавальних процесів;
- корекцію мовленнєвого розвитку;
- корекцію емоційно-вольової сфери;
- корекцію порушень моторики, фізичного розвитку;
- корекцію соціальної поведінки.

В корекційній педагогіці існують дослідження, в яких теоретично обґрунтовані закономірні положення, які відображають сутність корекційного підходу до розробки змісту шкільних підручників для розумово відсталих учнів (В.М.Синьов, О.М.Граборов, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, В.А.Липа, В.Г.Петрова, С.Ф.Ніколаєв, А.П.Ляшенко, В.С.Лікій, В.Є.Турчинська, Н.П.Кравець, К.В.Луцько, В.С.Лікій, О.П. Хохліна, Л.С.Вавіна та ін. В цих дослідженнях вивчались питання підвищення якості засвоєння навчальної інформації розумово відсталими та виявлені деякі важливі умови підсилення значущості корекційної роботи засобами шкільного підручника, які є, на нашу думку, важливими при підходах до розробки сучасних корекційних підручників для навчання розумово відсталих дітей.

В.С.Лікій розробив систему завдань репродуктивного, пізнавально - пошукового та творчого характеру для самостійної роботи учнів допоміжної школи при вивченні географії. Так виконання завдань репродуктивного характеру (відтворюючих, тренувальних, оглядових, перевірочних) вимагає активності мнемічної та мовленнєвої діяльності, а також здійснення мисленнєвих операцій по конкретизації узагальнень, порівнянь при прямому

переносі. Завдання пізнавально-пошукового типу включає учнів в діяльність, яка вимагає розвитку спостережливості, уваги, осмислювання навчального завдання, що сприяє здійсненню аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та конкретизації для побудови самостійних умозаключень. Творчі завдання сприяють розвитку у учнів уяви, мисленневої та мовленневої діяльності. **(Синев В.Н., Ликий В.С. Влияние системы самостоятельных работ на усвоение учащимися вспомогательной школы учебного материала по географии //Вопросы дефектологии: Вып. 9.-Киев, Рад. школа.1974.- С.10-15)**

В.Є.Турчинська, вивчаючи питому вагу евристичних дій розумово відсталих учнів в процесі навчання, показала, що при дослідженні учнів виявлена ефективність прийомів, які стимулюють розумову діяльність учнів допоміжної школи на етапі вивчення нового навчального матеріалу, а саме, постановка евристичних запитань на основі виконання учнями дослідів та інших практичних завдань, які передують поясненню нового матеріалу і дають уявлення учням шляхом використання наочних посібників. В.Є.Турчинська на основі експериментального дослідження рекомендує для створення у розумово відсталих учнів установок на сприйняття нового матеріалу користуватися не одним прийомом, а використовувати різні їх сполучення. **(Турчинская В.Є. Формирование эвристической направленности познавательной деятельности умственно отсталых школьников на основе оптимизации установки: Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – Киев, 1976. -128с.)**

З метою підвищення активності мислення учнів як продуктивного пізнавального процесу при вирішенні різних типів навчальних завдань В.М.Синьов пропонує застосування різних типів навчально-пізнавальних завдань в навчальному процесі, виконання яких вимагає активного мислення учнів в сукупності з іншими пізнавальними процесами, що створює умови для попередження і корекції недоліків змістового компоненту інтелектуального розвитку розумово відсталих учнів. Використання цих

типів завдань в системі дозволить здійснити корекційний вплив на якість знань розумово відсталих учнів. Такі типи завдань спрямовані на:

- аналіз сприймаємого навчального матеріалу з метою визначення в ньому головного, встановлення логічного складу інформації;
- порівняння вивчаємих предметів і явищ на схожість та відмінність;
- виділення суттєвих ознак в об'єктах, їх абстрагування ознак і диференціацію суттєвого і несуттєвого;
- узагальнення суттєвих ознак і визначення понять і закономірностей шляхом побудови індуктивних умозаключень;
- конкретизацію узагальнень для визначення загального в одиничному шляхом побудови дедуктивних умозаключень;
- співвіднесення наочно-образних, узагальнено-образних, понятійно-вербальних, наочно-символічних форм відображення пізнаємих об'єктів;
- виявлення причинно-наслідкових зв'язків в вивчаємому матеріалі, встановлення « ланцюгової залежності», а також осмислення двосторонніх залежностей між компонентами каузальних залежностей;
- доказовість та заперечення;
- вибіркоче абстрагування, відтворення і застосування фрагментів вивченої інформації;
- складання плану навчального тексту і його відтворення;
- монологічне відтворення сукупності знань в їх логічній системі;
- критичну оцінку сприймаємої інформації;
- створення уявних образів;
- практичне застосування отриманих знань.

Психолого-педагогічний аналіз існуючих підручників з рідної мови і читання для допоміжної школи в Україні показує, що вони за змістом, структурою, художнім оформленням та поліграфічним виконанням не відповідають світовому рівню, психічним особливостям і пізнавальним можливостям розумово відсталих учнів. Підручник для допоміжної школи за своєю спрямованістю повинен бути загальноосвітньою, корекційно-

розвивальною навчальною книжкою, зберігаючи науковість, діалектичність змісту- форми й функції – структури. Він буде повноцінно функціонувати за умови використання навчальної програми, дидактичних та аудіовізуальних посібників, робочого зошита, тезаурусу, системи педагогічних технологій і навчальної техніки (Л.С.Вавіна) (Л.С.Вавіна «**Особливості змісту і структури сучасного підручника для учнів спеціальної школи**». **Зб. Наукових праць Проблеми сучасного підручника К. 1999; С.165-166.**

Досліджуючи структуру сучасного підручника з читання для допоміжних шкіл Н.П.Кравець вказує, що у підручниках особливої уваги потребує розгортання змісту навчального, текстового матеріалу. А саме, тексти в читанках повинні бути науково достовірними, нести нову інформацію, справляти позитивний емоційний вплив на учнів, мати певний обсяг. Так , тексти для читання повинні займати: 2 клас – 0,5 сторінки, 3 клас – 2/3сторінки, 4 клас - 1,5-2 сторінки. У 7-8 класах твір одного автора повинен вивчатися не більше як 3-4 уроки. Матеріал кожної сторінки вчитель повинен використовувати протягом одного уроку. (С.162) Зміст підручника необхідно підкріпити дидактично доцільним ілюстративним матеріалом – предметними (семантизуюча ілюстративність), сюжетними та серією сюжетних малюнків.

Таким чином, розробляючи підручники з читання для допоміжної школи, авторам варто звертати увагу на лексику творів та її доступність учням з порушеннями у розумовому розвитку; якість доцільність і місце ілюстративного матеріалу; місце і роль запитань евристичного спрямування в орієнтовному апараті. За своєю структурою підручники з рідної мови, читання для молодших класів мають бути найбільш інтегрованими і диференційованими, включати технологію співпраці вчителя та учнів. Важливо звертати увагу на виділення доступних за обсягом розділів і підрозділів, завдань для самостійної роботи, правил, довідкової та пояснювальної частини , пам'яток тощо. Особливої уваги набуває вміщення у підручники ілюстрацій. (Л.С.Вавіна, Н.П.Кравець, В.Є.Турчинська). (**Н.П.**

Кравець До питання про підручники з читання для допоміжної школи / **Зб. Наукових праць Проблеми сучасного підручника** К: 1999 С.163-165).
Л.С.Вавіна « Особливості змісту і структури сучасного підручника для спеціальної школи. **Зб. Наукових праць Проблеми сучасного підручника** К: 1999 С.165-167).

Під керівництвом доктора педагогічних наук, дійсного члена АПН України Віталія Івановича Бондаря науковці лабораторії олігофренопедагогіки Інституту дефектології здійснили ґрунтовні дослідження стосовно модернізації змісту шкільного підручника для допоміжних шкіл (І.Г.Єременко, Г.М.Мерсіянова, О.П.Хохліна, Н.П.Кравець, В.І.Бондар, Л.С.Вавіна, Л.С.Ступнікова та інші). Результати досліджень відображено у навчальних програмах, підручниках та посібниках для допоміжної школи. Важливою складовою оновленого змісту програм стала розробка та впровадження у допоміжній школі нових навчальних підручників та методичних посібників. Зокрема, співробітниками Інституту дефектології були розроблені та опубліковані підручники нового покоління для учнів різних типів спеціальних шкіл. Серед них: «Швейна справа» для 5 класу допоміжної школи (Г.М.Мерсіянова, 2001); «Літературна читанка» для 7 класу допоміжної школи (І.Г.Єременко, Н.П.Кравець, 1999); «Літературне читання» для 7 класу допоміжної школи (Н.П.Кравець, 2003); «Українська мова» для 2 класу допоміжної школи (Г.М.Мерсіянова, 2000); «Фізика» для 8 класу допоміжної школи (В.І.Бондар, Л.М.Гнатюк, 2002); «Фізика» для 9 класу допоміжної школи (В.І.Бондар, Л.М.Гнатюк, 2003); «Математика» для 1 класу допоміжної школи (К.В.Ардобацька, М.В.Богданович, Г.М.Мерсіянова, 1994); «Українська мова», для 2 класу допоміжної школи (Г.М.Мерсіянова, 1994р.); «Буквар» для допоміжної школи (Л.С.Вавіна, 1995р.); «Фізика», 8 клас (В.І.Бондар, 1996р); «Трудове навчання», для 2 класу допоміжної школи (Г.М.Мерсіянова, О.П.Хохліна); «Читанка» для 2 класу (Н.П.Кравець, Кривенчук, 1997) та методичних посібників для вчителів допоміжної школи, присвячених навчанню мови, письма, швейної справи,

фізичного виховання, трудового навчання, пропедевтичних основ формування готовності до навчання у допоміжній школі. (Л.С.Вавіна, Н.П.Кравець, Г.М.Мерсіянова, М.О.Козленко, О.П.Хохліна, І.Г.Єременко).

Корінний перелом її роботи розпочався з прийняття у 1996 році концепції Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні. У зв'язку з цим, після прийняття концепції спеціальної освіти (1996р.) розпочалося реформування і спеціальної освіти, в тому числі освіти і для розумово відсталих дітей. Постало питання про створення нового покоління підручників, яке передбачало покращення окремих фрагментів змісту (корекційно-розвивальне спрямування, національний колорит, народознавчий компонент тощо). Основні положення концепції загальної освіти відбилися і на розвитку спеціальної освіти. Насамперед було необхідно забезпечити національну спрямованість змісту. По-друге - спрямування у спеціальній школі навчального процесу на особистісно - орієнтоване навчання й виховання вимагало розробки змісту освіти, який би відповідав цьому напрямку.

Розробити і впровадити варіативні навчальні плани, програми, підручники, дидактичні матеріали для кожного типу корекційних закладів, були розраховані на індивідуальні можливості кожної категорії дітей. У підручнику повинен реалізуватися матеріал змістових ліній Державного стандарту відповідно до освітньої галузі, яку представляє предмет.

Системний підхід до здійснення підходів до розробки шкільних підручників для допоміжних шкіл передбачав вирішення наступних завдань:

- надання учням знань (як змістової основи розумової діяльності);
- розвиток розумової діяльності, яка передбачає формування у учнів способів її виконання;
- формування особистісних якостей, які оптимізують їх розумову діяльність.

Проблема створення вітчизняних підручників для допоміжних шкіл стала досить актуальною не лише за мовою викладу, а й за змістом. Змістове

наповнення усіх підручників вимагало докорінної зміни, особливо текстовий матеріал з усіх загальноосвітніх предметів. Проведене дослідження щодо аналізу складності навчальних текстів діючих підручників «Читанка» для 2-9 класів допоміжної школи дало змогу з'ясувати, що рівень складності текстів недостатньо чітко проектується попередньо і автор тільки систематизує тексти за тематикою. Кожний підручник є сукупністю текстів, ніж їх спеціально розробленою системою. І тому є необхідність розробки більш ґрунтовного підходу до формування змісту навчального матеріалу та його представлення у системі книг з одного навчального предмета на основі визначення орієнтовного рівня засвоєння конкретного навчального матеріалу в залежності від мети навчання, корекційних цілей та рівня підготовленості учнів. (В.Є.Турчинська). **(В.Є.Турчинська «Вивчення доступності текстів шкільних підручників для допоміжної школи» Зб. Наукових праць Проблеми сучасного підручника К. 1999; С.170-171.**

До процесу творення підручників нового покоління передбачено було залучати талановитих авторів з учительського середовища.

Значну допомогу у виданні підручників для масової та допоміжної школи надавали наукові щорічні конференції, на яких обговорювалися проблеми шкільного підручника. Поступово почали виходити нові підручники з читання і української мови. Так, станом на 1 червня 1997 року загалом по системі освіти України з рекомендованих до друку 335 назв підручників було видано всього 30. **(Савченко О.Я. Освіта, Початкова школа, (1997 - №8 – С.2)**

Психолого-педагогічний аналіз підручників показав, що в цей період підручники з рідної мови зазнали певних змін. Детально проаналізувавши структуру та їх зміст, ми визначили, що в розроблених підручниках підкреслюється інформативність та пізнавальність апарату організації засвоєння знань; посилюється корекційна спрямованість підручників. Помітно збільшилася кількість завдань пошукового та творчого спрямування. Мотиваційна функція реалізується шляхом включення завдань на

спостереження, застосовуються різні форми організації навчальної діяльності. Автори намагаються виділити критерії добору ілюстративного матеріалу, хоча обсяг ілюстрацій недостатній.

У 1997 року вийшла читанка для 2 класу (автори Кривенчук С.С., Кравець Н.П.). В підручнику повністю оновлений текстовий матеріал. Важливе місце в методичному апараті підручників відводиться завданням з формування складових навичок читання, завдання на розвиток зв'язного мовлення. Позитивним є те, що подача матеріалу для позакласного читання подано у спеціальному розділі за тематикою основних розділів. У методичному апараті подаються запитання на з'ясування вражень від творів, завдання на розвиток сприймання. Методичний апарат не переобтяжується запитаннями і завданнями, оскільки косність нервових процесів, уповільненість мовленнєвої і практичної діяльності не дозволяють розумово відсталим учням швидко переключатися з одного виду роботи на інший. Цінним є вміщення у методичному апараті запитань евристичного спрямування, які вчать і змушують учнів міркувати, висловлювати свої думки, самостійно робити умовисновки. Серед запитань до текстів є проблемні запитання, спрямовані на розвиток логічного мислення учнів. Значна увага надана словниковій роботі – у книжці дано пояснення слів як після текстів, так і в кінці підручника. В кінці підручника є тлумачний словничок, який привчає учнів до самостійної роботи з книгою. Ілюстративний матеріал підручника розміщується у певній послідовності щодо змісту тексту. І хоча обсяг ілюстрацій незначний, в них визначається їх дидактична і виховна цінність. В змісті підручника також врахований і рівень розвитку пізнавальних можливостей учнів. (**Н.П.Кравець « До питання про підручники з читання для допоміжної школи.»**. Зб. **Наукових праць Проблеми сучасного підручника К. 1999; С.163-164.**)

Після затвердження Кабінетом Міністрів України Державного стандарту у 2004 році та прийняття нового базового навчального плану розпочалась розробка і нових навчальних програм для навчання розумово відсталих учнів.

Співробітниками лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки у 2003-2004 роках був проведений широкомасштабний експеримент щодо добору змісту освіти з усіх предметів, який відбувався в 2 етапи. Розпочалась розробка нових навчальних програм для підготовчого та 1-4 класів допоміжної школи за новим Державним стандартом та новою структурою.

Базовий навчальний план складався з двох частин – інваріантної і варіативної. Інваріантну частину складали основні предмети, варіативну – факультативи. Змінено кількість годин на вивчення математики, української мови, читання. Згідно прийнятої Постанови, допоміжні школи перейшли на десятирічний термін навчання. Це продиктовано необхідністю надання більш ґрунтовної профільної підготовки учням – випускникам, щодо добору змісту освіти з усіх предметів. Змістовий матеріал розміщувався у кількох колонках. У першій колонці визначався зміст навчального матеріалу; у другій - уміння і навички, якими мають оволодіти учні; у третій – корекційне прогнозування навчальних досягнень учнів.

У програмах було подано систему знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти учні протягом навчання. Досить широко використано у програмах міжпредметні зв'язки. Для 1-2 класів матеріали з української (російської) мови й читання диференційовано. Зміст підібрано з урахуванням того, що підручниками можуть користуватися учні, як з легким так і з помірним ступенем розумової відсталості за умов інтегрованого та інклюзивного навчання.

У зв'язку з введенням у навчальні плани елементів побутової фізики і хімії, було підготовлено навчальні програми для 7-9 класів і підручники: «Фізика», 8 клас (В.І.Бондар, 1996р); «Фізика» для 8 класу допоміжної школи (В.І.Бондар, Л.М.Гнатюк, 2002); «Фізика» для 9 класу допоміжної школи (В.І.Бондар, Л.М.Гнатюк, 2003);

Так, у 2000 році вийшли нові підручники з читання для допоміжних шкіл з російською мовою навчання, українська мова для 3 класу,

природознавство для 6 та 7 класів та інші. В основному з усіх предметів вийшли підручники, але зміст їх лише частково відповідав закладеним у стандартах вимогам. Ці підручники мали національну спрямованість, зорієнтовані на особистісно-орієнтоване навчання учнів, поданий матеріал вимагав планування певним колом умінь і навичок для його засвоєння.

Значний крок в удосконаленні змісту навчання в допоміжній школі – видання першого в незалежній Україні підручника з історії України «Оповідання з історії України» для 7 класу допоміжної школи (автор Плешканівська Г.М., Слюсаренко А.Г. 2000). У підручнику подається початковий курс історії України для допоміжної школи. Він дає змогу учням ознайомитися з історичним минулим України, прилучить їх до загальнолюдських цінностей, досягнень національної культури. Матеріал підручника викладений в чіткій системі, логічній послідовності, з дотриманням історичної хронології. Тексти доступні розумінню учнів, цікаві, змістовні. Підбір текстів сприяє формуванню у дітей правових та моральних норм життя в суспільстві, їх активної життєвої позиції. Доцільно підібраний матеріал для позакласного читання: оповідання, легенди в яких іде мова від часів давнини до встановлення української державності. Значна увага надана словниковій роботі. В кінці підручника є тлумачний словничок, який допомагає учням пояснити значення слів, розширити знання про видатних діячів давньої України, відтворити хронологію історичних подій та привчає учнів до самостійної роботи з книгою. Ілюстративний матеріал підручника розміщується у певній послідовності щодо змісту тексту. Пріоритетне місце в підручнику займають запитання та завдання репродуктивного та частково пошукового характеру.

Серед предметів, які вивчаються в допоміжній школі, важливе навчальне, виховне, практичне і корекційне значення мають уроки природничо-географічного спрямування. Специфіка таких підручників, які охоплюють зміст галузі Державного стандарту корекційної освіти «Людина і світ», домінуючою функцією якого є оволодіння учнями системи знань про

природу, суспільство та людину передбачає сформувати в учнів уявлення про цілісність світу, природне і соціальне оточення як середовище життєдіяльності людини, її належність до природи та суспільства. Зміст та структуру підручників розкриємо на прикладі підручника, який підготовлено відповідно до вимог чинної навчальної програми «Географія України» для 9 класу допоміжної школи (авт. Л. Одинченко, В.Липа, 2014р.). Зміст і структура підручника спрямована на формування у розумово відсталих учнів знань про природні умови і ресурси України, їх раціональне використання. В підручнику спроектовані такі функції, як: мотиваційна, інформаційна, трансформаційна, компетентісно - орієнтована, інтегруюча, корекційно-розвивальна, виховна. Основу підручника складає текст, який автори органічно пов'язали з позатекстовими компонентами. Складовими частинами параграфів є запитання і завдання розміщені на початку, в середині та в кінці тексту і спрямовані на активізацію нових та вже набутих знань, на розкриття взаємозв'язку між географічними явищами та процесами. Запитання і завдання репродуктивного, репродуктивно-продуктивного, продуктивного змісту забезпечує особистісно-орієнтоване навчання, дотримання принципів диференціації, індивідуалізації навчання розумово відсталих. Зміст окремих завдань спрямований на корекцію та розвиток мисленневих операцій, формування загальнонавчальних умінь і навичок, уміння користуватися джерелами знань, картографічними посібниками. Наприклад: побажання-поради авторів учням; запитання та завдання до прочитаного «Прочитай, подумай» тощо. Вміщені в підручнику ілюстрації графічного характеру, відображають процеси, явища, просторові та причинно-наслідкові зв'язки сприяють розвитку у учнів абстрактного мислення, аналізу, синтезу, плануванню та відображають географічну дійсність.

Таким чином, аналіз підручникотворення для допоміжних шкіл України за період 1990 - 2005 роки свідчить про його позитивну динаміку. Розпочався активний процес переробки чинних навчальних програм, підручників.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каким быть учебнику; дидактические принципы построения/ Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева Ч.1-2. М., 1992 С.22
2. Хуторской А.В.Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. 1999. №7 С.3
3. Рахимов А.З. Логико-психологическая концепция разработки школьных учебников // Проблемы школьного учебника. Вып. 20. – М.: Просвещение, 1991. С. 27-34
4. Скаткин М.Н. Проблемы теории учебника в отечественной дидактике // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева. Ч.1. – М.: Изд –во РАО, 1992. С. 26-35
5. Мордкович А.Г., Тарасов Л.В. Каким быть школьному учебнику // Математика в школе. 2003. № 8.С. 2-6
6. Доблаев Л.П. Логико-психологический анализ текста. – Саратов, 1969, С.77
- 7.Граник Г.Г., Концевая Л.Я., Бондаренко С.М. О перспективах расширения функций учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение.1985. Вып. 15. С. 102-117

Частина 2. Теоретико – методологічні засади психокорекційної педагогіки

Єременко І. Г.

Індивідуальний та диференційований підхід до учнів

Джерело: Основы специальной дидактики / Под ред. д-ра пед. наук, проф. И.Г. Еременко. – 2-е изд., перераб. – К.: Рад. шк., 1986. – С 38-43.

Цей принцип передбачає таку організацію навчального процесу, коли при виборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднакові рівні розвитку їх здібностей. Індивідуальний підхід здійснюється в умовах колективної роботи класу в межах одних і тих самих завдань та однакового змісту навчання. Тобто всі учні повинні оволодіти знаннями, вміннями й навичками, визначеними програмою для даного класу.

У кожному класі допоміжної школи є учні, які поряд із загальною недорозвиненістю пізнавальної діяльності, що властива всім розумово відсталим дітям, мають здатність до відносно стійкої цілеспрямованої роботи. В інших дітей помітне значне порушення поведінки, що виявляється у підвищеній збудливості, імпульсивності або, навпаки, у загальмованості, інертності тощо. Крім цього, є діти з вадами мовлення, порушенням координації та ін. Усе це зумовлює необхідність організації навчального процесу з урахуванням індивідуальних і типологічних особливостей розвитку цих учнів.

Основою індивідуального підходу є систематичне і всебічне вивчення учнів учителем. Для цього застосовують різноманітні методи. Основним серед них вважається метод спостереження за учнями на уроці та під час позакласної роботи. Знаючи індивідуальні особливості учнів, можна досягти високого рівня корекційно-виховної роботи, яка дає змогу компенсувати або послабити вади їх розвитку. Треба мати дані про характер розумової відсталості кожного учня, причини їх виникнення, про основні особливості

поведінки, уваги, сприймання наочного й словесного матеріалу, про якість знань і рівень загального розвитку. Крім того, потрібно знати стан зору, слуху, розвитку мовлення, координації рухів. Усе це допоможе вчителю правильно спланувати урок, визначити складність і обсяг завдань.

Учитель повинен пам'ятати, що, добираючи навчальний матеріал, не слід усувати труднощі. Їх треба розумно дозувати, маючи на увазі, що індивідуальний підхід до учнів повинен зводитись не до пасивного пристосування до них, а до знаходження найбільш доцільних засобів залучення дітей до фронтальної роботи класу. Як відомо, у тих випадках, коли учень стикається з труднощами під час виконання завдань, він відмовляється їх виконувати, і це часто призводить до конфлікту. Завдання вчителя – створити такі умови для учня, щоб він міг працювати разом з класом. Для окремих учнів іноді треба підбирати полегшені варіанти завдань, давати їх менше, в простішій формі або замінювати їх більш елементарними.

Різною має бути міра допомоги учням. Так, для тих дітей, які в період навчання грамоти стикаються з труднощами в написанні букв або цифр, учитель пропонує письмо за контуром чи опорними точками у зошитах таких учнів. Дітей, які не можуть виконувати завдання за усною інструкцією, оскільки не втримують її в пам'яті, треба забезпечити відповідною наочністю. Це може бути різний дидактичний матеріал: картки, на яких записано арифметичні приклади, числа, з якими потрібно виконувати певні операції, завдання з мови тощо. Учням, в яких наявні розлади слухового сприймання, доцільно замість слухового диктанту пропонувати списування тексту з пропущеними орфограмами. Якщо дитина надто збудлива, слід спеціально організувати її працю. Наприклад, разом з нею розглядати предмети, картинки, визначати форму, колір, розмір тощо. У таких випадках корисно разом з учнем почати виконувати завдання. Після допомоги вчителя учень самостійно працюватиме. Краще, щоб патологічно збуджені діти сиділи за першою партою і вчитель міг контролювати їх діяльність.

Для дітей з повільним темпом роботи слід дозувати й регламентувати роботу, намагаючись поступово прискорювати темп її виконання, інакше вони не встигатимуть працювати разом з класом і це негативно впливатиме на них.

Неабияке значення в індивідуальній роботі з учнями допоміжної школи має правильний підхід до аналізу й оцінки їх діяльності. Учитель повинен завжди спиратися, на позитивні якості учня, відмічати все хороше в його діях, знаходити таку форму оцінки, яка б стимулювала його в роботі. Це, безперечно, ефективно впливатиме на весь процес діяльності учня, запобігатиме виникненню конфліктної ситуації, коли учень відмовляється від роботи в класі, виявляє недисциплінованість тощо.

Індивідуальний підхід - важлива умова успішного навчання в допоміжній школі. Поряд з поняттям «індивідуальний підхід» у педагогіці використовуються також терміни: «диференційований підхід» і «диференційоване навчання». Маючи спільну основу – врахування пізнавальних можливостей учнів, ці поняття не можна плутати. Обидва ці підходи до учнів виконують різні організаційно-комунікативні функції. Індивідуальний підхід здійснюється до окремих учнів, які мають певні відхилення в можливостях щодо засвоєння знань та в поведінці. Причому це відбувається в умовах навчання учнів за єдиними навчальними програмами і темпом проходження усім класом навчального матеріалу й єдиними вимогами до учнів усього класу.

Індивідуалізація навчання - це виділення педагогом у процесі роботи з класом особистості окремого учня серед інших на основі пізнання його відмінних особливостей. Результати цього пізнання вчитель враховує у педагогічній роботі.

Індивідуальний підхід здійснюється в процесі колективної роботи з класом. Його завдання - подати допомогу в навчанні окремим учням, що відчувають труднощі, стимулювати творчі зусилля сильних учнів для поглибленого, опанування програмним матеріалом, розвитку їх здібностей.

Отже, індивідуальний підхід здійснюється в рамках спільного завдання, єдиного змісту й однакового темпу навчання. Мета індивідуального підходу - добитися загальної успішності учнів у межах програмного матеріалу.

Індивідуальний підхід не виключає й розподілу учнів класу на окремі групи за рівнем знань та інтелектуальним розвитком. Але такий розподіл має тимчасовий характер і розрахований на час виконання окремих завдань. При цьому зовсім не передбачається перетворення цих груп у постійні, стабільні.

Диференціація, навпаки, означає роздільне навчання учнів з урахуванням яскраво виражених тих чи інших властивих їм особливостей, через які спільне навчання - малоефективне. Отже, індивідуальний підхід відрізняється від диференційованого тим, що перший будується на врахуванні індивідуальних, а другий - типологічних особливостей пізнавальної діяльності учнів.

При індивідуальному підході враховуються істотні особливості окремих учнів, а при диференційованому - особливості, характерні для певної групи учнів. При цьому в межах кожної групи також враховуються індивідуальні особливості кожного учня.

У кожному класі допоміжної школи можна визначити кілька груп учнів, для яких характерні типові особливості. Однак практично можна здійснити диференціацію лише в межах двох рівнів, тобто комплектувати учнів за навчальними можливостями.

Це дає змогу здійснити диференційоване навчання в межах кожної школи без перебудови встановленої системи організації педагогічного процесу. Потрібно лише відповідно комплектувати класи і визначити групи в класах, якщо попередньо учнів не вивчали.

Диференційоване навчання дає можливість якнайповніше враховувати особливості розвитку пізнавальних можливостей учнів і на цій основі забезпечити кращу підготовку їх до суспільно корисної праці.

При диференційованому навчанні учні, починаючи з I класу, групуються в класи не за віком, а залежно від рівня розвитку в них пізнавальних здібностей.

Практично в кожній школі залежно від наявного контингенту створюються два паралельні класи або один з учнів приблизно з однаковим рівнем розвитку чи дві паралельні групи, учні яких різко відрізняються за рівнем пізнавальних можливостей.

Навчання в кожному класі чи групі здійснюється за окремими навчальними програмами. Обсяг і зміст навчального матеріалу для учнів з більшими пізнавальними можливостями в основному відповідають вимогам діючих навчальних програм. У цих класах забезпечується більш високий рівень узагальненості знань: введення і поступове розширення необхідних, але доступних визначень, правил, абстрактних термінів і понять. Навчання відбувається в прискореному темпі. Наприклад, учні I класу засвоюють математичні дії в межах 20, а не в межах 10, букварний період у них триває лише перше півріччя. Тут забезпечується більша самостійність учнів.

Учні з меншими пізнавальними можливостями опановують значно менший за обсягом матеріал відповідно до діючої навчальної програми для допоміжних шкіл.

Класи, укомплектовані учнями з більшими пізнавальними можливостями, утворюють перше відділення, а з меншими пізнавальними можливостями - друге відділення. Приналежність дітей, які поступають у I клас, до певного відділення визначає обласна (міська) медико-педагогічна комісія.

Щоб уникнути помилок під час розподілу учнів першого року навчання по паралельних класах, у школах протягом першого місяця проводиться глибоке вивчення учнів (уточнюються висновки, зроблені обласною (міською) медико-педагогічною комісією щодо рівня розвитку пізнавальних можливостей учнів, збираються фактичні дані, потрібні для вмотивованого розподілу учнів по класах за рівнем розвитку).

Вивчення учнів проводиться переважно на уроках у пропедевтичний період. Зміст і методика їх будуються в такий спосіб, щоб можна було одночасно здійснювати підготовку учнів до засвоєння основ наук і здобувати потрібні дані про рівень їх знань, умінь і навичок та загальний розвиток.

Більш поглиблене вивчення пізнавальних можливостей і особистісних якостей учнів здійснюється в процесі індивідуальних занять у позаурочний час.

На основі матеріалів дослідження, проведеного протягом першого місяця з часу вступу до школи, учнів комплектують у класи для диференційованого навчання. Пропозиції для цього розробляє медико-педагогічна комісія, до складу якої залучають учителів і вихователів та шкільного лікаря, які безпосередньо брали участь у вивченні учнів.

Визначений на початку року склад учнів у класах є основним. У цих класах проводять уроки з мови і літературного читання, математики, природознавства, географії, історії, малювання, співів, ручної праці протягом усього періоду навчання за різними програмами.

Заняття з фізичного виховання відбуваються диференційовано, у визначених відповідно до вимог лікарсько-педагогічного контролю групах (основній, ослабленій, підготовчій). Для професійно-трудового навчання диференціюють учнів, враховуючи їх професійно-трудова придатність, що визначає шкільна медико-педагогічна комісія разом з учителем професійно-трудового навчання.

Наприкінці кожного навчального року вивчають рівень знань, умінь і навичок та загальний розвиток учнів. Цю роботу проводять учителі, які працювали з цими класами протягом року.

Наслідки вивчення аналізує шкільна медико-педагогічна комісія. Враховуючи її пропозиції, у разі потреби учнів переводять з одного класу в інший або окремих з них направляють на повторне обстеження на обласну (міську) медико-педагогічну комісію, яка остаточно вирішує питання про тип

школи для такого учня. Результати вивчення фіксуються в характеристиці на учня.

У І класі, вивчаючи учнів і комплектуючи класи, враховують дані, здобуті в результаті вивчення учнів у діагностичному класі.

Якщо не можна створити паралельні класи, проводять внутрішньокласне диференційоване навчання. Роботу в цьому випадку будують за принципом організації навчання в малокомплектній школі, змінюючи види роботи з кожною групою учнів: якщо з одними організують практичну роботу, то з другими в цей час проводять бесіду чи розповідь і навпаки.

Корекційно-розвиваюча спрямованість навчання. Максимальне подолання вад розвитку розумово відсталої дитини - спеціальне завдання допоміжної школи. Для його розв'язання виникла потреба виділити поряд з дидактичними принципами, що склались в загальній педагогіці, принцип корекційної спрямованості навчання.

Корекція здійснюється в процесі всієї навчально-виховної роботи школи, особливо під час формування уявлень про предмети і явища, коли визначаються якості, властивості предметів, йдеться про форму, величину, розмір, колір тощо. Цінними щодо цього є ті уроки, на яких учні, порівнюючи предмети, знаходять, що спільного й відмінного між ними, визначають будову, намічають послідовність виконання завдання (розв'язування задачі, виготовлення предмета, побудови креслення, малюнка тощо). Внаслідок такої діяльності в дітей поступово виробляється вміння аналізувати предмети, явища. Вони більш диференційовано сприймають окремі деталі, об'єкт у цілому. Удосконалення аналітичної функції закономірно веде до розвитку синтетичного сприймання, тому що без аналізу немає синтезу.

Однак спонтанно не можуть формуватись і розвиватись інтелектуальні операції, вдосконалюватись процеси пізнання. Для цього потрібна спеціальна організація навчального процесу, яка передбачала б активний вплив на вади в розумовому і фізичному розвитку учнів допоміжної школи. Тому обов'язково

слід запроваджувати в навчальному процесі систему коригуючих засобів, яка забезпечувала б цілеспрямованість і активність дітей, поєднувала розумові й практичні дії учнів тощо.

Діяльність учнів (їх цілеспрямованість, стійкість, свідомість, активність, продуктивність) поліпшується, якщо на уроках передбачено виконання ряду інтелектуальних операцій. До таких слід віднести: попереднє осмислення навчального матеріалу, визначення послідовності виконання практичного завдання (граматичної вправи, розв'язування задачі, виконання малюнка), здійснення самоконтролю (порівняння із зразком, натуральним об'єктом) тощо.

Корекційна робота на уроках набуває дійового характеру, якщо широко застосовуються різноманітні форми, в яких поєднуються наочні й словесні засоби навчання, коли перед учнями ставляться завдання, що потребують активної роботи думки.

У деяких випадках потрібно виправляти супутні дефекти (вади мови, рухової сфери тощо). Корекція таких вад здійснюється в процесі всієї навчальної роботи та на спеціальних заняттях (логопедичних, лікувальної фізкультури та ін.).

Отже, принцип корекційної спрямованості навчання — важливий фактор усієї навчально-виховної роботи в допоміжній школі.

Реалізація дидактичних принципів у викладанні кожної навчальної дисципліни в допоміжній школі має свою специфіку, свій конкретний вияв, що зумовлено своєрідністю розумово відсталих учнів, а також особливостями самого предмета, його навчальних і корекційно-виховних завдань. Реалізуються дидактичні принципи в процесі навчання не ізольовано один від одного, а в єдиному нерозривному комплексі. Вони тісно пов'язані між собою і лише в такій органічній єдності дають бажаний ефект. Велика роль у правильному застосуванні дидактичних принципів відводиться вчителю.

Корекція інтелектуальних вад в учнів допоміжної школи

Джерело: Спеціальна психологія. Тексти. Частина II./ За редакцією М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової.- Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. – С. 124-127.

Автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня доктор педагогічних наук.- М., -1988.

Розділ I

Теоретичні основи корекції інтелектуальних вад в учнів допоміжної школи

...Вади абстрагуючої, узагальнюючої та конкретизуючої функції мислення значно ускладнюють правильне самостійне узагальнення розумово відсталою дитиною тих поведінкових дій, які повинні трансформуватись у загальні ідеї переконання, перенесення сформованих узагальнень у нову ситуацію. Неадекватність соціальної поведінки розумово відсталого може бути пов'язана також з порушенням антиципації наслідків власних дій та вчинків. У зв'язку із значним зниженням критичності та самокритичності, авторитарністю мислення, розумово відсталі можуть потрапити під негативний вплив, не розуміючи необхідності чинити йому опір. Порушення самокритичності в учнів допоміжної школи є одним із тих суттєвих факторів, що ускладнюють їх самовиховання.

...На основі активізації та корекції розумової діяльності учнів допоміжної школи можна підвищити якість засвоєння ними соціальних норм і оцінок, що позитивно відображається на суспільно значущій поведінці. Це підтверджує думку Г.М. Дульнєва про те, що корекційним завданням допоміжної школи стосовно формування моральних якостей учня є підвищення регулюючої ролі інтелекту в його поведінці у різних ситуаціях.

...Саме робота по корекції інтелектуальних вад школярів дозволяє забезпечити формування необхідних трудових умінь, виховати особистісні

якості, значущі для соціально-трудової адаптації випускників допоміжної школи.

...Спеціальна корекційна робота, спрямована на покращення розуміння розумово відсталими школярами сигналів естетичної інформації, є необхідною умовою ефективності їхнього естетичного виховання.

...Таким чином, у різних напрямках виховання розумово відсталих школярів успіх значною мірою зумовлений проведенням цілеспрямованої роботи з корекції їхнього інтелектуального розвитку...

Розділ 2

Дослідження особливостей мислення учнів допоміжної школи

[Було проведено дві серії експериментально-психологічних дослідів. Дітям пропонували індивідуально розв'язати задачі, що вимагали застосування відомих у логіці методів з'ясування причин тих чи інших явищ - єдиної подібності і єдиної розбіжності].

Аналіз одержаних результатів свідчить про певний віковий розвиток у дітей-олігофренів умовисновкового мислення, проте виявлено, що воно відбувається недостатньо інтенсивно, особливо у старших класах: якщо результати п'ятикласників перевищують показники учнів другого класу, то порівняння даних, одержаних від п'ятикласників і восьмикласників, суттєвих відмінностей у останніх не виявило... З'ясовані значні якісні відмінності у виконанні завдань олігофренами та дітьми з нормальним інтелектом. Перш за розумово відсталі школярі великими труднощами самостійно виробляють принципи розв'язання логічних завдань... Вироблений у процесі вправ принцип розв'язання виявляється у розумово відсталих дітей, в порівнянні з нормальними, дуже нестійким, часто втрачається, а також з великими труднощами перебудовується, якщо є необхідність перенести його на розв'язання задач дещо іншого типу.

В дослідях з дітьми-олігофренами більш вираженою виявилась залежність показників правильних рішень від кількості складових компонентів у пред'явленій умові задачі.

Чим більше даних, що вимагають аналітичного опрацювання, тим яскравіше проявляється у олігофренів недорозвиненість здатності до цілеспрямованого аналізу умови; що в дослідях з нормальними дітьми хоча й має місце, проте виявляється не так яскраво.

Серед типових помилок, яких припускаються розумово відсталі у процесі логічного мислення, найбільш поширеною протягом всіх років навчання виявилась помилка «після цього - значить, внаслідок цього», яка зустрічалась і у нормальних дітей, проте в них легко піддавалась корекції, тоді як у розумово відсталих навіть у восьмих класах носила стійкий характер. З цією помилкою пов'язані і неправильні висновки типу «поквапливого узагальнення», які в учнів масової школи майже не спостерігались.

Проведені дослідження показали, що у розумово відсталих школярів є потенційні можливості розвитку логічного причинного мислення, вже починаючи з молодших класів, про що свідчать факти позитивного впливу на результативність рішень наданої дітям спеціальної корекційно-педагогічної допомоги.

У другій серії експериментів вивчалися особливості індуктивних і дедуктивних умовисновків учнів 1-8 класів допоміжної школи при виведенні та подальшій конкретизації причинних закономірностей.

Виявлені різні рівні самостійного узагальнення і конкретизації учнями причинно-наслідкових зв'язків. Так, початкові узагальнення з'являються лише у частини учнів 4-го класу (24.9%); учні 1-3 класів допоміжної школи, якщо і роблять самостійний висновок, то він ґрунтується на трансдуктивному мисленні: від конкретного до конкретного. З'ясовано, що основна трудність для дітей-олігофренів у процесі індуктивного умовисновку пов'язана з невмінням самостійно побудувати узагальнюючі

судження - посилення як необхідний «крок» на шляху до правильного висновку. Корекційна допомога, яка враховувала цю особливість мислення учнів допоміжної школи, дозволила багатьох з них навіть у молодших класах підвести до адекватного висновку шляхом індукції. Це свідчить про те, що в дітей-олігофренів вже в молодшому шкільному віці у зоні найближчого розвитку наявна здатність до узагальнення причинних закономірностей, які за відповідних педагогічних умов можуть і повинні бути переведені на рівень актуального розвитку учня.

Аналіз процесу дедуктивних умовисновків досліджуваних показав, що навіть при точному відтворенні узагальненої закономірності по пам'яті, більше половини 8-класників допоміжної школи не вміють її свідомо та послідовно конкретизувати для роз'яснення відповідних нових одиничних фактів. Не виявлено точного узгодження між рівнями розвитку в учнів здатності до свідомої побудови індуктивних та дедуктивних умовисновків у їх єдності. Встановлено, що для засвоєння причинної закономірності необхідна самостійна (яка не виключає елементів корекційно-педагогічної допомоги) діяльність мислення учнів з її виведення.

Проте цієї умови недостатньо для розвитку логічного мислення дітей-олігофренів: їх необхідно спеціально вчити користуватися засвоєною узагальненою закономірністю для пізнання особливостей одиничного на основі побудови дедуктивних умовисновків.

Розділ 3

Своєрідність якості знань в учнів допоміжної школи і педагогічні умови корекції змістовного компоненту, їхньої пізнавальної діяльності

...Порушення об'єктивності і свідомості знань пов'язані з невмінням розумово відсталих учнів виділяти суттєві ознаки об'єкта пізнання, диференціювати і абстрагувати їх від несуттєвого, охоплювати достатньо повно і узагальнювати. Ігнорування учнями допоміжної школи всієї необхідної сукупності суттєвих ознак того, що вивчається, «забрудненість»

сформованих знань другорядними, несуттєвими, часто випадковими ознаками, зумовлює неадекватне звуження або розширення обсягу засвоєних уявлень і понять, правил, закономірностей. Все це негативно відображається на застосуванні знань у діяльності. Чітко прослідковується протягом усіх років навчання розрив між узагальненими і конкретними елементами знань розумово відсталих школярів, що особливо проявляється в оволодінні поняттями та закономірностями.

Якщо в навчальному процесі корекції цього недоліку не надається належна увага, то учні допоміжної школи виразно проявляють тенденцію до формального запам'ятовування визначень, одержаних у готовому вигляді, а при необхідності користування відповідною узагальненою інформацією виявляють свою неспроможність у її конкретизації. При наявності серйозних недоліків у засвоєнні розумово відсталими школярами знань про причинно-наслідкові зв'язки між явищами (підміна причин наслідками і навпаки, неврахування численного характеру зв'язку, випадкові відповіді із залученням задубіло закріплених у минулому досвіді відомостей, невміння диференціювати причинні і часові відношення, тенденція до відповідей-описів тощо) виявлена певна позитивна вікова динаміка у засвоєнні каузальних залежностей учням. Проте така динаміка проявляється слабо, що багато в чому пов'язано з факторами педагогічного характеру, зокрема неефективним керівництвом пізнавальною діяльністю учнів по розумінню причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі, до того ж недостатньо представлених у його змісті. Разом з тим з'ясовано, що вже у першокласників допоміжної школи наявний деякий запас знань про елементарні причинно-наслідкові зв'язки між життєвими явищами, на який можна опиратись у навчально-виховному процесі для розвитку логічного мислення дітей-олігофренів.

...В учнів виявлені серйозні порушення систематизованості знань, одержаних на окремих уроках, їх тематичних циклах, а також протягом навчального року. Недостатність цієї якості знань пов'язана із

нерозвиненістю у дітей-олігофренів вмінь звести окремі елементи інформації в інтегровану цілісність, зібрати окремі частини структури у «працюючу модель» з встановленням значущості різних зв'язків, що лежить в основі розуміння цілого...

Серйозні труднощі виникають в учнів-олігофренів у систематизації та узагальненні знань, одержаних із різних джерел інформації.

В учнів допоміжної школи порушена динамічність знань... У багатьох випадках розумово відсталі школярі не усвідомлюють необхідності пристосування своїх знань і пов'язують випадки їх використання тільки із звичними навчальними ситуаціями.

Вивчення міцності засвоєння знань розумово відсталими школярами підтвердило виразні порушення цієї якості, зумовлені як своєрідністю мнемічної діяльності дітей-олігофренів, так і певними недоліками педагогічного процесу (зокрема, недостатньою опорою на логічну пам'ять учнів), що в свою чергу негативно відображається на результативності використання ними знань.

...У спеціальних умовах навчання, що спрямовані головним чином на активізацію, формування логічного мислення учнів з використанням спеціальних прийомів корекції типових недоліків засвоєння навчальної інформації розумово відсталими школярами, можливе помітне удосконалення різних якостей їхніх знань.

...Ми пропонуємо різні типи навчально-пізнавальних завдань, виконання яких активізує мислення школярів, яке функціонує в єдності з іншими пізнавальними процесами, включає учнів у таку діяльність, яка вимагає: 1) аналізу сприйнятої інформації з метою виділення в ній головного, встановлення її логічного складу; 2) порівняння об'єктів за подібністю та відмінністю; 3) виділення в об'єктах вивчення суттєвих ознак, абстрагування їх від варіативних і диференціації суттєвого та несуттєвого; 4) узагальнення суттєвих ознак та формулювання визначень понять та закономірностей шляхом побудови індуктивних умовисновків; 5) конкретизації узагальнень

для пізнання проявів спільного в одиничному шляхом побудови дедуктивних умовисновків; 6) співвіднесення наочно-образних, наочно-символьних, понятійно-вербальних форм відображення того, що пізнається; 7) виявлення причинно-наслідкових зв'язків у вивченій інформації з усвідомленням двобічних відношень між їх компонентами; 8) доказів та спростування; 9) вибіркового абстрагування, витворення та використання фрагментів вивченої інформації в залежності від кута її розглядання; 10) складання плану навчального тексту та його відтворення; 11) монологічного відтворення сукупності знань у логічній системі; 12) критичної оцінки сприйнятті інформації; 13) відтворення образів уяви; 14) перенесення знань, їх практичного застосування в умовах, які все більше відрізняються від тих, у яких вони первинно вивчались.

...Широке використання таких завдань на різноманітному навчальному матеріалі при спеціальному формуванні в учнів вмінь їх виконувати значною мірою коригує змістовий компонент інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів.

Розділ 4

Порушення діяльнісного компоненту інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи та педагогічні умови корекції їхньої розумової діяльності

...В основу формування розумових дій у дітей-олігофренів може бути покладена поетапність цього процесу, розроблена П.Я.Гальперінім, проте з урахуванням виявленої специфіки оволодіння діями розумово відсталими школярами. Зокрема, їм властива значна затримка на етапі виконання дій із зовнішніми опорами, а також неузгодженість двох планів діяльності: зовнішнього та внутрішнього.

У дослідженні особлива увага надавалась питанню про розвиток у розумово відсталих школярів усвідомленості власних дій, які лежать в основі їхньої саморегуляції... Практичні дії дітей та рівень їх усвідомленості

значно покращувались за умови забезпечення свідомості засвоєння дітьми загальних і конкретних вимог до завдань, подоланні розбіжності між знанням таких вимог та їх дотриманням у процесі роботи, активізації мовлення та мислення дітей щодо вербалізації та усвідомлення виконуваних дій...

У відповідних корекційних умовах можна покращити усвідомлення дітьми-олігофренами власної розумової діяльності... Виключно важливим у формуванні розумових дій в учнів допоміжної школи є використання матеріалізованих опор їх виконання з поступовим скороченням, озброєння школярів зразками правильних дій, їх вербалізація та усвідомлення на основі причинних обґрунтувань дій, що виконуються.

В дослідженні виявлені порушення у дітей-олігофренів цілеспрямованості та планомірності інтелектуальної діяльності... Властива розумово відсталим школярам тенденція до «сповзання» на спрощений, але неадекватний умові шлях розв'язання інтелектуального завдання, пов'язана не тільки з порушенням його розуміння, а й з недостатнім суб'єктивно-особистісним її прийняттям.

Корекційне навчання, яке забезпечує розуміння розумово відсталими школярами предметної мети - результату подальшої діяльності, формує вміння працювати за інструкцією, значною мірою підвищує цілеспрямованість діяльності розумово відсталих школярів, допомагає подолати її хаотичність, поліпшує самоконтроль.

Принципово важливо вчити школярів самостійному плануванню розумової діяльності...

Розділ 5

Порушення та шляхи корекції особистісних параметрів розумової діяльності учнів допоміжної школи

...У дисертації прослідковуються умови формування у розумово відсталих школярів емоційно-позитивного ставлення до навчання взагалі та навчального пізнання, головним чином.

...Спеціальним корекційним завданням навчально-виховного процесу, спрямованого на подолання індивідуальності дітей-олігофренів, є стимулюванням та навчанням розумово відсталих дітей постановці пізнавальних питань.

...Однією з про в і дних умов корекції мотиваційного компоненту інтелектуального розвитку олігофренів слід вважати безперервне нарощування їхніх успіхів у навчальному пізнанні. При цьому важливо забезпечити індивідуальний і диференційований підхід до учнів у змісті навчальних завдань, дозуванні педагогічної допомоги, організації та стимулюванні діяльності з урахуванням своєрідності та глибини дефекту, стану розумової працездатності, розвитку вольових якостей тощо. Це дає можливість розв'язати протиріччя між прагненням учнів до реалізації потреб евристичної діяльності, активності, успіху тощо і задоволенням біологічної потреби економії сил, яка може набути самодомінуючого значення, трансформуючись у лінощі.

...Були з'ясовані можливості та педагогічні умови формування у розумово відсталих школярів усвідомлено-критичного ставлення до результатів практичної діяльності, в тому числі і своєї власної. У роботі з другокласниками спеціально створювались такі умови: 1) постійно демонструвались вчителем зразки правильного оцінювання виробів і логічного обґрунтування оцінок; 2) пред'являлись конкретні вимоги до виконання завдань з повідомленням дітям відповідних оціночних критеріїв; 3) учнів систематично залучали до активної оціночної діяльності з причинним обґрунтуванням оціночних суджень; 4) вводився спеціальний прийом так званої «перехресної» оцінки роботи іншого і своєї власної за єдиними оціночними критеріями, що, за нашими припущеннями, повинно

було зняти виразний емоційний фон, властивий розумово відсталим в оцінках власної роботи, який заважає адекватній критичній самооцінці.

Дослідження показало, що низька самокритичність дітей-олігофренів має стійкий характер, проте за умови цілеспрямованого педагогічного впливу піддається корекції...

Важливим особистісним параметром інтелектуального розвитку є пізнавальна самостійність, порушення якої типові для розумово відсталих, але за спеціальних педагогічних умов можуть бути значною мірою скориговані... У багатьох розумово відсталих дітей виявляється потреба проявити самостійність, депривація якої в педагогічному процесі гальмує розвиток не тільки цієї, а й інших особистісних якостей.

...Були виділені такі корекційно-педагогічні умови формування пізнавальної самостійності олігофренів: 1) використання різноманітних типів завдань дія самостійного виконання на різних етапах уроку; 2) послідовне ускладнення завдань за змістом та способами виконання як всередині кожної із тем, що вивчаються, так і протягом усього процесу навчання; 3) формування в учнів способів самостійної навчальної роботи, в тому числі узагальнених прийомів її виконання; 4) поєднання прямого та опосередкованого шляхів керування самостійною пізнавальною діяльністю школярів; 5) послідовне скорочення педагогічної допомоги учням на основі згортання інструкцій; 6) диференційований та індивідуальний підхід до учнів з урахуванням актуальних та потенційних рівнів пізнавальної самостійності, навченості, стану працездатності, якісної своєрідності дефекту; 7) створення та укріплення позитивної мотивації самостійної навчальної діяльності...

Розділ 6

Педагогічні умови реалізації принципу корекційної спрямованості навчально-виховного процесу у допоміжній школі

... У розділі розглядаються такі умови виховного процесу допоміжної школи, які закономірно сприяють реалізації його корекційних функцій у впливі на інтелектуальний розвиток розумово відсталих учнів.

1.Для посилення коригуючого впливу педагогічного процесу на розумовий розвиток дітей-олігофренів принцип корекційної спрямованості повинен цілісно впливати на *змістові, діяльнісні, особистіші* компоненти інтелекту у їх системній єдності.

2.Корекційний ефект роботи допоміжної школи пов'язаний із забезпеченням діалектичної *єдності*, з одного боку *адаптації* засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних сил дітей-олігофренів і, з іншого боку, *спрямованості* цих засобів на максимально можливий *розвиток здібностей* учнів до оволодіння елементами соціальної культури у неадаптованому вигляді.

3.Педагогічний процес у допоміжній школі повинен бути переважно спрямований на формування у дітей *вищих психічних функцій* із забезпеченням їхньої *усвідомленості та довільності*.

4.Навчально-виховна робота допоміжної школи у корекційному впливі на розумовий розвиток учнів ґрунтується на організації їхньої *предметно-практичної діяльності* із забезпеченням її *інтелектуалізації та вербалізації*, з урахуванням особливостей та корекцією процесів *інтеріоризації та екстеріоризації* засвоюваних дітьми-олігофренами знань та вмінь.

5.Корекційний ефект роботи з розумово відсталими школярами зумовлений забезпеченням активізації та формування їх продуктивного мислення, яке підвищує *свідомість* засвоєння знань та вмінь, *мотивацію* пізнавальної діяльності.

6.Необхідне спеціальне *педагогічне керівництво* пізнавальною діяльністю розумово відсталих дітей з урахуванням відповідних корекційних прийомів при орієнтації на послідовний розвиток інтелектуальної *самостійності* учнів.

7. При виконанні учнями інтелектуальних завдань, які відповідають за рівнем труднощів їхній зоні *найближчого розвитку*, корекційний ефект пов'язаний із забезпеченням учню *успіху* у роботі і наполегливому закріпленні психічних новоутворень для переведення їх на *рівень актуального розвитку* пізнавальних здібностей учня.

Ці умови є закономірностями роботи з педагогічної корекції інтелектуальних вад у дітей-олігофренів...

Бондар В. І.

Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації

Джерело: Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Сер.19. Корекційна педагогіка та психологія. – Вип.15. – 2010. – С.39–42

Модернізаційні зміни в системі спеціальної освіти зумовили необхідність розробки і впровадження інноваційних підходів до навчання, виховання і розвитку осіб з порушеннями психофізичного розвитку, здійснення переходу від концептуальних засад до створення оригінальних, гуманістичних й демократичних форм соціально- педагогічної допомоги дітям цієї категорії та їх реалізацію.

Демократичні зміни, що відбулися в Україні, дають можливість по новому осмислити й оцінити ті тенденції взаємодії держави й суспільства з дефектологічною наукою і шкільною практикою, що створюють сприятливі умови для поетапного реформування галузі спеціальної освіти у перехідний період та на перспективу, створення найсприятливішого освітнього середовища, яке задовольняло б потреби кожної особистості, можливість жити і працювати в нових умовах суспільного розвитку.

У руслі цієї парадигми в системі спеціальної освіти здійснено активний пошук шляхів і засобів її удосконалення, обґрунтована нова методологія навчання, виховання і розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку, посилюється громадський інтерес до потреб спеціальної освіти,

реалізації їх можливостей і запитів щодо варіативності здобуття базової або повної середньої освіти.

Сьогодні інтеграція дітей з порушеннями у розвитку в соціум (включаючи й освіту) є пріоритетним завданням всієї системи освіти. Його розв'язання свідчить про сукупність зрілості суспільства, рівень його моральності і культури. Діти з порушеннями у розвитку, так же як і діти зі збереженим розвитком, повинні мати право бути прийнятими в колектив ровесників, розвиватися відповідно до своїх здібностей, мати перспективу участі в житті суспільства, використовуючи свій інтелектуальний і творчий потенціал. Водночас, в силу особливостей пізнавальної діяльності успішна соціалізація та самореалізація особистості може бути реалізована іншими засобами й способами побудови навчального процесу, іншим шляхом - корекцією недоліків розвитку, компенсацією їх іншими педагогічними технологіями.

Завдяки зусиллям держави і недержавних громадських організацій в Україні останнім часом інтенсивно створюються умови для розбудови національної загальноосвітньої системи та, зокрема, системи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Як і в загальноосвітніх навчальних закладах здійснено перехід спеціальних шкіл на оновлену структуру, варіативні-навчальні плани, зміст та інноваційні технології корекційного навчання, виховання і розвитку дітей різних нозологій. Це перший етап низки заходів щодо реалізації загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року.

Цією програмою передбачається створення найближчим часом умов для рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, незалежно відстану психічного й інтелектуального розвитку, та вибору типу чи форми навчання за місцем проживання дитини: інтернатної чи екстернатної без будь-яких обмежень.

Ситуація, що склалася в системі спеціальної освіти, характеризується тенденцією до щорічного зменшення мережі спеціальних загальноосвітніх шкіл та кількості учнів у них. За останні 4 роки мережа їх зменшилася на 5 одиниць, а кількість охоплених навчанням учнів скоротилася на 12,7 тис. осіб. Згідно оперативним даним Міністерства освіти і науки України у 2008/2009 навчальному році функціонувало 380 спеціальних загальноосвітніх шкіл з контингентом 48,5 тис. осіб.

Невід'ємною складовою системи освіти зазначеної категорії учнів та успішності їх соціалізації підготовка корекційних педагогів, яка здійснюється у 12 вищих навчальних педагогічних закладах, а також введення Міністерством освіти і науки України навчальної дисципліни «Основи корекційної педагогіки» за напрямом «Педагогічна освіта». Це було виправдано на той час, оскільки вивчення майбутніми педагогами загальноосвітніх шкіл цієї дисципліни сприяло формуванню загальних уявлень про корекційну педагогіку, її предмет; завдання, особливості розвитку учнів різних нозологій і специфіку їх навчання та умінь надавати консультації батькам дітей з порушеннями розвитку щодо подальшої їхньої долі.

Водночас, починаючи з другої половини 90-х років ХХ століття в Україні поширюється практика введення інших форм і моделей освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. Зокрема, за ініціативи батьків й недержавних громадських організацій відкривається мережа навчально-реабілітаційних центрів як спеціальних закладів нового типу. Контингент вихованців цих навчальних закладів переважно складають діти з помірною, тяжкою розумовою відсталістю, з комбінованими порушеннями, з дитячим аутизмом. Це діти, які у попередні роки мали обмеження у навчанні у спеціальних школах, або перебували у закладах системи соціального захисту, а виховання їх обмежувалося опікою та утриманням. На відміну від цього у навчально-реабілітаційних центрах зазначена категорія дітей одержує

доступне їм навчання й виховання, відповідну комплексну і соціальну реабілітацію.

З метою реалізації основних положень Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про збереження виживання, захист і розвиток дітей та Національних програм щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку і їхніх батьків, в Україні останнім часом активізувалася робота з навчання цих дітей у загальноосвітньому просторі шляхом створення класів з інтегрованим та інклюзивним навчанням. За даними Міністерства освіти і науки України цими формами навчання охоплено понад 100 тис. учнів, переважно з проблемами розумового розвитку та сенсорними порушеннями, кількість яких щорічно зростатиме.

Однак, ці зміни відбуваються стихійно, швидкими темпами та не характеризуються системністю, наступністю, супроводжуються низькою ефективністю надання широкого спектру освітніх, виховних, корекційних, соціальних, оздоровчих та інших послуг для задоволення потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку. Цей процес не супроводжується також створенням нормативно-правової бази інклюзивного та Інтегрованого навчання, підготовкою педагогічних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів до розв'язання загальних і спеціальних завдань на рівні, не нижчому ніж вони розв'язуються у нині діючих школах-інтернатах.

Розуміючи актуальність проблем включення дітей з ОПФР у загальноосвітній простір та причини негативного впливу інтернатної моделі на розвиток особистості і її соціалізацію у суспільстві та виходячи з положень наказу МОН України №855 про «План дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх закладах на 2009 - 2012 роки», ректор НПУ імені М.П. Драгоманова, академік В.П. Андрущенко ініціював відкриття у структурі ІКПП навчально-реабілітаційного центру інклюзивної освіти та визначив стратегічні завдання його діяльності. Основною метою діяльності центру визначено реалізацію державної політики щодо

формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення їм конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти, вивчення та втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості загальноосвітніх закладів з інтегрованою та інклюзивною формами навчання.

Ключовим завданням діяльності центру, по-перше, є вивчення та втілення міжнародного досвіду щодо збільшення кількості загальноосвітніх шкіл з інклюзивною освітою та педагогічних технологій, за яких дитина з особливостями психофізичного розвитку була б не тільки об'єктом, а й суб'єктом навчального процесу, не тільки слухала й сприймала навчальний матеріал, а й самостійно виконувала б навчальні завдання, доступні її пізнавальним можливостям.

По-друге - розробка і впровадження наукового і навчально-методичного супроводу підготовки і перепідготовки педагогів загальноосвітніх закладів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього простору, здатних якісно реалізувати загальні і спеціальні завдання, пов'язані з особливостями розвитку цієї категорії дітей і сучасними тенденціями розвитку освіти. Тобто йдеться про підготовку вчителя загальноосвітньої школи, здатного на достатньому рівні організувати навчально-виховний процес і корекційно-педагогічну діяльність з учнями, встановлювати зв'язок, налагоджувати контакт між дітьми з різним рівнем інтелектуального і фізичного розвитку, між учнями і батьками. Вчитель інклюзивного навчання має бути озброєний вміннями підбирати конкретні методи і прийоми, спрямовані на попередження і подолання недоліків у розвитку і поведінці учнів, адаптувати зміст навчання до можливостей і потреб кожної особистості. Без підготовки такого педагога інклюзивна освіта приречена на неуспіх.

Перший досвід діяльності навчальних закладів з інтегрованою та інклюзивною формами навчання доводить, що далеко не кожен учитель загальноосвітньої школи ефективно може використати необхідний і

достатній арсенал корекційно-педагогічного впливу на дитину, яка має обмеження інтелектуальної діяльності. Як засвідчують виступи педагогів загальноосвітніх заклад» на конференціях і семінарах в даної проблеми найбільші труднощі в організації навчально-виховної і корекційної роботи виникають у навчанні дітей з порушеннями слуху та інтелекту. В одних випадках вони не володіють засобами спілкування з учнями, а тому не можуть налагодити з ними партнерські стосунки, знаходити необхідні способи включення таких дітей в організований навчально-виховний процес, раціонально й ефективно керувати ним на уроці та в позакласній роботі. В інших випадках вони не володіють уміннями здійснити попередній педагогічний діагноз, прогнозувати подальший розвиток учня, відбирати і використовувати методи, прийоми для розв'язання корекційних задач, створювати для цього відповідні умови, формувати позитивну мотивацію навчальної, соціальної поведінкової діяльності, визначити результативність корекційної роботи, іншими словами вчитель загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання має володіти тим арсеналом педагогічних знань і вмінь, який необхідний для успішної організації індивідуального і диференційованого підходу до визначення оптимального змісту освіти, доступного кожній дитині, до організації його засобами корекційно-компенсаторної роботи, до побудови навчальної діяльності учнів відповідно до ситуацій, які виникають на уроці.

Підготовка вчителя до роботи в закладах інклюзивного навчання є багатогранною і багатоаспектною проблемою, міждисциплінарною і в той же час комплексною та може базуватися як на основі сучасної системи знань із загальної педагогіки, психології та методах початкового навчання учнів, так і системи медичних (клініка, психопатологія, невропатологія) і дефектологічних знань (корекційна педагогіка, спеціальна психологія, спеціальні методики). Все це вимагає нового підходу щодо особливостей підготовки вчителя до інклюзивного навчання у загальноосвітньому закладі. Він одночасно має забезпечити якісне засвоєння загальноосвітніх знань і

вмінь, відповідно до державного стандарту освіти та навчальних програм, розроблених для відповідних категорій учнів, формування у них особистісних якостей а максимально можливим рівнем соціалізації та самореалізації. Окрім цього, у навчально-виховній роботі учитель інклюзивного навчання виступає в якості дефектолога, здійснюючи корекційно-педагогічну діяльність, спрямовує її на попередження порушень у розвитку і поведінці, виправлення їх педагогічними засобами. Щоб успішно реалізувати цю складову навчально-виховного процесу на уроці та позакласній роботі, вчителем інклюзивного навчання може працювати педагог загальноосвітньої школи, який пройшов спеціальну підготовку та прослухав курс «Основи інклюзивного навчання» й уміє ефективно використовувати в цілях корекції порушень у розвитку наукову і науково-методичну літературу.

Ідея міждисциплінарного підходу до підготовки вчителя загальноосвітньої школи відповідної спеціалізації реалізована у проекті навчальної дисципліни «Основи педагогіки інклюзивного навчання», розробленої авторським колективом викладачів інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Програма складається із 3 модулів, кожен з яких розрахований на 1 кредит (36 годин: 26 аудиторних та 10 годин самосійної позааудиторної роботи студентів): Вступ до педагогіки інклюзивного навчання; Психолого-педагогічні та соціальні передумови впровадження моделі інклюзивного навчання; Навчання і розвиток дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.

Педагогіка інклюзивного навчання - галузь педагогічної науки, яка вивчає закономірності, причини виникнення відхилень розвитку і поведінки у дітей, розробляє шляхи і засоби їх витравлення. Педагогіка інклюзивного навчання зосереджує, переважно, увагу на кризових явищах відхилень у розвитку і поведінці дітей, які потребують особливих умов навчання і розвитку. Основними її завданнями є:

1. Виявлення причин, що викликають відхилення у розвитку, і поведінці.

2. Вивчення педагогічних закономірностей розвитку особистості в умовах інклюзивного навчання.

3. Відповідно до структури порушень і соціально-особистісних умов їх прояву визначення корекційно-компенсаторних можливостей конкретної особистості з конкретними відхиленнями.

4. Розробка наукових основ адаптації змісту освіти, принципів, методів, педагогічних технологій, організаційних умов до пізнавальних можливостей учнів інклюзивного класу.

5. Вивчення й здійснення процесів соціалізації, адаптації, абілітації й реабілітації осіб з порушеннями у розвитку на різних етапах їх життєдіяльності.

6. Обґрунтування організаційно-педагогічних основ функціонування інклюзивних класів.

7. Дослідження особливостей навчання, виховання і розвитку кожної із категорій дітей, що мають психофізичні порушення, в умовах інклюзії та розробка технологій їх реалізації.

Автори програми дисципліни «Основи педагогіки інклюзивного навчання» сподіваються, що отримавши першооснови відповідних знань, вчителі у подальшій роботі згідно зі структурою психофізичних порушень і соціально-особистісних умов їх прояву зможуть визначити джерела і механізми розвитку дитини та стратегію педагогічної діяльності, спрямованих на подолання чи попередження труднощів у навчанні та поведінці конкретного учня з конкретним порушенням. Цьому сприятиме також аналіз власного досвіду інклюзивного навчання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Практичний досвід педагогів-новаторів, оригінальні ідеї і нові підходи є важливим джерелом розвитку інноваційних технологій в інклюзивній освіті.

У процесі вивчення дисципліни «Основи педагогіки інклюзивного навчання» вчитель повинен:

- досконально знати закономірності та особливості психічного розвитку учнів, врахувати їх у навчально-виховній роботі;
- здійснювати діагностику педагогічних здібностей дітей, прогнозувати динаміку їхнього психічного розвитку;
- володіти системою корекційних засобів, спираючись на діагноз, причини порушень пізнавальних процесів, використовувати їх у навчально-виховному процесі;
- володіти предметом і методикою викладання навчальних предметів, професійним оптимізмом, вірою в дитину, технологіями педагогічної діяльності, здійснювати індивідуальний і диференціальний підхід до учнів;
- професійно управляти процесом навчання, виховання, розвитком особистості відповідно до її потенційних можливостей;
- володіти організаторськими, дидактичними, рецептивними, комунікативними, емпатійними, науково-пізнавальними здібностями;
- сприяти адаптації учнів дошкільного і соціального середовища та інтеграції учнів у суспільство;
- гуманно ставитися до дітей, поважати їх права і свободи;
- створювати охоронно-педагогічний режим, розвивальне середовище з метою попередження виникнення вторинних порушень у психічному розвитку;
- здійснювати консультування дітей, їх батьків, вчителів, які не мають відповідальної підготовки, з проблем навчання, виховання, розвитку та соціалізації учнів у найближчому середовищі

Одержані майбутніми вчителями спеціальні знання, уміння і навички з основ педагогіки інклюзивного навчання сприятимуть не тільки реалізації системного психолого-педагогічного супроводу учнів з ОПФР, а й попередженню причин низької успішності, негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки, порушення психічного здоров'я у дітей зі

збереженим інтелектом, здійсненню особистісно-орієнтованого, індивідуального та диференційованого підходів до визначення рівня їх знань та використання корекційно спрямованих методів навчання учнів з низьким рівнем здатностей (тимчасова затримка психічного розвитку, педагогічна занедбаність, незначні порушення слуху, зору, мовлення) попередженню неуспішності їх ще на ранніх етапах розвитку.

Шевцов А. Г.

Реабілітологія в системі теоретичного пізнання реабілітаційної дійсності

Джерело: Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] / Шевцов А. Г.; М-во освіти і науки України; – К.: МП Леся, 2009. – С. 64–80.

Сучасний етап розвитку національної системи комплексного соціального реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності має нагальну потребу у теоретичному осмисленні явищ та процесів реабілітаційної дійсності. Теорія дає практиці зрозумілість та передбачуваність, сприяє її ефективності. У цьому підрозділі ми з'ясуємо діалектику суперечностей та проблемне поле реабілітології, її систему закономірностей, принципів та концепції, а також спробуємо розкрити сутність реабілітаційної системології як інструменту до аналізу процесів та систем комплексного соціального реабілітування, довести, що реабілітологія може розглядатися також як науково-дослідна програма.

Науку про феномени, принципи, закономірності, методи і форми організації корекційно-реабілітаційних систем і процесів реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності, пов'язаними зі здоров'ям, ми будемо називати «реабілітологія».

Оскільки реабілітаційна парадигма довгі роки знаходилась у площині медичної моделі інвалідності, реабілітологія була складовою медичної науки і фактично слугувала її підрозділу - відновлювальній медицині.

Проте, як було доведено у попередньому розділі, аналіз еволюції моделі інвалідності у соціокультурному та економіко-формаційному аспектах

засвідчує, що за останнє десятиріччя підходи до медико-соціального реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності у світі та в Україні різко змінилися. Все більше у соціальній сфері застосовуються поняття «комплексне реабілітування» та «соціальна реабілітація». Остання розглядається і як концептуальний результат і мета зусиль команди педагогів, психологів, медиків, соціальних працівників, і як реабілітаційна технологія. Отже, перехід від медичної моделі інвалідності до соціальної вніс певну корекцію у суто медичне трактування реабілітаційної практики та відповідно її теоретичного рівня пізнання.

Реабілітологія вбирає у себе не тільки останні дані зі сфери відновлювальної медицини, соціальної педагогіки, різних галузей психології, правознавства, технічних засобів реабілітації, а й успадковує теоретичні знання та емпіричний досвід дефектології. Остання значною мірою впливає на освітнє підґрунтя практичного функціонування та подальшого наукового розвитку реабілітаційної практики, стає системоутворювальним чинником реабілітології як мета системи споріднених дисциплін.

Зауважимо, дефектологія означає системну науку, яка включає корекційну (спеціальну) педагогіку, спеціальну психологію, сферу розробки та застосування технічних засобів навчання, корекції та компенсації дефекту (сурдотехніки, тифлотехніки тощо). Як цілісна наука дефектологія виникла у результаті розвитку і зближення окремих її сфер, встановлення загальних закономірностей у розвитку, навчанні й вихованні дітей з різними видами дефектів. Традиційно дефектологія включає і значний обсяг медичних знань.

З огляду на приєднання до дефектологічних та медичних знань у рамках реабілітології новітніх даних зі сфери соціальної роботи, соціальної педагогіки, правознавства слід наголосити на суттєвому соціально-педагогічному „забарвленні” та „гуманітаризації” реабілітаційної теорії.

Поглинаючи дефектологію, реабілітологія включає не тільки науку про феномени, особливості та закономірності реабілітовування, а й містить зміст наукових даних про порушення психофізіологічного розвитку людини,

закономірності навчання та виховання дітей з порушеннями онтогенезу, корекційну навчально-виховну роботу з дорослими особами з обмеженнями життєдіяльності (проблемне поле «корекційної андрагогіки»), трудове та професійне реабілітування тощо. Тому до предметного поля реабітології ми включаємо аспекти коригування психофізичного розвитку людини і розглядаємо процес реабілітування як системно пов'язаний із корекційно-педагогічними, корекційно-психологічними діями, фізичною корекцією, що є інструментами досягнення цілей реабілітування. Тобто, слід наголошувати на корекційно-реабілітаційних процесах, системах та феноменах.

Таким чином, реабітологія є не просто міждисциплінарною - вона є, як і багато інших сучасних антропологічних наук, транс-дисциплінарною та крос-дисциплінарною системною метанаукою.

Очевидно, що настав час «великого синтезу» наук про корекцію психофізичного розвитку людей з інвалідністю та відновлення різних аспектів їх життєдіяльності, пов'язаних зі здоров'ям.

Побудова та розвиток теоретико-методологічних основ реабітології базується на теоретичному синтезі положень медицини, корекційної педагогіки, андрагогіки, спеціальної психології, соціальної педагогіки, соціальної роботи, соціології, правознавства, техніки тощо.

Які ми маємо прецеденти у цій сфері? Синтез педагогіки та психології є зразком ефективного поєднання двох сфер антропологічних наук і його можна вважати таким, що відбувся - ми маємо педагогічну психологію. Синтез педагогіки та соціології (соціальної роботи) здійснився в образі соціальної педагогіки. Медицина, корекційна педагогіка та спеціальна психологія, тифло- та сурдотехніка становлять дефектологію.

Одночасно корекційна педагогіка (яка частково прийшла на заміну дефектології) «втратила» спеціальну психологію, техніку та інженерні аспекти засобів спеціальної освіти та реабілітування і вже не може претендувати на статус системної науки.

Отже, на нашу думку, необхідно здійснити синтез основних п'яти елементів наукової основи корекційно-реабілітаційного процесу (педагогіка, психологія, медицина, соціальна робота, техніка) з метою створення єдиних, цілісних, системно-синергетичних наукових уявлень про корекційний розвиток та реабілітування людини з обмеженнями життєдіяльності.

Це пов'язано не тільки з необхідністю розвитку системних, холістичних уявлень про складний об'єкт антропологічних наук - людину, які притаманні постнекласичному науковому мисленню XXI ст. Крос-дисциплінарні якості реабілітології мають витoki у явищах сучасних реабілітаційних технологій, які включають у себе синтез елементів фізичного реабілітування, відновного лікування, корекційної освіти, психологічного реабілітування, соціальної роботи, реабілітування технічними засобами тощо. Такі технології та методики реабілітування ми будемо називати «інтегральними» (підрозділ 3.3. монографії). Їх феномен неможливо описати поняттями суто соціального або медичного реабілітування, окремо корекційної педагогіки або спеціальної психології. Тобто, потрібен вихід за межі вузького кола наукового інструментарію часткових антропологічних наук, необхідний їх науковий синтез та побудова нової множини наукових знань, що відображає вихід на метанаукову систему знань - реабілітологію.

Питання розвитку теоретичного рівня пізнання реабілітаційної дійсності не є простим і однозначним з точки зору епістемології. Воно значною мірою пов'язано з наявним рівнем теоретичного розвитку педагогіки, психології, медицини, соціальної роботи.

Відомо, що питання про розвиток теоретичних знань у цих галузях, існування самої теорії цих сфер практичної діяльності досі активно дискутується.

Саме домінування праксеологічного підходу у медицині, педагогіці та соціальній роботі заважало створити ґрунтовний теоретичний рівень знань цих сфер, що ускладнює також і створення теорії реабілітування.

За кордоном, наприклад, замість поняття дефектологія застосовуються більш обмежені поняття – «наука про спеціальне навчання», «лікувальна педагогіка» та інші, що мають в основному практичну спрямованість. Періодичні видання присвячені переважно проблемам емпіричного вивчення окремих порушень психофізичного розвитку дитини (глухота, сліпота, розумова відсталість тощо).

Сучасний дослідник системного підходу в медицині М.А.Гайдес наголошує: «Причини відсталості медицини в тому, що вона все ще є емпіричною і казуїстичною. Сьогодні у медицині немає своєї повноцінної теорії, яка могла б пояснити поточний стан хворого і дати точний прогноз стану його організму у майбутньому. Рівень аналізу і прогнозу, що існує, наприклад, у фізиці, для нас поки недосяжний». І далі: «У фізиці існує теорія (теоретична фізика), яка служить своєрідним «архітектурним» планом, тому існує чудово складена «будівля» сучасної фізики. У медицині поки що така теорія відсутня, тому цією величезною «лупою цегли» дуже важко користуватися».

Свого часу великий російський педагог К.Д.Ушинський застерігав від емпіризму в педагогіці, справедливо відзначаючи, що недостатньо ґрунтуватися тільки на особистому, хоч би і вдалому, досвіді виховання. Педагогічну практику без теорії він порівнював із знахарством у медицині. Проте той самий Ушинський у передумові до своєї книги «Людина як предмет виховання» (1867 р.) так оцінює статус педагогіки на той час: «...педагогіка не є зібранням положень науки, а лише зібранням правил виховної діяльності». І далі: «Педагогіка - не наука, а мистецтво: найширше, складне, найвище та саме найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво спирається на науку».

Отже, питання про існування теорії дисципліни тісно пов'язане з її статусом як науки. І.П. Підласий наголошує, що протягом свого розвитку педагогіка отримала такий статус -, наука та мистецтво. Він зазначає: «Таке визначення узгоджується з дійсністю і влаштовувало як ревнителів

пріоритету педагогічного мистецтва, так і прихильників строгої логіки, що ратували за створення строгої, очищеної від невизначеностей педагогічної теорії.» І далі: «Якщо пальма першості залишається за мистецтвом, то педагогіка - лише зібрання порад, правил та рекомендацій зі здійснення навчально-виховного процесу, який не піддається логіці. Педагогіка - наука повинна містити усі компоненти строгої наукової теорії, висуваючи на перший план системний підхід і логіку пізнання свого предмету об'єктивними науковими методами».

Наразі науковий статус (а відтак, і можливість створення теорії педагогіки) не викликає сумнівів, а питання співвідношення у педагогіці науки та мистецтва (педагогічної майстерності) вже перейшов у площину кореляції педагогічних теорії та практики. На цей предмет існує точка зору, що педагогіка є нормативною наукою (згідно з принципами класифікації наук німецьких філософів Віндельбанда і Риккерта). Адже, як зазначає І.П. Підласий, «...висновки педагогіки відрізняються великою варіативністю та невизначеністю. У багатьох випадках вона лише встановлює норму («вчитель повинен, школа повинна, учень повинен»), та не забезпечує досягнення цієї норми науковою підтримкою».

Колектив російських авторів під редакцією П.І. Підкасістого у виданому ним навчальному посібнику визначає специфіку соціально-гуманітарної сфери педагогіки таким чином, що остання має не лише вивчати педагогічну реальність, а й впливати на неї, конструювати та перетворювати її: «...у ній поєднуються дві функції, які зазвичай поділені між різними дисциплінами: науково-теоретична та конструктивно-технічна (нормативна, регулятивна). Науково-теоретична функція поєднуються таким фундаментальним наукам, як фізика, хімія, біологія, конструктивно-технічна - технічним наукам, медицині тощо. У педагогіці ці самі функції сполучаються».

Важливі для нас міркування щодо теоретичного рівня пізнання педагогічної реальності знаходимо у статті академіка АПН України С. Гончаренка «Добудова педагогічної теорії». Автор шкодує про те, що

педагогічна теорія досі не знаходиться у фокусі творчих зусиль і наукових пошуків теоретиків і через це «...розвивається повільно і нецілеспрямовано», істотні зрушення у структурі і змісті педагогічної науки «не знаходять свого відображення на теоретичному рівні», серйозні сучасні педагогічні проблеми «розглядаються на прагматичному, а іноді побутовому рівні». І далі відомий вітчизняний вчений-педагог зазначає, що «..Погане розуміння багатьма науковими і освітянськими чиновниками важливості педагогічної теорії для практики приводить до перебільшення ролі емпірично спостережуваного досвіду, узагальнення якого не може бути кінцевою метою наукового пізнання в педагогіці. Ігнорування всього того, що виходить за межі спостережуваного, поспіх в оголошенні теоретичних побудов «схоластикою», згубні не лише для теорії, а й для практики, оскільки позбавляють її міцної наукової основи».

С. Гончаренко справедливо зазначає, що цінність результатів наукового дослідження полягає як у правильності відображення ними закономірностей розвитку об'єктів, так і у їх корисності для практики. Проте «...педагогіка не повністю характеризується цими якостями. Категоріальний склад не відрізняється чіткістю й опрацьовується слабо» Дослідник у цій праці стисло обґрунтовує програму та модель розвитку педагогічної теорії на сучасному етапі.

У площині цієї дискусії ми визнаємо, що педагогічна реальність, безумовно, має потребу й право на теоретичне пізнання, а педагогіка як наука - на теоретико-методологічний рівень. Для нас ефективним показником рівня «науковості» і «теоретичності» педагогічної сфери є наявність системи закономірностей, законів, а також надійних для практики аксіом і теоретичних принципів, валідних моделей феноменів та процесів педагогічної реальності, виховання, навчання, освіти.

Позитивне рішення щодо необхідності існування «теоретичної педагогіки» має відповідні наслідки і для вирішення питання щодо «теоретичної реабілітології».

Адже реабілітаційна практика не може розвиватися без своїх специфічних наукових засад: реабілітаційні заклади та установи опинилися на перехресті своїх вірогідних шляхів перед нагальною потребою у теоретичному обґрунтуванні своєї діяльності.

Маючи багаторічний досвід практичного розвитку, реабілітологія не має своєї власної теорії, яка б ідентифікувала її як самостійну науку. Слід зауважити також, що міждисциплінарній методичній практиці комплексних систем реабілітування бракує, так би мовити, «реабілітаційної дидактики».

Отже, систему знань реабілітології як наукової метадисципліни, на нашу думку становлять такі розділи:

- Філософсько-методологічні, історичні, соціокультурні, правові та етичні питання соціальної політики щодо осіб з обмеженнями життєдіяльності, ставлення суспільства до них та моделей інвалідності.

- Загальні та системно-синергетичні основи й методологічні питання реабілітології, система закономірностей та принципів реабілітології, теоретичні засади моделювання та прогнозування розвитку корекційно-реабілітаційних систем і феноменів.

- Реабілітаційні технології і методики корекційно-реабілітаційної роботи, науково-практичні аспекти комплексних та інтегральних реабілітаційних технологій.

- Наукові основи комплексного корекційно-реабілітаційного розвитку (абілітації) дітей із психофізичними порушеннями здоров'я.

- Комплексні корекційно-розвиткові (корекційно-абілітаційні) основи раннього втручання, раннього реабілітування дітей з порушеннями психофізичного розвитку постнатального віку.

- Система реабілітаційних закономірностей та принципів навчання та виховання дітей з порушеннями онтогенезу.

- Корекційна андрагогіка, питання корекційної навчально-виховної роботи з дорослими особами з обмеженнями життєдіяльності, здобуття ними професійної освіти та перекваліфікації.

- Корекційно-реабілітаційні основи відновлювальної медицини та фізичного реабілітування.

- Реабілітаційні основи корекційної (спеціальної) педагогіки.

- Корекційно-реабілітаційні основи спеціальної психології.

- Корекційно-реабілітаційні основи соціальної педагогіки та соціальної роботи.

- Спеціальні питання реабілітології за нозологічною диференціацією (реабілітування осіб з порушеннями опорно-рухового апарату, органічними ураженнями центральної нервової системи, слуху та зору, інтелекту, дітей з затримкою психічного розвитку, соматичними захворюваннями тощо).

- Психолого-педагогічні, андрагогічні та медичні основи трудового реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності.

- Наукові основи професійного реабілітування підлітків та дорослих осіб з обмеженнями життєдіяльності, їх ефективного працевлаштування.

- Системні основи соціального реабілітування, соціальної адаптації та соціального інтегрування дітей та дорослих з обмеженнями життєдіяльності.

- Технічні засоби реабілітування

- Інженерія спеціальних засобів корекції та освіти, тифлотехніка, сурдотехніка, та інші питання сфери розробки та застосування технічних засобів навчання, корекції та компенсації дефекту.

- Спеціальні реабілітаційні питання інформаційно-телекомунікаційних технологій, комп'ютерних засобів корекційно-реабілітаційної роботи, дистанційного та комп'ютерного навчання, середовища Інтернет.

- Реабілітологічні питання безбар'єрної архітектури та універсального дизайну;

- Соціологічні питання розвитку систем реабілітації.

- Соціально-правові основи реабілітування та соціального інтегрування осіб з обмеженнями життєдіяльності.

- Реабілітаційний менеджмент (теорія й практика організації та управління корекційно-реабілітаційними процесами, системами та установами)

- Питання розробки реабілітаційних стандартів, нормативів щодо реабілітаційних технологій та методик.

- Питання підготовки кадрів для системи корекційно-реабілітаційної роботи.

- Питання розвитку та вдосконалення понятійно-термінологічного апарату реабілітології та соціальної практики щодо осіб з обмеженнями життєдіяльності.

- Порівняльна реабілітологія (реабілітаційна компаративістика).

Відповідно до цих розділів здійснюється структурування реабілітології як наукової сфери. Завдання реабілітології та її питання формулюються на проблемному полі, яке є результатом системи діалектичних суперечностей реабілітаційної дійсності.

Для забезпечення наукової якості теорії реабілітаційних систем необхідно виконати вимоги «повноти теорії» та «несуперечності». «Повнота теорії» у нашому дослідженні забезпечується системно-синергетичним та класифікаційним підходами, які створюють цілісну сферу знань про реабілітаційну дійсність - **реабілітаційну системологію**. «Несуперечність теорії» забезпечується системою закономірностей та принципів, спрямованих на подолання суперечностей, які випливають з аналізу реабілітаційної практики та відповідних теоретико-методологічних досліджень.

Фундаментальною методологічною суперечністю, що спонукає нас до створення і розвитку реабілітологічних знань, є суперечність між сучасною реабілітаційною практикою, що стрімко еволюціонує й ускладнюється, та недосконалим науковим теоретичним рівнем її вивчення і прогнозування відповідного розвитку. Ми називаємо її **основною суперечністю між реабілітаційною практикою і теорією реабілітування**.

Невідповідність стану наявної теорії реабілітування та завдань і вимог реабілітаційної практики, що ставить остання до теорії, приводить до **проблеми створення ефективної теорії реабілітаційної дійсності.**

Наступна система суперечностей має також методологічну природу і відображається як функціональні суперечності між компонентами комплексного реабілітаційного процесу як системи.

Першою з них ми назвемо **суперечність між різними цілями, завданнями та напрямками реабілітування.** У чому полягає провідна мета соціального реабілітування: адаптування чи розвиток індивідуальної особистості з одночасним збереженням її унікальності? Що нам диктує корекційно-освітній імператив: виховання „соціала” чи розвиток унікального „індивідуала”? Ми маємо протиріччя між необхідністю соціалізувати особистість (адаптувати до суспільства) і одночасно зберегти та розвинути унікальність індивідуума. Це кореспондується з діалектичною протилежністю між соціологічною «моделлю підпорядкування» та «моделлю інтересу» у ставленні суспільства до людини.

Така постановка питань приведе нас до діалектичного розуміння процесу соціального реабілітування, для якого характерні: єдність і боротьба між цілями соціальної адаптації та особистісного розвитку; єдність і боротьба вільного і вимушеного, спонтанного і запланованого; детермінації, що виходить із сутності особистості, і детермінації, що породжується імперативами соціуму, культурою.

Наступна суперечність виходить із педагогічного діалектичного питання: що має бути первинним і провідним у вихованні людини - розвиток «тіла» чи «духа»? У чому полягає золота середина та гармонія виховання, що має гармонійно поєднувати «фізичне» й «духовне».

Часто для корекції розвитку і компенсації дефектів одночасно з відновленням життєвих функцій організму людини з інвалідністю потрібні як заходи з відновлення фізичного здоров'я, так і корекційно-реабілітаційної роботи з людиною на рівні особистості, її психологічному та соціальному

рівнях діяльності. Тут наявні різні галузеві підходи, методи, інструменти впливу на реабілітовуваного, які іноді можуть вступати у міждисциплінарний конфлікт під час їх застосування в один і той самий період. Чим більшим буде обсяг заходів з відновного лікування, фізичного реабілітування, тим менше у реабілітовуваного залишається часу та життєвих ресурсів для участі у реабілітуванні на соціально-психолого-педагогічному рівні. У той же час «надмірне перебільшення» у бік психолого-педагогічної сфери реабілітаційного процесу призводить до гальмування відновлювальних процесів на фізичному рівні діяльності, до збереження дефекту й консервації стійких розладів здоров'я, подальших порушень функцій організму, розвитку дизонтогенезу.

Названі суперечності формують **проблему пошуку оптимальної організації комплексного реабілітування**, ефективного режиму корекційно-виховного процесу з відповідним гармонійним впливом як на фізичну сферу діяльності індивіда, так і на когнітивну, емоційно-вольову та соціальні рівні діяльності. Далі ми доведемо, що ця проблема може бути розв'язана у рамках системно-синергетичної парадигми проектування та реалізації реабілітаційних процесів, розвитку реабілітаційних систем.

Логічно у цій площині також порушити проблеми **аналізу реабілітаційного процесу як системи**, виявлення функцій та структури реабілітаційних систем, дослідження їх елементів, внутрішніх та зовнішніх зв'язків, а також виділення **системо-утворювального чинника** реабілітаційного процесу, виявлення **закономірностей та принципів** функціонування реабілітаційних систем.

Діалектичні суперечності між **формою, змістом та засобами реабілітування, напрямками впливу на реабілітовуваного** (медичні-педагогічні, соматичні-психологічні тощо) формують проблему створення та застосування **інтегральних методик і технологій реабілітації**.

Наступна система суперечностей умовно відноситься нами до сфери **реабілітаційного менеджменту**, наукової дисципліни, яка має

упорядковувати та виробляти знання про управління корекційно-реабілітаційними системами та процесами.

Суперечності на рівні вибору організаційних форм здійснення реабілітаційного процесу веде нас до проблеми дослідження теоретичних засад побудови корекційно-реабілітаційної роботи за різних умов, за різними організаційними формами, у різних реабілітаційних середовищах.

Суперечності на рівні підсистем **керування та нормативно-правового** забезпечення реабілітування продукує проблему невідповідності рівня нормативно- правового та матеріального забезпечення задачам реабілітаційних систем.

Суперечності у сфері управління реабілітаційним процесом між його змістом, формою, методами та можливістю ефективного прогнозування його результатів проявляється знов як проблема підвищення ефективності реабілітаційного процесу (основна проблема реабілітаційного менеджменту). Ми формулюємо її також як проблему **технологізації та стандартизації реабілітаційного процесу.**

Суперечності на рівні **професійної взаємодії реабілітологів** (педагогів, психологів, медиків, соціальних працівників тощо), їх різні цільові та мотиваційні професійні настанови та методологічні підходи створюють **проблему командної роботи**, узгодження реабілітаційних планів і методик, синергетичної взаємодії фахівців - учасників реабілітаційного процесу заради єдиних цілей.

Дотичним до цього пункту є суперечності між сучасними завданнями, методами, технологіями реабілітації та **компетентністю** учасників реабілітаційного процесу. Адже тут ми спостерігаємо фахову невідповідність кадрового складу корекційно-реабілітаційних закладів та установ до сучасних трансформаційних викликів, нових завдань комплексного та системного реабілітування. Важлива у цій площині також відповідна компетентність батьків, родинного оточення реабілітовуваних, яка може дозволити їм брати ефективну участь у реабілітаційному процесі.

Ця суперечність знімається розв'язанням проблеми підготовки кадрів для системи реабілітації, підготовки нових програм навчання та відкриття нових спеціальностей для сфери корекційно-реабілітаційної роботи.

Теоретичне обґрунтування цілей, змісту та засобів реабілітування безпосередньо пов'язане з визначенням **об'єкта і предмета реабілітології**.

Зауважимо, що проблема об'єкта і предмета реабілітології розв'язується за аналогією цього питання у площині антропологічних наук, які системно до неї входять.

Наприклад, дороговказом може бути дискусія у спорідненій сфері - педагогіці щодо її об'єкта і предмета. Розгляд новітніх досліджень у галузі методології педагогічної науки представлені у праці В.В. Краєвського та О.В. Бережної «Методология педагогики: новый этап».

Видатний педагог А.С. Макаренко висловлювався таким чином «У даний час [1922] вважається абеткою, що об'єктом педагогічного дослідження є дитина. Мені здається це неправильним. Об'єктом дослідження з боку наукової педагогіки має вважатися педагогічний факт (явище)».

Розглядаючи психологічну компоненту реабілітології можна зазначити, що у літературі до цих пір триває відповідна дискусія відносно об'єкта психології.

У книзі В.В. Краєвського та О.В. Бережної розмежовуються об'єкти педагогіки та психології. Так виходить, що об'єктом психології є психіка людини, а педагогіки - педагогічна практика. У своєму дослідженні педагогічну діяльність автори визначають як «цілеспрямовану соціалізацію особистості», але таку саму мету, як головний реабілітаційний концепт, має й процес соціального реабілітування.

Отже, у концептуальній площині цілі педагогічної практики та реабілітаційної емпіриці сходяться. Тому дедуктивна система побудови теоретичних засад соціального реабілітування (у вузькому сенсі) може бути

створена за аналогією з аксіоматичними принципами педагогіки як науки про педагогічну практику.

Тепер розглянемо питання щодо визначення об'єкта реабілітології. На перший погляд це має бути людина з обмеженнями життєдіяльності, або ті чи інші види реабілітації: медична, психологічна, соціальна тощо. Але ці підходи до визначення об'єкта реабілітології є незадовільними, адже вищеназване є об'єктом і інших наук. Потрібен чіткий критерій для розрізнення того, що підлягає веденню реабілітології, а що знаходиться поза її сферою безпосереднього розгляду.

Звичайно, без декомпозиції реабілітування на елементи, складові, що вивчаються окремими науками, дослідити це комплексне і багатогранне явище неможливо. Ці елементи народжувалися і безперервно живляться з цих антропологічних, соціальних, технічних та інших наук. Але ці дисципліни тільки дають знання про етапи підготовки людини до її повної комплексної реабілітації. Медицина - тіло і ментальне здоров'я, педагогіка і психологія - особистість, її діяльнісні компетенції. Соціальна робота та соціальна педагогіка відновлює соціальні зв'язки та готує людину до інтегрування у соціальне життя. Але що поставить останню крапку в цьому логічному ланцюгу різних впливів на реабілітованого і визначить - чи досягти ці науки кінцевого результату, оцінить потенціал та можливості людини у досягненні цієї надмети, що системно об'єднає ці галузі навколо істинно єдиного цілісного процесу, адже цілісною є і людина? Таким чином, ми приходимо до поняття **інтегративної властивості реабілітаційного процесу** як системи. Це повна, комплексна реабілітація особи з інвалідністю як результат існування реабілітаційної реальності, її феноменів та процесів.

У цілому, реабілітологія покликана вивчати структуру, функції, зміст та діалектику розвитку цілісного реабілітаційного процесу з метою виявлення його закономірностей, основних принципів, методів та організаційних форм реабілітаційної роботи, а також правил, що виходять з цього та практичних рекомендацій.

Таким чином, якщо реабілітологія - це наука про закономірності, принципи, форми та методи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності, то об'єктом цієї науки є реабілітаційна дійсність: реабілітаційні факти, феномени та процеси, а її предметом - закономірності, принципи, форми та методи реабілітування людей з інвалідністю.

Отже маємо у підсумку такі завдання реабітології:

- Наукове обґрунтування розвитку системи реабілітування, змісту, форм і методів комплексного соціального реабілітування.

- Дослідження сутності, структури, функцій реабілітаційних процесів.

- Виявлення закономірностей, формування принципів реабілітування.

- Розробка змісту та методики самореабілітації людей з обмеженнями життєдіяльності.

- Дослідження особливостей і змісту діяльності реабітолога та шляхів формування і розвитку його професійної майстерності.

- Розробка методологічних проблем реабілітації, методик дослідження корекційно-реабілітаційних процесів, узагальнення, розповсюдження та впровадження досвіду реабілітування (зокрема, закордонного) та корекційно-реабілітаційних методик і технологій, здійснення їх порівняльного аналізу у парадигмі реабілітаційної компаративістики.

Теоретичний рівень пізнання реабілітаційної дійсності складається із багаторівневої **системи закономірності, наукових принципів та концепції реабітології.**

Як системна наука реабітологія у своїх принципах ґрунтується не тільки на раціональному осмисленні багатогранного емпіричного матеріалу реабілітаційної дійсності, а й на методологічних здобутках дисциплін, що її утворюють, зокрема: педагогіки, психології, медицини, соціальної роботи.

Наприклад, достатньо ґрунтовний та системний аналіз загальних і специфічних закономірностей та принципів теорії соціально-педагогічного реабілітування, які обумовлюють її сутність і зміст практики соціальної

роботи з дітьми з обмеженнями життєдіяльності, викладено у роботі А.Й. Капської.

Серед принципів соціально-педагогічного реабілітування дітей з обмеженнями життєдіяльності дослідниця виділяє: методологічні принципи (детермінізм, відображення, розвиток); принципи інтегративності (соціально-політичні, організаційні психолого-педагогічні), загально-соціальні принципи (історизм, соціальна обумовленість, соціальна значущість), принцип конкретизації (соціальне партнерство, соціальна солідарність, участь, соціальна компенсація, пріоритетність), принципи диференціації (кооперація, єдність багатоаспектного впливу, різноплановий стиль, системність).

Нижче ми наводимо наш варіант стислого переліку закономірностей та принципів реабілітології, які знаходяться у стійкій кореляції з суперечностями реабілітаційних феноменів і процесів, а також відповідними гіпотезами та концепціями реабілітаційної теорії. Детальне обґрунтування деяких з них ми викладемо у наступних розділах цієї монографії.

Загальні закономірності охоплюють своєю дією всі рівні реабілітаційних систем, а також реабілітаційний процес як систему:

1. Закономірності цілей, цінностей та завдань системи реабілітування (закон релятивізму реабілітаційних цілей та цінностей).

Реабілітаційні цілі, цінності та завдання залежать від:

- моделі інвалідності, що панує у суспільстві, та історико-культурних аспектів ставлення суспільства до осіб з інвалідністю;
- соціальних потреб, суспільних цінностей, адміністративно-політичного устрою влади та ступеня демократії країни, рівня її правового розвитку;
- ступеня реалізації теорії та практики поняття «соціальної держави»;
- рівня і темпів соціально-економічного розвитку, матеріальних можливостей держави:
- рівня розвитку і можливостей реабілітаційної науки та практики.

2. Закономірності змісту реабілітування

Зміст реабілітування залежить від:

- цілей та завдань реабілітування;
- взаємовідношень інтересу особистості та суспільних потреб;
- нозології та структури фізичного або/та психічного дефекту;
- вікової диференціації реабілітовуваного;
- рівня науково-методичного розвитку теорії і практики реабілітування;
- матеріально-технічних, економічних та соціально-правових умов реабілітування;
- рівня розвитку складових галузей національної системи реабілітування
- медицини, системи освіти та психологічної допомоги, системи соціального забезпечення та правової допомоги, сфери виробництва технічних засобів реабілітування.

3. Закономірності ефективності реабілітаційного процесу

Кінцевий результат процесу реабілітування, його ефективність та продуктивність залежить від:

- віку та структури дефекту реабілітовуваних;
- завдань та змісту реабілітаційного процесу;
- результатів попередніх етапів реабілітування;
- часу реабілітування;
- реабілітаційного потенціалу та внутрішніх мотивів реабілітовуваного, його здатності та стимулів до самореабілітування;
- форм і технологічної організації реабілітаційного процесу;
- інтенсивністю зворотних зв'язків у процесі реабілітування;
- обґрунтованістю регулюючих впливів у системі реабілітування;
- фахового реабілітаційного впливу реабілітологів, їх знань і навичок у використанні методів і технологій реабілітування;
- матеріально-технічних, економічних, середовищних та соціально-правових умов реабілітації та інших зовнішніх стимулів.

Систему закономірностей реабілітології становлять також конкретні закономірності сфер соціальної практики, що є складовими реабілітаційної дійсності:

- Медичні (лікувальні) закономірності.
- Педагогічні закономірності.
- Андрагогічні закономірності.
- Психологічні закономірності.
- Фізіологічні закономірності.
- Соціологічні закономірності.
- Етико-правові закономірності.
- Змістовно-процесуальні та організаційно-управлінські закономірності.

У підсумку **ієрархія базових наукових принципів реабілітології** у нашій теоретичній системі стисло виглядає так.

1. Принцип поліфакторної діяльшої моделі інвалідності - загальнокультурний принцип.

2. Похідним від нього є принцип п'ятифакторної діяльшої моделі процесу комплексного соціального реабілітування

3. Системно-синергетичний принцип реабілітології - загальнонауковий методологічний принцип.

Похідними від нього є такі:

- Принцип системності та цілісності (холістичності).
- Принцип організації відкритого реабілітаційного простору.
- Принцип динамічного розвитку компонентів та функціональних зв'язків у реабілітаційній системі.

- Принцип синергетичного поєднання компонентів та видів реабілітування.

Далі ідуть **конкретно наукові** принципи.

4. Принцип особистісної спрямованості процесу реабілітування

Похідні від нього:

- Принцип інтересу реабілітовуваного.

- Принцип диференційованого підходу (залежно від нозології та структури фізичного та/або психічного дефекту).

- Принцип реалістичності.

- Принцип суб'єктності реабілітовуваного (принцип включення безпосередньої участі дорослого з інвалідністю, дитини та її батьків у створенні програми реабілітації, виборі змісту, форми, методів, місця, часу і темпів цього процесу).

- Принцип гуманістичності реабілітування (принцип визнання абсолютної цінності людини, дитини, як особистості, її унікальності, права на свободу вибору).

5. Етіопатогенетичний принцип соціального реабілітування, який вказує на те, що ефективне проектування та здійснення соціальних реабілітаційних програм, заходів, методик можливе лише за необхідності включення у цю діяльність знань про етіологію (причини) і патогенез (механізми) порушень психофізичного розвитку реабілітовуваного.

6. Освітній принцип комплексного соціального реабілітування

Базовий системоутворювальний принцип, який вказує на джерело побудови та еволюції реабілітаційної системи (системоутворювальний чинник).

7. Принцип неперервності реабілітаційного процесу (горизонтальна/просторова та вертикальна/часова неперервність) пов'язаний з принципом організації відкритого реабілітаційного простору.

8. Принципи відкритості, динамічності та варіативності реабілітаційного процесу.

9. Принципи інтеграції усіх способів освоєння людиною світу

Похідним від нього є **мультидисциплінарний принцип організації реабілітаційних систем.**

10. Принцип корекційної та спеціальної спрямованості освітнього процесу в рамках реабілітаційного простору (корекційно-реабілітаційної роботи) є результатом базового принципу диференціації підходів до

роботи з дитиною та дорослим з інвалідністю залежно від виду захворювання, обмежень життєдіяльності, порушень психофізичного розвитку.

11. Принцип компліментарності (доповнюваності) реабілітаційного процесу

Цей принцип продовжує традицію Н. Бора щодо неklasичного підходу до пояснення природи, який фіксує той факт, що деякі об'єкти або явища принципово не можна описати мовою однорідних параметрів. Задля досягнення відтворення цілісності явища у пізнання необхідно застосовувати взаємовиключні «доповнювані» класи понять. У нашому випадку під час моделювання об'єкта реабілітування та синтетичного реабілітаційного процесу ми маємо застосовувати насамперед протилежні класи понять «біологічне» та «соціальне». Такі моделі містять дуальні пари протилежних факторів, взаємодія яких описується діалектичним законом боротьби та єдності протилежностей: біологічне - соціальне, соціальне - індивідуальне, фізичне - психічне, особистісне - середовищне тощо.

12. Принцип єдності та специфічності реабілітаційних мод відповідно до концепції домінуючих реабілітаційних функцій та діалектико-синергетичного підходу до системних, інтегрованих, мультидисциплінарних, поліморфних реабілітаційних процесів.

13. Принципи здійснення реабілітаційного процесу та застосування реабілітаційної теорії за конкретних (специфічних) умов і за конкретною організаційною формою (закономірності «топології реабілітаційного простору»).

Принципи реабілітування за умов специфічного корекційно-реабілітаційного простору:

- спеціальної школи-інтернату;
- інтегрованого/інклюзивного навчального закладу;
- професійно-технічного та вищого навчального закладу;
- центру комплексного реабілітування;

- санаторно-лікувального закладу;
- спортивно-фізкультурного закладу;
- надомного навчання та побутового середовища;
- ув'язнення в пенітенціарному закладі;
- робочого місця тощо.

Система концепції реабілітології складається з таких теоретичних положень.

Базова пояснювальна концепція реабілітології застосовує освітню парадигму розгляду реабілітаційної дійсності і стверджує, що побудова та розвиток системи комплексного соціального реабілітування на основі освітнього підходу значно підвищить її ефективність та приведе до переходу останньої на якісно вищий рівень як інструмента реалізації державної соціальної політики у сфері інтеграції осіб з інвалідністю у суспільство.

Допоміжна пояснювальна концепція реабілітології стверджує, що застосування базових положень реабілітаційної системології, в основі яких лежать **поліфакторна діяльнісна модель інвалідності, відкрита особистісно орієнтована п'ятифакторна модель комплексного реабілітування та системно-синергетичний принцип** побудови реабілітаційних процесів та систем, приведе до якісно нового теоретичного рівня розгляду процесу комплексного реабілітування.

Описова пояснювальна концепція вводить у сферу теоретичного розгляду та практичного застосування концепцію **«реабілітаційного простору»**: у рамках гуманістичної парадигми реально можлива та практично доцільна побудова системи комплексного соціального реабілітування на основі холістичних принципів, синтезу та системної інтеграції всього розмаїття форм, методів та засобів реабілітування, типів реабілітаційних установ у **реабілітаційному просторі** навколо особи з обмеженнями життєдіяльності.

Таким чином, ми розглядаємо **реабілітаційну системологію** як евристичний інструмент аналізу процесів та систем комплексної реабілітації.

З того періоду еволюції реабілітології, як в її основах медицина втратила свою монополію у цій сфері та народилася тенденція до зростання її теоретичної множинності та мультидисциплінарності, постало питання про пошук нових методологічних засад її наукового обґрунтування та прогнозування траєкторії її розвитку. У цій монографії пропонується авторське наближення до систематизації знань у сфері комплексного соціального реабілітування людей з обмеженнями життєдіяльності, що впливає з вітчизняної та закордонної практики, базової інформації щодо сучасної діяльності корекційно-реабілітаційних установ та закладів, центрів реабілітування дітей та дорослих з інвалідністю.

Запропоновані нижче підходи до побудови системної теорії реабілітування співвідносяться з розвитком методології педагогічних досліджень (Ю.К. Бабанський, Б.С. Гершунський, М.Л. Данілов, В.И. Загвязинський, В.В. Краєвський, М.Н. Скатки, Н.В. Бордовська та ін.) та новітнім ідеям систематизації педагогічних знань.

Розроблений апарат; на думку автора, допоможе впорядкувати та осмислити те розмаїття і багатовекторність усієї множини концепцій, підходів, методик і технологій, які можна спостерігати у вітчизняній та зарубіжній реабілітаційній практиці у сфері медико-соціальної реабілітації людей з вадами здоров'я. Цей теоретичний апарат ми будемо називати **«реабілітаційною системологією»**.

У чому специфіка реабілітаційної системології та її зв'язок із методологією реабілітаційної теорії? У рамках цього предмета ми бачимо один із конкретних шляхів наукового розвитку теоретичних знань у галузі комплексної корекційно-реабілітаційної роботи, пояснення процесів та феноменів цієї сфери, відображення реабілітаційної дійсності, а саме: пошук інтегральних та системних обґрунтувань для впорядкування, пояснення і прогнозування тенденцій в еволюції корекційно-реабілітаційної практики. Тобто реабілітаційну системологію ми розглядаємо як основу методології реабілітування. В її основі лежить визначення базових теоретичних одиниць

пізнання реабілітаційної дійсності («квантів реабілітаційного поля»), таких, як: реабілітаційний факт, реабілітаційний феномен, реабілітаційний конструкт, реабілітаційний концепт. Ці «кванти» виступають як елементи реабілітаційної дійсності, так і як елементарні епістемологічні конструкції, на основі яких базується побудова більш складних та системних теоретичних узагальнень.

Отже, **реабілітаційний факт** ми розуміємо як первинну форму наукового відображення реабілітаційної практики, **реабілітаційний феномен** - як форму виявлення сутності явища або процесу у реабілітації, **реабілітаційний конструкт** - як форму синтезу знань про явища або процеси реабілітування, **реабілітаційний концепт** - як форму відображення системи реабілітаційних знань та концепцій.

Означена сукупність понять у своїй діалектичній єдності об'єктивного та суб'єктивного є рівнями відображення, пояснення та наукового аналізу реабілітаційної дійсності. Реабілітаційна системологія має не тільки систематизувати та упорядковувати знання з усіх галузей науки, що застосовуються у реабілітуванні людей з обмеженнями життєдіяльності - медицини, педагогіки, психології, соціології, соціальної роботи та правознавства, техніки тощо, а й порівнювати та узагальнювати дані з реабілітаційної практики, що існує в Україні та за кордоном.

Можна сказати, що предметом реабілітаційної системології є аналіз та синтез усього розмаїття знань реабілітології як сфери людської діяльності. Розглядаючи реабілітаційну системологію як самостійну наукову дисципліну, її можна вважати *Alter ego* іншої дисципліни корекційно-реабілітаційної галузі - **реабілітаційної компаративістики**.

Таким чином, у рамках реабілітаційної системології можливе вирішення багатьох наукових завдань, зокрема з упорядкування сукупності моделей, методик та підходів у центрах і установах соціальної реабілітації, через побудову класифікації базових «реабілітаційних одиниць» та визначення типологічних новотворів у реабілітаційній теорії та практиці. Останнє для

суспільства дуже важливо, оскільки існує практичне замовлення на подолання штучного розчленування єдиного реабілітаційного процесу на не взаємодіючі між собою його гілки та на виокремлення нових «реабілітацій», що насправді за своєю основою є похідними від основних загальноновизнаних типів реабілітування і зрештою можуть бути зведені до загальновідомих реабілітаційних технологій. При цьому, безумовно, ми маємо зберегти такий аксіоматичний імператив реабілітологічної практики як визнання необхідності існування різноманіття реабілітаційних конструктів і технологій, що впливають із реальних умов, фактології та феноменології реабілітаційного процесу.

Розв'язання завдань реабілітаційної системології має ґрунтуватися на загальних принципах типології, зокрема, на виокремленні у реабілітаційних об'єктах сталих характеристик: ознак, властивостей, функцій, зв'язків тощо. Проблема визначення форми та змісту тих чи інших типів реабілітаційних об'єктів, аналізу реабілітаційних явищ з метою їх класифікації у межах одного типу потребує ґрунтовних теоретичних досліджень та медико-психолого-педагогічних експериментів. Суттєво, що ці дії, безумовно, мають виконуватися з урахуванням багатовимірності та складності природи властивостей самого об'єкта-суб'єкта реабілітування - людини з обмеженнями життєдіяльності. Це відповідатиме гуманістичному характеру реабілітаційної практики та особистісно орієнтованому синергетичному підходу.

Одним із головних завдань реабілітаційної системології як науки про аналіз та синтез знань про реабілітаційну дійсність ми визначаємо системне моделювання її об'єктів та структур, зокрема побудова структурно-функціональної моделі реабілітаційного процесу як системи, а також його елементів (підрозділ 2.4.), що дасть відповідь, зокрема, на питання співвідношення теоретичного та практичного у реабілітаційній дійсності.

Евристичний потенціал реабілітаційної системології розкривається через певні науково-методичні заходи щодо розкриття системного змісту та форм

реабілітаційного процесу, яка може бути побудована за такими послідовними етапами. Перший етап пов'язаний з упорядкуванням характеристик, що використовуються для аналізу реабілітаційних об'єктів із застосуванням відомої у науці термінології. Подальша робота у сфері систематизації реабілітаційних знань знаходиться у площині побудови спеціальних класифікацій у рамках предметних галузей реабілітаційної науки та практики, що склалися на цей час. Кінцевий етап характеризується пошуком відносно універсальних засад та принципів для впорядкування та систематизації відомих видів реабілітаційного знання.

Гуманістичний принцип реабілітаційної взаємодії людини з цілями її розвитку та самовдосконалення, особистісно орієнтований освітній принцип соціального реабілітування є аксіоматичними імперативами реабілітології і відповідно відображається в описі реабілітаційного факту, фіксується специфічним чином у реабілітаційному феномені, розкривається змістовно через специфіку реабілітаційного конструкту, знаходить своє відображення у концептуальних положеннях нової реабілітаційної системи або технології. Це не відокремлює людину з обмеженнями життєдіяльності від інших реабілітаційних суб'єктів та об'єктів і приводить до певних постулатів при систематизації реабілітаційних фактів, феноменів, конструктів і концептів. Перший означає визнання реабілітаційної фактології як основи опису реабілітаційної дійсності, другий - реабілітаційної феноменології, третій - необхідності існування різноманіття реабілітаційних конструктів і технологій, четвертий - розширення просторово-часового континууму взаємодії різних елементів соціально-культурної та матеріальної реальності у цілях реабілітування до широкого „реабілітаційного простору” навколо особи з обмеженнями життєдіяльності.

У цілому сучасний розвиток наукових уявлень про соціальне реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності можна аналізувати, використовуючи методологію науково-дослідних програм І. Лакатоса [156]. Реабілітологію можна розглядати як таку науково-дослідну програму.

У цьому випадку наша програма матиме таку структуру.

„Жорстке” ядро включає незаперечні для прихильників програми вихідні положення, у нашому випадку - безумовну необхідність повної інтеграції ізольованої групи громадян у суспільство, визнання за особами з інвалідністю рівних із рештою громадян прав людини.

«Негативна евристика», своєрідний «захисний пояс» ядра програми - визнання за людиною з інвалідністю свободи вибору цілей, форм і методів своєї соціалізації (модель інтересу).

«Позитивна евристика» - докази, припущення, спрямовані на те, щоб змінювати і розвивати «заперечні варіанти» дослідної програми - містить ту частину моделі реабілітування, яка може і має розвиватися, є функціоналом від функції стану суспільства і відкрита для «фальсифікації» (К. Поппер).

Істинно науковий підхід у побудові системи соціального реабілітування осіб з інвалідністю дозволить уникнути догматизму і помилок у цій сфері, забезпечить дотримання вимог щодо її відкритості, яка є обов'язковою умовою її самоорганізації і розвитку.

Отже, враховуючи інноваційність, складну методологічну та неоднозначну сутність молодшої науки про реабілітаційну дійсність, можна підсумувати, що реабілітологію за епістемологічними ознаками можна назвати науково-дослідною програмою.

Рождественська М. В.

Особливості педагогічного підходу до дітей із затримкою психічного розвитку, ускладненої неврозоподібним синдромом

Джерело: Методические рекомендации по изучению и проведению лечебно-педагогической коррекции осложненных форм задержки психического развития у детей/Сост. М. В. Рождественская. – Киев: РУМК, 1990 – С. 28-32.

Допомога дітям із затримкою психічного розвитку, ускладненої неврозоподібним станом, передбачає комплекс лікувально-педагогічних заходів, здійснюваних у спеціальній школі-інтернаті. Вони залежать від

форми і ступеню вираженості патологічних проявів. Особливого значення набувають соціальні заходи, спрямовані на усунення травмуючого чинника, ситуацій конфлікту. В кожному випадку педагог і вихователь повинні вміти проводити індивідуальні бесіди, зміст яких визначається клінічною картиною неврозоподібного стану, а також особливостями психотравмуючої ситуації. Такі бесіди слугують дійовим методом розв'язання цілої низки проблем: допомагають дитині з перших днів перебування у спеціальній школі-інтернаті адаптуватися до нових умов життя, налагодити правильний контакт з учителем, вихователем і однолітками. В кожному окремому випадку педагог повинен направити дитину до лікаря психоневролога і спільно скласти план лікувально-профілактичних заходів на рік, який необхідно неухильно виконувати. За необхідності лікар може направити дитину на стаціонарне лікування.

Наводимо коротко, у загальних рисах, особливості педагогічного підходу в залежності від форми неврозоподібного стану.

У випадках анорексії вихователі повинні ставитись у край обережно до дитини під час споживання їжі. Краще пропустити 1-2 прийоми їжі, аніж силоміць примушувати її їсти. Як правило, зголоднівши, у дитини з'являється апетит і вона починає їсти самостійно, не вередуючи.

Примусове годування нерідко викликає звичну блювоту, оскільки рефлекс блювання у дітей утворюється дуже легко, а згасає з великими труднощами. Нервова блювота може набувати нав'язливого характеру та викликати різке схуднення, виснаження. Це не повинно пройти повз увагу педагога і вихователя. Постійні розмови вихователів у присутності дитини про її поганий апетит, тривога з приводу її схуднення, низького зросту викликає те, що дитина починає використовувати відмову від їжі у власних цілях, вимагаючи «улюблені» страви, стверджуючи, що небажана страва викликає блювання. У випадку анорексії завжди необхідно направити дитину на консультацію до психіатра.

У випадках нічного нетримання сечі хвору дитину необхідно консультиувати з лікарем невропатологом. Велике значення відіграє дружня, спокійна атмосфера у школі-інтернаті. Дитину треба заспокоювати і переконувати в тому, що ці небажані явища у неї минуть. Необхідно переконати дитину дотримуватися питного режиму: за 5 годин до сну уникати прийому рідкої їжі. Доцільно перед сном дати дитині невелику кількість солоної їжі (бутерброд з оселедцем або сиром, шматочок солоного огірка, або хліба з маслом, посипаного сіллю тощо), що сприяє затримці рідини у тканинах, а в сечовий міхур поступає її невелика кількість.

Не можна соромити, сварити дитину за мокру постільну білизну. Спроби вихователів карати дитину за мокру постіль тільки посилюють хворобливий стан. Недоречні розмови з хворою дитиною про нічну пригоду у присутності інших школярів. Незважаючи на те, що нічне нетримання сечі є протипоказом до направлення в школу, такі діти зустрічаються у спеціальній школі.

У випадках неврозоподібних насильницьких рухів необхідно ретельно виявляти і лікувати хронічні захворювання дитини. Вони можуть викликати появу і закріплення нав'язливих рухів. У окремих дітей вимушені рухи, які з'являються через вузький, незручний одяг, фіксуються, і надалі трансформуються у хворобливу звичку.

Щоб попередити виникнення і закріплення подібних насильницьких рухів у дитини, вихователі школи-інтернату повинні стежити, щоб одяг був зручним, не обмежував рухів, але і не був надто вільним, широким, щоб дитині не доводилось весь час щось утримувати або поправляти. Небажане безпосереднє контактування тіла з товстою шерстяною або синтетичною тканинами, оскільки вони можуть викликати подразнення шкіри, алергію, а згодом і насильницькі рухи.

Організація режиму дня, створення спокійної та доброзичливої атмосфери у школі-інтернаті допоможуть дитині у виздоровленні від неврозоподібних насильницьких рухів.

Заїкуватість вимагає постійного проведення комплексних лікувально-корекційних заходів. Для подолання цього порушення необхідно систематично зміцнювати нервову систему дитини, її фізичний стан, формувати правильне мовлення. Вихователям і учителям доцільно познайомитись з принципом проведення логопедичних занять, щоб знати, як допомагати дитині у виконанні спеціальних завдань з корекції мовлення. Одна з обов'язкових умов попередження заїкуватості - формування у дитини правильного, чіткого, зрозумілого і виразного мовлення. Слід виховувати у неї активну довільну увагу до мовлення, вміння дослухатися до зверненого до дитини мовлення, утримувати в пам'яті матеріал, сприйнятий на слух, помічати та виправляти помилки у чужому і власному мовленні. Дитину з мовленнєвим порушенням для уточнення діагнозу рекомендується направити до лікаря психоневролога. Якщо є медичні показання, лікар призначає лікарські препарати, які коригують підвищену збудливість нервової системи, покращують настрій, що усуває страх мовлення.

У випадках неврозоподібних страхів педагогам необхідні знання про такі порушення та методи їх корекції. Недоречно сказаним словом, байдужим і неуважним ставленням, неправильно проведеною бесідою можна нашкодити дитині. Захисна реакція дитини, охопленої страхом і тривогою, - пошук опори та опіки. За умови гуманного ставлення педагогів і медичного персоналу, дитина почувається впевненіше, починає вірити у те, що «знайшла людину», яка допоможе здолати страх, легше переносити «постійне страждання». Дитина шукає постійну можливість контакту з цією людиною, ставить різноманітні запитання на предмет її тривоги і страху, нерідко висловлює певні бажання та прохання, іноді «невідкладні». Така інфантильна залежність, безпорадність і навіть прискіпливість виявляється обтяжливою для педагога. Виконувати численні прохання, пов'язані з тривогою і страхами, не завжди можливо, а іноді й не потрібно, адже вони можуть бути не розумними. У кожному конкретному випадку потрібен індивідуальний підхід, але в більшості випадків розумні побажання і запити

дитини доцільно задовольняти. Відмова виконати прохання не повинна бути категоричною, різкою. Тому слід доступно, доброзичливо пояснити дитині необґрунтованість її бажань і прохань. Якщо вчитель і вихователь розуміють особливості хворобливих проявів, співчують дитині, то завжди знайдуть спосіб виконати її бажання або коректну форму вимушеної відмови. Діти часто страждають від страху через брак часу у вчителя і вихователя. Щоб швидше «позбутися» від нав'язливої дитини, деякі педагоги вдаються до порожніх фраз. Такі нашвидкуруч висловлені, беззмістовні фрази слугують великою перешкодою у роботі вчителя і вихователя, свідчать про їх незацікавленість станом і долею дитини.

Страхи можуть посилюватися, якщо дорослі у присутності дитини розмовляють про різні нещасливі випадки, смерті, катастрофи, пограбування тощо. Подібні розмови нерідко ведуться між співробітниками школи-інтернату, коли вони не звертають уваги на те, що дитина чує, фіксує, запам'ятовує. Висловлене дорослими неправильно сприймається дитиною, з'являється тривога, страх, порушується сон. Іноді дитина не може заснути, якщо поряд з нею немає вихователя, просить посидіти з нею, поки не засне. В таких випадках бажано задовольняти її прохання.

Нерідко, щоб задіяти учнів, вихователі вмикають телевізор і діти переглядають невідповідну їх віку телепередачу. Необхідно відповідально підходити до перегляду телепередач. Після перегляду телевізій для дорослих, де мали місце страхітливі моменти (вбивства, бійки, переслідування, насильство тощо), у дітей виникають або посилюються раніше наявні страхи.

Миронова С. П.

Професіограма корекційного педагога.

Особливості його педагогічної діяльності та професійної підготовки

Джерело: Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – С. 30-40.

У чому полягає специфіка діяльності корекційного педагога?

Незалежно від політики, економіки, епохи вчитель виконує у суспільстві дві функції: 1) задовольняє освітні потреби його членів, 2) виконує культурно-просвітницькі функції. Поза всяким сумнівом, корекційний педагог також виконує вище зазначені соціальні функції. Проте його професійна діяльність виходить за межі традиційної учительської діяльності, оскільки зорієнтована на особливу кінцеву мету - соціальну адаптацію та інтеграцію дитини з вадами психофізичного розвитку в систему суспільних стосунків. Тому вона включає в себе різні види соціально-педагогічної, реабілітаційної, консультаційної, діагностичної, психотерапевтичної, власне корекційної та інших видів «не учительської» діяльності. Відповідно це покладає на корекційного педагога і виконання такої соціальної функції, як сприяння дитині з особливими потребами у її соціальній адаптації та інтеграції засобами спеціальної освіти та корекційної допомоги.

Сферами професійної компетенції корекційного педагога є: профілактична робота, педагогічна діагностика, консультування, спеціальна педагогічна просвіта, окремі аспекти психологічної і психотерапевтичної допомоги, освітня, виховна, корекційна і соціально-педагогічна діяльність, організація і керівництво освітою, науково-дослідна діяльність в галузі спеціальної педагогіки і психології.

Провідною, безумовно, є освітня педагогічна діяльність, яку вчитель-дефектолог виконує як у спеціальних навчальних закладах, так і при організації індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Діяльність педагога за суспільними функціями, вимогами до особистості, складністю психічного напруження якоюсь мірою подібна до діяльності вченого, письменника, лікаря, актора. Вчений відкриває наукову істину. Корекційний педагог повинен цю наукову інформацію переробити так, щоб вона стала зрозумілою дітям і зацікавила їх.

Педагог, як і письменник, впливає на інших людей перш за все за допомогою слова. Вчителю спеціальної інколи слід майстерно оволодіти мистецтвом промови, вмінням переконувати, оскільки йому досить часто доводиться впливати на погляди оточуючих щодо проблеми відхилень у розвитку людини, на їхнє ставлення до дітей з особливими потребами.

Ще більше діяльність корекційного педагога подібна до діяльності лікаря. Адже педагог допомагає медикам розібратись в діагнозі, поставленому дитині, виконує рекомендації спеціалістів, забезпечує необхідні умови розвитку дитини з вадами розвитку.

У тому, що педагог творить «на людях», його діяльність подібна артистичній. Педагог, як і актор, працює на основі певного матеріалу (програми, навчальні посібники, підручники). Йому, як і актору, потрібна гарна дикція, володіння голосом, виразність, емоційність мовлення. Корекційний педагог має володіти мистецтвом переконання, оскільки працює з різними соціальними категоріями - учнями, їхніми батьками, медиками, колегами, професійними, громадськими, релігійними організаціями тощо.

Більшість закладів для дітей з особливими потребами є інтернатними, тому корекційному педагогу часто доводиться виконувати соціальні ролі батьків і родичів дитини.

Корекційний педагог не може обмежуватись своїми посадовими обов'язками, йому часто доводиться бути ініціатором і активним учасником соціальних акцій милосердя, доброчинності, захисту прав осіб з особливими потребами. Особливу ланку його діяльності складає робота з батьками дітей, які мають проблеми у розвитку.

Які функції виконує у своїй професійній діяльності корекційний педагог?

Найбільш повно діяльність педагога реалізується через такі функції:

- діагностична;
- орієнтаційно-прогностична;

- конструктивно-проектувальна;
- корекційна;
- організаційна;
- інформаційно-пояснювальна;
- комунікативно-стимулююча;
- аналітико-оцінювальна;
- дослідницько-творча.

Специфічною і найбільш вирішальною серед них є корекційна робота.

Що являє собою професіограма корекційного педагога? Для чого вона потрібна?

Професіограма містить науково обґрунтовані вимоги до особистості та професійної діяльності фахівця і фактично є його моделлю. Вона слугує абітурієнту, який обирає майбутню професію; студентам і викладачам ВНЗ; працюючим спеціалістам. З орієнтацією на професіограму має здійснюватись відбір на спеціальність, професійна освіта, самоосвіта, підвищення кваліфікації. Вона має бути орієнтиром освітньо-професійних програм спеціальності.

Професіограма корекційного педагога складається із таких розділів:

1. Характерологічні особливості, що визначають соціальну та професійно-педагогічну спрямованість особистості корекційного педагога.
2. Професійні знання.
3. Професійні вміння.
4. Протипоказання професії корекційного педагога.
5. Професійні шкідливості, супутні педагогічній діяльності корекційного педагога.
6. Кваліфікаційні рівні.

Які вимоги містить професіограма до особистості корекційного педагога?

Професіограма містить вимоги до особистості корекційного педагога, зокрема, до тих його характерологічних особливостей, які визначають соціальну і професійно-педагогічну спрямованість. Найважливішими рисами професійного характеру корекційного педагога є:

- ✓ соціальні потреби - у спілкуванні з дітьми; в оволодінні спеціальними педагогічними знаннями, вміннями і навичками; в проведенні корекційно-виховної роботи з дітьми; постійному поповненні своїх знань, проведенні педагогічних досліджень, професійному самовихованні;

- ✓ соціальна і професійно-педагогічна спрямованість - громадянськість, соціальна активність, захопленість професією, вірність життєвим інтересам дітей з особливими потребами, творчість в педагогічній роботі, впевненість в оптимістичній перспективності корекційного впливу, принциповість, відповідальність, професійна працездатність;

- ✓ ставлення до вихованців, людей взагалі - доброта, любов до дітей, гуманізм, порядність, емпатія, справедливість, чесність, вимогливість, тактовність, товарицькість;

- ✓ інтелектуальні риси - уважність, спостережливість, кмітливість, продуктивність пам'яті, критичність мислення; глибина, широта, логічність, прогностичність розуму; педагогічна допитливість, творча уява;

- ✓ волевові риси - самоволодіння, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, витриманість, власна організованість, ініціативність;

- ✓ емоційні риси - врівноваженість, емоційно-моторна стійкість, стійкість емоцій, емоційна виразність;

- ✓ професійні якості - педагогічний такт, освіченість, педагогічна майстерність, новаторство, професійне самовиховання, самопрезентація, професійна чесність і порядність.

Якими професійними знаннями має володіти корекційний педагог?

Сформулюємо знання, необхідні корекційному педагогу, відповідно до професійних функцій його діяльності.

ДІАГНОСТИЧНА ФУНКЦІЯ

Знання спеціаліста

- природа та закономірності основних психічних процесів;
- структура та особливості процесу аномального розвитку;
- теоретичні засади психолого-педагогічної діагностики;
- принципи діагностики і відбору дітей у спеціальні заклади;
- напрямки та методи психолого-педагогічної діагностики;
- особливості діагностики сім'ї.

ОРІЄНТАЦІЙНО-ПРОГНОСТИЧНА ФУНКЦІЯ

Знання спеціаліста

- закономірності розвитку і соціального формування особистості;
- основні закономірності психічного розвитку дитини, індивідуально-психологічні особливості особистості на різних вікових етапах;
- особливості планування навчальної, виховної і корекційної роботи з розумово відсталими дітьми; види та принципи прогнозування.

КОНСТРУКТИВНО-ПРОЕКТУВАЛЬНА ФУНКЦІЯ

Знання спеціаліста

- загальна і спеціальна психологія і педагогіка;
- спеціальні методика викладання предметів;
- зміст і методика корекційно-педагогічної діяльності з розумово відсталими дітьми;
- особливості роботи з сім'ями: зміст, форми, методи.

КОРЕКЦІЙНА ФУНКЦІЯ

Знання спеціаліста

- закономірності та особливості розвитку психіки розумово відсталих дітей;

- теоретичні основи корекційної роботи з розумово відсталими дошкільниками і школярами: мета, завдання, зміст, засоби, принципи;
- засоби та методи корекції пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери залежно від ступеня інтелектуального недорозвитку та віку дитини;
- зміст та методи роботи з формування дитячого колективу;
- способи поєднання навчальної і виховної роботи з корекцією вад психофізичного розвитку дітей.

ОРГАНІЗАЦІЙНА ФУНКЦІЯ

Знання спеціаліста

- особливості організації різних соціальних груп;
- психологічні знання;
- знання основ педагогічної майстерності.

ІНФОРМАЦІЙНО-ПОЯСНЮВАЛЬНА ФУНКЦІЯ

Знання спеціаліста

- всебічна освіченість;
- високий рівень загальнокультурного розвитку;
- знання корекційної педагогіки і психології;
- знання спеціальних методик;
- глибоке знання навчального предмета;
- знання освітнього стандарту для розумово відсталих дітей.

КОМУНІКАТИВНО-СТИМУЛЮЮЧА ФУНКЦІЯ

Знання спеціаліста

- загальні положення теорії спілкування;
- основні правила, норми та засоби спілкування;
- особливості спілкування з різними соціальними групами;
- засоби профілактики та розв'язання конфліктів;
- етичні основи педагогічного спілкування;
- засоби та прийоми стимулювання розумово відсталих дітей;
- знання про культуру мовлення.

АНАЛІТИКО-ОЦІНЮВАЛЬНА ФУНКЦІЯ

Знання спеціаліста

- зміст і методи аналізу ефективності навчальної, виховної і корекційної роботи;
- критерії й вимоги до оцінювання розумово відсталих дітей;
- форми обліку та контролю у педагогічній діяльності.

ДОСЛІДНИЦЬКО-ТВОРЧА ФУНКЦІЯ

Знання спеціаліста

- основні напрямки та перспективи розпитку освіти, педагогічної науки, корекційної педагогіки;
- методи науково-педагогічного опису та аналізу педагогічних фактів, явищ, процесів;
- принципи та прийоми збирання, систематизації, узагальнення та використання інформації, проведення наукових досліджень та методичної роботи зі спеціальності.

Якими професійними вміннями має володіти корекційний педагог?

Сформулюємо вміння, якими має володіти корекційний педагог, відповідно до професійних функцій його діяльності.

ДІАГНОСТИЧНА ФУНКЦІЯ

Вміння спеціаліста

- вміння добирати оптимальний діагностичний інструментарій;
- вміння користуватись методами психолого-педагогічної діагностики;
- вміння визначати ступінь, особливості вади дитини; структурні складові дефекту;
- вміння виявляти рівень актуального та зону найближчого розвитку дитини;
- вміння діагностувати стадії розвитку дитячого колективу, визначати його структуру;

- вміння діагностувати сім'ю, в якій виховується розумово відстала дитина;
- вміння аналізувати та узагальнювати результати діагностики;
- вміння включати результати діагностики у подальшу професійну діяльність.

ОРІЄНТАЦІЙНО-ПРОГНОСТИЧНА ФУНКЦІЯ

Вміння спеціаліста

- вміння визначати пріоритетні цілі й напрямки діяльності;
- вміння планувати основні етапи майбутньої діяльності й правильно розподіляти час;
- вміння дотримуватись принципів наступності й систематичності у прогнозах;
- вміння будувати адекватні прогнози та лінію корекційно-виховної роботи відповідно до індивідуальних особливостей дитини, її діагнозу;
- вміння передбачати поведінку дитини в різних ситуаціях;
- вміння враховувати специфіку сімей при створенні прогнозу;
- вміння планувати роботу з сім'ями вихованців;
- вміння прогнозувати перспективні лінії розвитку колективу вихованців з вадами інтелекту;
- вміння передбачати результати.

КОНСТРУКТИВНО-ПРОЕКТУВАЛЬНА ФУНКЦІЯ

Вміння спеціаліста

- вміння конкретизувати мету і завдання на основі діагностики потреб, інтересів і можливостей учнів;
- вміння добирати способи реалізації мети і завдань;
- вміння відбирати і компонувати матеріал;
- вміння проектувати власну педагогічну діяльність, дії та поведінку батьків у взаємодії з дітьми;
- вміння виділяти на кожному етапі головне в роботі та визначати шляхи розв'язання основних завдань.

КОРЕКЦІЙНА-ФУНКЦІЯ

Вміння спеціаліста

- вміння проводити комплексну роботу з профілактики, послаблення, подолання вад психофізичного розвитку дітей з вадами інтелекту у навчально-виховному процесі;
- вміння створювати умови для повноцінного розвитку особистості розумово відсталого дитини;
- володіння різноманітними засобами та методами корекції пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, поведінки дітей;
- вміння проводити корекційну роботу як цілісну систему педагогічного впливу;
- вміння формувати дитячий колектив відповідно до стадії його розвитку;
- вміння навчати батьків окремим корекційним прийомам і методам.

Організаційна функція

Вміння спеціаліста

- вміння організовувати навчально-виховний процес;
- вміння організовувати дисципліну і робочу атмосферу на занятті, уроці;
- вміння керувати поведінкою та діяльністю дитини, в тому числі й на основі індивідуального підходу;
 - вміння розподіляти увагу;
 - вміння залучати батьків до сприяння освітньо-виховному і корекційному процесу;
 - вміння обладнати приміщення класу, групи, кабінету;
 - вміння створювати посібники для роботи;
 - володіння прийомами педагогічної майстерності;
 - вміння координувати діяльність різних спеціалістів і організацій;
 - вміння налагоджувати співпрацю з різними організаціями.

Інформаційно – пояснювальна функція

Вміння спеціаліста

- вміння працювати із спеціальною літературою;
- вміння працювати із змістом матеріалу (інформацією) і педагогічно його тлумачити;
- вміння доступно, логічно, послідовно й емоційно викласти інформацію відповідно до аудиторії (дошкільники, школярі, батьки дітей, колеги, громадськість);
- вміння виділяти основні дидактичні одиниці, формувати систему знань у дітей;
- вміння одержувати зворотну інформацію про ступінь засвоєння матеріалу;
- вміння використовувати технічні засоби навчання, наочність, новітні технології;
- вміння повідомляти дітям значущу інформацію поза уроком і заняттям у процесі повсякденного життя.

Комунікативно – стимулююча функція

Вміння спеціаліста

- вміння добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування;
- вміння добирати і застосовувати адекватні прийоми і засоби комунікативного та психологічного впливу;
- вміння попереджувати та долати конфліктні ситуації;
- вміння визначати психологічний стан партнерів по спілкуванню;
- вміння орієнтуватися на інтереси дитини, батьків, враховувати їхню позицію;
- вміння встановлювати оптимальні ділові взаєностосунки з колегами, громадськими організаціями;
- вміння стимулювати діяльність дітей, батьків, створювати у них позитивну мотивацію;
- володіння культурою мовлення;
- володіння засобами невербального спілкування;
- вміння керувати собою, своїм настроєм, поведінкою, тілом, голосом, мімікою, жестами;

- вміння залучати до себе увагу.

Аналітико – оцінювальна функція

Вміння спеціаліста

- вміння контролювати результати навчально-виховного і корекційного процесу;
- вміння аналізувати і оцінювати одержані результати відповідно до задуму і умов;
- вміння володіти формами обліку й контролю: за динамікою розвитку дитини, ступенем засіки ний матеріалу і оволодіння навичками дітьми, їх діяльністю; за виховною діяльністю батьків;
- вміння з'ясувати причини успіхів і невдач;
- вміння визначати напрямки корекції своєї діяльності й професійного вдосконалення;
- вміння адекватно аналізувати роботу колег;
- вміння співвідносити свій досвід з педагогічною теорією.

Дослідницько – творча функція

Вміння спеціаліста

- вміння збирати, опрацьовувати і використовувати педагогічну інформацію, необхідну для розв'язання професійних завдань;
- вміння співставляти відомості із різних джерел, здобувати нові професійно значущі знання;
- вміння орієнтуватись у спеціальній професійній літературі, періодичних виданнях;
- вміння проводити експериментальну роботу з удосконалення існуючих, пошуку та розробки нових методик (навчальних, виховних, корекційних), посібників, засобів корекції;
- вміння спонукати батьків до читання спеціальної літератури, методичних рекомендацій;
- вміння формувати власний стиль професійної діяльності.

Які є протипоказання до професії корекційного педагога?

Зважаючи на специфічність і зміст діяльності, відповідальність корекційного педагога, існує ряд психологічних, анатомо-фізіологічних, санітарно-гігієнічних якостей та порушень, наявність яких у людини несумісна з цією професією. Це, зокрема:

- психічні захворювання;
- захворювання серцево-судинної системи;
- порушення мовлення, слуху і зору;
- низький рівень інтелектуального і культурного розвитку;
- яскраво виражена неврівноваженість;
- афективність;
- астеничність емоцій;
- малорухливість.

Не можуть бути допущені до роботи на посадах вчителя, вихователя, дошкільного дефектолога і особи, які не мають відповідної освіти.

У чому виражаються труднощі професії корекційного педагога?

Професія корекційного педагога ускладнюється багатьма об'єктивними і суб'єктивними факторами. Це, зокрема:

- підвищена напруженість нервової системи;
- робота з неблагополучними сім'ями;
- невисока заробітна плата;
- недостатня зацікавленість і негативна упередженість громадськості, влади, батьків щодо проблем дітей з вадами психофізичного розвитку;
- відсутність достатнього навчально-методичного забезпечення спеціальних освітніх закладів;
- певна ізольованість спеціальних освітніх закладів.

Яким терміном правильно називати фахівців, які працюють з розумово відсталими дітьми?

Заклади для дітей з вадами розвитку є корекційними, тому професійна освіта - відповідно називається «Корекційна освіта», а фахівці для роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку - корекційні педагоги. У старих літературних джерелах використовували назви: педагоги-дефектологи, олігофренопедагоги. Зараз їх вживають рідко.

Корекційні педагоги, які працюють з розумово відсталими дітьми і одержали відповідну освіту, можуть обіймати такі посади: вчитель спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з вадами розумового розвитку; вихователь спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з вадами розумового розвитку; вчитель-дефектолог спеціального дошкільного закладу для дітей з вадами розумового розвитку; консультант-дефектолог ПМПК.

Яким чином здійснюється підготовка корекційних педагогів в Україні та інших країнах світу?

Необхідність спеціальної підготовки персоналу для роботи з дітьми, що мають вади психофізичного розвитку, визнається у більшості країн світу. При цьому окремо готуються фахівці різних галузей корекційної педагогіки (олігофренопедагоги, сурдопедагоги, тифлопедагоги, логопеди); навіть в межах однієї галузі підготовка є вузько спрямованою (вік осіб, ступінь вади, заклад). Багатопрофільність, широка спеціалізація вважається слабкою і не схвалюється у світовій практиці.

Фахова освіта у різних країнах відрізняється **метою**, змістом, формами організації, тривалістю навчання, **вимогами** до абітурієнтів, тенденціями розвитку професійної підготовки.

У багатьох країнах **умовою** одержання корекційної освіти є наявність у претендента загально педагогічної освіти або досвіду роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Формами підготовки є:

- стажування або курси при спеціальних закладах;

- приєднання курсової підготовки до системи вищої школи (для осіб, що мають педагогічну освіту);
- освіта у самостійних навчальних закладах з підготовки корекційних педагогів;
- синтетична підготовка на базі середньої освіти;
- багатоступенева освіта.

Остання форма є найбільш перспективною, тому активно впроваджується зараз і в Україні.

Зміст фахової корекційної освіти містить загальнокультурну підготовку; фундаментальну загальнотеоретичну підготовку з усіх сфер наукових знань про людину; фундаментальну загальну і спеціальну підготовку з корекційної педагогіки і психології; ґрунтовну практичну підготовку. У більшості країн практична підготовленість до роботи з певною категорією осіб з вадами психофізичного розвитку визнається основним критерієм ефективної професійної компетентності спеціаліста.

У багатьох країнах світу готують фахівців для роботи з усіма віковими категоріями осіб з вадами психофізичного розвитку не лише у спеціальних закладах (дошкільних, шкільних, реабілітаційних), а й в умовах сім'ї, лікарні, закладах дозвілля. Велика увага приділяється підготовці фахівців для інтегрованих закладів, соціальної роботи.

В Україні переважно готують корекційних педагогів для роботи з дітьми (ранній, дошкільний, шкільний вік) в умовах спеціальних закладів: вчителів, вихователів, дошкільних олігофренопедагогів. Ступенева освіта, розширення спеціалізацій підготовки корекційних педагогів є перспективними напрямками спеціальної вищої педагогічної освіти сьогодення.

Миронова С. П.

**Окремі проблеми теорії навчання учнів з інтелектуальними
порушеннями**

Джерело: Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 312 с.

Особливості навчального процесу в спеціальній школі

Процес навчання – це спільна діяльність вчителя і учнів, спрямована на засвоєння під керівництвом вчителя знань, вмінь і навичок; формування в учнів соціально цінних моральних якостей і рис характеру, необхідних для успішного самостійного життя.

Безумовно, це визначення загальної педагогіки використовується і олігофренодидактикою, проте не відображає її специфіки. Головною **особливістю** процесу навчання у спеціальній школі є його чітка **корекційна спрямованість**. Корекція психофізичних вад розумово відсталих учнів здійснюється у процесі всієї роботи школи. Окремої програми корекції не існує, вона проводиться на матеріалі всіх навчальних предметів, тому у навчально-виховному процесі використовуються спеціальні засоби корекції (вони висвітлені у першому розділі). Педагогічні прийоми корекційної роботи стимулюють компенсаторні процеси розвитку розумово відсталих дітей і дозволяють формувати у них нові позитивні якості.

З огляду на це, навчання у спеціальній школі реалізує подвійну **мету**:

- 1) формування певного обсягу знань, вмінь і навичок розумово відсталих учнів;
- 2) корекція психофізичних вад дітей, їх всебічний особистісний розвиток.

Навчальний процес у спеціальній школі відрізняється від масової такими **особливостями**:

- процес навчання є спрощеним і ґрунтується на предметно-наочній основі;

- застосовуються спеціальні засоби корекції інтелектуальної діяльності учнів;
- оптимізуються процеси перетворення чуттєвих образів у поняття;
- здійснюється стимулювання учнів до пошукової діяльності, подолання їхньої пасивності;
- різне співвідношення між самостійною діяльністю учнів і діяльністю під керівництвом вчителя;
- уповільненість процесу навчання;
- багаторазовість повторення;
- поглиблений індивідуальний і диференційований підхід до учнів;
- опора на більш розвинені здібності дитини.

Характеристика структури навчальної діяльності учнів з вадами інтелекту

Навчання у школі – це єдиний процес, складові якого органічно пов’язані між собою і обумовлюють одна одну. Проте їх можна виділити для кращого розуміння і вивчення.

Структура навчальної діяльності розумово відсталих учнів

1. Сприймання навчального матеріалу.
2. Осмислення навчального матеріалу } засвоєння знань, вмінь, навичок
3. Закріплення знань і вмінь учнів
4. Застосування знань, вмінь і навичок на практиці.

Кожен із цих структурних компонентів є корекційно спрямованим з огляду на особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів.

Корекційна спрямованість структури навчальної діяльності учнів з вадами інтелекту

При організації **сприймання** навчального матеріалу його поділяють на частини, а процес сприймання кожної з них уповільнюється; забезпечується керівництво кожною перцептивною дією учнів; привчають дітей аналізувати результати сприймання, порівнювати сприйняте із зразком; здійснюють опору на велику кількість аналізаторів. Результатом правильно організованого сприймання є накопичення учнями конкретних фактів про предмети і явища навколишньої дійсності.

Розуміння сприйнятого досягається у результаті розуміння сутності предметів і явищ, їх зображень, словесної інформації, тобто **осмислення** матеріалу. З метою подолання недоліків пізнавальної діяльності учнів (передусім операцій мислення) необхідно:

- здійснювати спочатку накопичення, аналіз, синтез і узагальнення знань на емпіричному рівні;
- формувати передусім наочно видимі зв'язки і взаємозалежності;
- надавати допомогу у словесних заключеннях, висновках, яку поступово зменшувати;
- подавати матеріал від конкретного до абстрактного;
- весь час уточнювати і доповнювати первинно сформовані поняття, встановлювати взаємозв'язки між ними;
- узагальнення здійснювати від простого до складного із зменшенням допомоги вчителя при цьому;
- поєднувати наочність, практичні дії і слово;
- навчати учнів міркувати вголос;
- стимулювати учнів до розумової діяльності: вчити порівнювати, аналізувати, обґрунтовувати відповіді.

Для вільного користування знаннями і вміннями важливим є і їх **закріплення**. У цьому структурному компоненті застосовуються такі корекційні прийоми:

- проводиться пропедевтика закріплення;

- матеріал детально аналізується, у кожній складовій виділяються вузлові питання, між якими й встановлюється взаємозв'язок;
- знання закріплюються свідомо, у системі;
- учнів вчать застосовувати знання у різних умовах і життєвих ситуаціях;
- закріплення будується з опорою на наочно-образну емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування;
- використовують велику кількість різноманітних повторень;
- раніше засвоєні знання постійно виправляють, уточнюють, доповнюють, перебудовують неправильно засвоєне.

Одним із основних завдань спеціальної школи є навчання дітей **застосуванню** набутих знань, вмінь і навичок у практиці. Проте реалізується воно з труднощами, оскільки самостійно учні не використовують набуті знання, вміння та навички на практиці; не переносять набутий досвід у нові умови. З огляду на це, для навчання дітей застосуванню набутих знань і навичок слід дотримуватись певних умов.

Умови ефективного застосування знань на практиці

1. Дотримання єдності засвоєння і застосування знань. Не роз'єднувати ці процеси, а зробити одночасними: робота за інструкцією; пригадування правила перед дією; складання плану діяльності тощо.

2. Зміцнення зв'язків навчання з життям, практикою (спеціальний добір завдань), актуалізація і використання в навчанні життєвого досвіду дітей.

3. Систематичне включення учнів в практичну діяльність, яка вимагає використання набутих знань:

- спочатку пригадують правило, а потім стимулюють до самостійного виконання роботи;
- виконують завдання у життєвих ситуаціях (визначення висоти будинку, відстані до дерева; вирощування рослин тощо);
- виховують звичку обдумувати способи роботи, звертатись до довідкової літератури;

- стимулюють поєднання практичної дії зі словом;
- формують узагальнюючі способи дій з метою недопущення штамтів у використанні знань.

4. Заохочення і підтримка учнів.

Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання

До основних *прийомів активізації пізнавальної активності* учнів відносяться:

- використання наочних і технічних засобів;
- спонукання учнів до аналізу наведених прикладів і фактів, самостійного формулювання прикладів, висновків, правил;
- створення проблемних ситуацій;
- розв'язання пізнавальних завдань і питань, які вимагають не згадування, а міркування;
- виділення суттєвих ознак, вузлових питань у матеріалі;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків у знаннях;
- стимулювання учнів до свідомого засвоєння логічної послідовності у змісті матеріалу;
- переключення на різні види роботи;
- використання у процесі викладу матеріалу цікавих фактів, прикладів, деталей;
- емоційність викладу;
- дієва індивідуальна допомога;
- підтримання ситуації успіху.

Активізації пізнавальної діяльності сприяють і наведені вище прийоми корекції, що використовуються у процесі навчання розумово відсталих учнів.

Принципи спеціальної дидактики

Для ефективної побудови навчального процесу, визначення його принципів і правил, необхідне розуміння перш за все його закономірностей.

У педагогічній літературі зустрічаються різні тлумачення закономірностей процесу навчання. Так, І.П.Подласий приходить до

висновку, що вони відображають об'єктивні, суттєві, необхідні, загальні, стійкі взаємозв'язки у навчальному процесі, що повторюються за певних умов. М.М.Фіцула додає, що ці зв'язки зумовлюють ефективність навчального процесу. І.Ф.Харламов узагальнює визначення цієї категорії, включаючи процес навчання у виховання у широкому розумінні цього поняття. Закономірностями він називає істотні, повторювані й стійкі зв'язки у вихованні, реалізація яких дозволяє домагатись ефективних результатів у розвитку і формуванні особистості. І.Я.Лернер поділяє закономірності навчання на два види: 1) закономірності, властиві будь-якому навчанню незалежно від його форм та інших якісних характеристик; 2) закономірності, залежні від характеру діяльності тих, хто навчає, і тих, хто навчається, тобто залежні від змісту освіти і методики.

Простежується тісний зв'язок дидактичних закономірностей і принципів. Саме фундаментальні закономірності процесу навчання, за твердженням В.М.Галузинського та М.Б.Євтуха, слугують виявленню і закріпленню принципів як основних вимог і положень школи.

Дидактичними принципами у педагогіці називають основні положення, що визначають зміст, форми й методи організації навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей.

Першу спробу створення цілісної системи дидактичних принципів здійснив Я.А. Коменський. Він обґрунтував їх навчання та виховання має враховувати природні, вікові та психологічні особливості дітей. Ф.-В.-А.Дістервег трактував дидактичні принципи як вимоги до змісту навчання, вчителя і учнів. К.Д.Ушинський розглядав дидактичні принципи у тісному зв'язку з формами й методами навчання.

В.І.Загвязинський, Л.І.Гриценко вважають, що дидактичні принципи зв'язують педагогічну теорію з прикладною частиною дидактики. Вони визначають принцип як інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції. І.Ф.Харламов зазначає, що якщо в науці утверджуються теоретичні закономірності, то в практиці вони

перетворюються на принципи або вимоги. А.В.Духавнева в зв'язку з цим називає принципи навчання містком, який з'єднує теоретичні уявлення з педагогічною практикою, і узагальнює це поняття так: «Принципи навчання – це методичне вираження осмислених законів і закономірностей, знання про мету, сутність, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дозволяє використовувати їх у якості регулятивних норм педагогічної практики».

В.М.Галузинський, М.Б.Євтух, називаючи принципи навчання основними, докорінними правилами, вимогами і незаперечними законами процесу навчання, поділяють їх відповідно до його компонентів: змісту, діяльності вчителя і методики його викладання, контрольної-оцінювальних функцій навчання.

Принципи, визначені загальною дидактикою, лежать і в основі навчання дітей з вадами інтелекту, проте реалізуються вони специфічно, з урахуванням особливостей розвитку цієї категорії учнів.

У спеціальній педагогіці досить багато вчених описують особливості реалізації як окремих дидактичних принципів, так і їх системи в цілому. Зокрема, проблема принципів спеціальної дидактики висвітлена у роботах О.М.Граборова, Н.П.Долгобородової, Г.М.Дульнева, Л.В.Занкова, І.Г.Єременка, В.М.Синьова, О.А.Ковальової, В.О.Липи, Г.М.Мерсіянової, М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової, Б.П.Пузанова та інш.

І.Я.Лернер наголошував, що специфіка дидактичних закономірностей і принципів полягає у відображенні стійких залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю вчителя, діяльністю учня і змістом освіти. Безумовно, що всі ці елементи у спеціальній школі суттєво відрізняються від масової, а значить не можуть бути однаковими і принципи навчання. Окрім того, оскільки особливим компонентом навчального процесу спеціальної школи є корекція, то існує і специфічна група принципів, які відображають ці особливості. Додавши її до класифікації В.М.Галузинського та М.Б.Євтуха, охарактеризуємо принципи спеціальної дидактики.

Характеристика принципів спеціальної дидактики

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ, ЩО ОБСЛУГОВУЮТЬ КОМПОНЕНТИ ЙОГО ЗМІСТУ

Принцип виховуючої спрямованості навчання. Процес засвоєння знань і вмінь є невіддільним від формування особистісних якостей учня. У процесі навчання виховується позитивне ставлення до розумової і фізичної праці, навички поведінки в колективі, моральні якості, формується світогляд. Проте виховання у навчанні не здійснюється автоматично, а потребує відповідних умов. Перш за все вчитель для кожного уроку окрім навчальної має передбачити й виховну мету, яка з одного боку є компонентом загальної системи виховання, а з другого – конкретного уроку.

Виховна мета має реалізовуватись не тільки через зміст навчального матеріалу і прямий вплив вчителя, а й опосередковано через методи, які використовує вчитель, діяльність вчителя і учнів, їхнє спілкування. Так, якщо педагог буде застосовувати лише репродуктивні методи, учні будуть пасивними, і, навпаки, проблемні методи стимулюватимуть активність і ініціативність дітей, сприятимуть вихованню їхньої допитливості й самостійності.

Виховуючий характер навчання сприяє формуванню позитивної спрямованості особистості розумово відсталого учня, дозволяє розвинути його інтереси і потреби, скоригувати негативні характерологічні особливості і поведінку.

Принцип науковості процесу навчання. Цей принцип означає, що школа має забезпечити формування в учнів достовірних, науково правильних знань, що відображають навколишню дійсність.

Реалізація цього принципу у спеціальній школі ускладнюється невмінням розумово відсталих учнів проникати в сутність явищ, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, критично оцінювати одержану інформацію. При самостійному засвоєнні знань у дітей можуть виникати неправильні, спотворені уявлення про дійсність. Іноді до порушень цього принципу призводить необхідність спростити матеріал або зменшити його

обсяг. Дуже важливо навчити дітей самостійно користуватись словниками, довідковою літературою, дитячими енциклопедіями.

Цей принцип у спеціальній школі слід реалізовувати з урахуванням пізнавальних можливостей дітей, коригуючи у них відповідно: критичність мислення; вміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки і взаємозалежності; вміння зіставляти і порівнювати інформацію.

Наслідками наукового викладу матеріалу, аналітичності його засвоєння буде науковий світогляд учнів і вміння самостійно здобувати достовірну інформацію.

Принцип систематичності і послідовності навчання. Цей принцип передбачає взаємопов'язане вивчення різних предметів, поступовість і логічність в оволодінні знаннями. Він базується на пораді Я.-А.Коменського про те, що все повинно засвоюватись у нерозривній послідовності, так, щоб все сьогодишнє закріпляло вчорашнє і проклало дорогу до завтрашнього.

Система знань, яку одержують розумово відсталі учні, є безумовно елементом загальної наукової системи, яка, хоча і в меншому обсязі, відображає її закони і взаємозв'язки. У спеціальній школі, як і в масовій, цей принцип закладений перш за все у побудові навчального плану, програм і підручників. Проте його реалізація залежить від використання вчителем корекційних прийомів.

Розумово відсталі учні не можуть самостійно засвоїти великий обсяг інформації, узагальнити і систематизувати її. Це означає, що матеріал слід поділяти на доступні для засвоєння частини (розділи, теми, підтеми), в кожній з яких виділяти основні питання. У подальшому слід встановлювати взаємозв'язки саме між цими вузловими питаннями, поступово деталізуючи їх, чи доповнюючи. Слід допомагати учням у здійсненні узагальнень, висновків; стимулювати їх до пригадування раніше вивченого і переносу знань з одного предмета на інший. Цьому сприятимуть завдання міжпредметного характеру, інтегровані уроки. Виклад нового матеріалу слід поєднувати з поглибленням, уточненням, виправленням помилок,

систематизацією і узагальненням. Для утворення повноцінної системи знань слід вчити дітей використовувати раціональні прийоми запам'ятовування. На перших порах і при вивченні нового матеріалу слід надавати перевагу індуктивним шляхам його вивчення, поступово застосовуючи й дедуктивні, пошукові методи навчання.

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ І МЕТОДИКИ ЙОГО ВИКЛАДАННЯ

Принцип доступності знань. Він означає, що зміст і методика викладання мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям учнів. Проте у допоміжній школі тільки такої відповідності недостатньо. У масовій школі вчитель, добираючи матеріал та методику його викладання, передусім орієнтується на вік дітей. У допоміжній же школі в учнів одного класу різниця у віці може складати від одного до трьох років. Окрім того діти суттєво відрізняються за клінічними діагнозами, розумовими здібностями, досвідом, поведінкою, працездатністю, вольовими якостями.

Зміст навчання у допоміжній школі за своїм обсягом і характером є орієнтовно доступним для середнього розумово відсталого учня (у I відділенні – з легкою дебільністю, у II відділенні – з середньою і важкою). А от вибір методів навчання цілковито залежить від вчителя. Він повинно точно підібрати методи і прийоми як для всього класу, так і для окремого учня; розрахувати час для засвоєння кожної частини матеріалу. Якщо зміст і методи будуть занадто спрощеними, то відбуватиметься пристосування до дефекту, а не розвиток учнів. Якщо ж занадто ускладнити викладання, то учні не тільки не засвоять матеріал, а ще й розумово перевтомляться. І у першому, і у другому випадках на уроках дітям буде нецікаво.

Для розуміння специфіки цього принципу доцільно згадати тезу Л.С.Виготського про те, що навчання має вести за собою розвиток. А для цього воно має здійснюватись у зоні найближчого розвитку дитини. Відповідно доступним (посильним, зрозумілим) для учня слід вважати такий матеріал і методи, які він здатен зрозуміти і засвоїти при певному

розумовому напруженні і (або) з допомогою вчителя. Як для масової, так і для спеціальної школи цей принцип вимагає дотримання дидактичних правил: від простого до складного; від легкого до важкого; від відомого до невідомого; від близького до далекого. Принцип доступності тісно пов'язаний з принципом індивідуального підходу. Визначаючи ступінь навантаження для кожного учня, вчитель має передбачити участь кожної дитини на уроці, темп, обсяг, характер її роботи.

Принцип активності й свідомості у навчанні. Спеціальна школа має не тільки забезпечити учнів певними знаннями, а й навчити користуватись ними у практичній діяльності. Досягнути цього можна лише за умови свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу, їхнього свідомого і активного ставлення до навчальних занять.

Проте реалізація цього принципу ускладнюється передусім психологічними особливостями розумово відсталих дітей. Зокрема, учні внаслідок зниження пізнавальної активності не цікавляться процесом здобування знань, часто засвоюють їх механічно. Через порушення операцій мислення, невміння робити умовисновки учні засвоюють знання поверхово, не розуміючи справжньої сутності причиново-наслідкових зв'язків і взаємозалежностей. Навчальна робота потребує також достатнього розвитку уваги, працездатності, докладання вольових зусиль, самоконтролю, а ці якості є порушеними або й несформованими у розумово відсталих дітей.

На рівень засвоєння знань і поведінку дітей впливають і суб'єктивні соціальні фактори. Одним із них є негативні наслідки перебування розумово відсталих дітей в масовій школі, внаслідок чого у них формується відраза до навчання, невпевненість у собі і зневіра у своїх можливостях. До формування цих якостей призводить і надмірна опіка у багатьох сім'ях, де таке ставлення вважають допомогою дитині і заміником її інтелектуальної неповноцінності.

Одним із ефективних шляхів розвитку інтересу до навчання, а відповідно і активності дитини, є її мотивація. У молодших класах

значущими для дитини мотивами може бути сам процес засвоєння знань, організований у цікавій формі – ігри, змагання тощо. Старшокласникам слід показувати необхідність знань для їхнього самостійного життя, практичної діяльності. Розуміння важливості знань слугуватиме водночас і засобом підвищення усвідомленості їх засвоєння. Свідомість засвоєння знань підвищується також завдяки формуванню вмінь застосовувати їх у практичній діяльності.

Принцип наочності. У сучасній педагогіці наочність трактується як організація чуттєвого пізнання учня, а чуттєві образи розглядаються як засоби, що сприяють засвоєнню понять, законів, правил, теорії.

Наочність є джерелом і засобом безпосереднього пізнання навколишнього світу. Це пізнання буде тим досконалішим, чим більша кількість відчуттів буде задіяна у сприйманні. Безумовно цей принцип заснований також на особливостях мислення дітей, яке розвивається від конкретного до абстрактного.

У спеціальній школі, як і в масовій, використовують різні види наочності: реальні або натуральні предмети, об'єкти, явища – принесені в клас (тобто вилучені з реальних умов існування) і ті, що знаходяться в реальному середовищі (їх спостерігають під час екскурсії); плоскі і об'ємні зображення предметів, об'єктів, явищ (картини, муляжі, моделі, опудала тощо); схематичні й символічні наочні посібники (мапи, глобуси, схеми, таблиці тощо); технічні засоби наочності (кінофільми, телебачення, діапроектори, 138нтичність, калькулятори, комп'ютери).

Використання наочності у спеціальній школі ускладнюється розбіжністю між чуттєвою і раціональною формами пізнання у розумово відсталих дітей; порушенням взаємозв'язку у них 1-ї і 2-ї сигнальних систем; недосконалістю сприймання; розривом між наочністю, її словесним позначенням і закріпленням сприйнятого у свідомості; недорозвитком мислення.

Окремі вчителі використовують наочність з метою спрощення процесу засвоєння знань. Це неправильно. Наочність не повинна виступати способом пристосування до дефекту, а навпаки – має слугувати засобом корекції неправильно сформованих уявлень та понять, розвитку вищих форм мислення дитини, раціонального пізнання.

ПРИНЦИПИ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь і навичок.

Згідно цього принципу оволодіння знаннями, вміннями і навичками досягається лише тоді, коли вони є добре зрозумілими дитині, зберігаються в пам'яті й можуть відтворюватись у необхідний момент в різних життєвих умовах. Механічне засвоєння матеріалу не свідчить про його міцність.

Принцип міцності навчання напряму залежить від правильності реалізації таких принципів, як: свідомість і активність учнів у навчанні; систематизація і послідовність; доступність; наочність, і є дійсно підсумковим. Ефективність його здійснення відображається у результатах перевірок і оцінювання знань, вмінь і навичок учнів, а показником є вміння учнів використовувати теоретичні знання на практиці.

Разом з тим, на міцність навчання учнів спеціальної школи впливає ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів. Це передусім особливості пам'яті розумово відсталих дітей, зокрема, звуження обсягу запам'ятовування; недостатня продуктивність запам'ятовування і відтворення; недостатня усвідомленість заученого; спотворення матеріалу в процесі зберігання; швидке забування. З огляду на це, однією з важливих умов реалізації цього принципу є правильність організації повторення раніше вивченого.

Важливо також при організації закріплення матеріалу здійснювати опору на наочно-образну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування.

Впливає на міцність засвоєння і активність дітей. Якщо вони засвоювали матеріал механічно, не аналізуючи його, не порівнюючи, не

доводили власних міркувань, то і рівень володіння такими знаннями буде досить низьким.

Особливістю, властивою розумово відсталим дітям, є невідповідність між засвоєнням теорії і вмінням використовувати її в практичній діяльності. Чим важчим є ступінь інтелектуального недорозвитку, тим більшим є цей розрив. Саме для подолання цієї проблеми навчальні програми всіх предметів передбачають велику кількість часу на практичну роботу учнів. Проте формування вмінь і навичок не досягається лише великою кількістю тренувань. Цей процес також має бути осмисленим, потребує різноманітності у формах і способах здійснення.

Отже, тісний зв'язок теорії з практикою – це також один із шляхів реалізації цього принципу і одне із найвагоміших корекційних завдань спеціальної школи.

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ, ЩО ОБСЛУГОВУЮТЬ ЙОГО КОРЕКЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

Принцип корекційної спрямованості навчання. Найважливіше завдання системи спеціальної освіти - це підготовка дитини з особливими потребами до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Певні відхилення в фізичному та розумовому розвитку учнів допоміжної школи створюють труднощі в досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. Тому процес навчання і виховання розумово відсталих дітей має чітку корекційну спрямованість. Корекція дефектів психофізичного розвитку учнів, розвиток їхньої особистості здійснюється у процесі всієї роботи спеціальної школи. Окремої програми корекції не існує, вона проводиться на навчальному матеріалі всіх предметів, у повсякденному житті. Педагогічні прийоми корекційної роботи стимулюють компенсаторні процеси розвитку розумово відсталих дітей і дозволяють формувати у них нові позитивні якості.

Корекційна спрямованість становить сутність навчально–виховного процесу в допоміжній школі і не розглядається як окрема ділянка або додаток до основного змісту роботи школи, а сполучена з ним. Розумова відсталість впливає на особистість в цілому, а це означає, що для розвитку дитини з вадами інтелекту навчання, виховання, розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, який включає корекційні завдання як інтегровану складову частину.

Навчання є основним шляхом корекції недорозвитку психіки розумово відсталих дітей, оскільки знаходиться у нерозривній єдності з вихованням і розвитком і може бути спрямованим також на формування новоутворень особистості дитини. Успішне виконання завдань допоміжної школи можливе лише тоді, коли всі педагогічні заходи спрямовуватимуться на послаблення або подолання психічних та фізичних недоліків учнів допоміжної школи, на їхній подальший цілісний особистісний розвиток. Саме тому в теорії та практиці олігофренопедагогіки вживається термін корекційно – розвивальна робота або корекційно – розвивальний процес навчання.

Система корекційних заходів на учнів має впливати на особистість в цілому і виявлятися у єдності таких її компонентів, як **пізнавальні й емоційно – вольові психічні процеси; досвід (знання, вміння, навички); спрямованість; поведінка;** а також має бути розрахована на тривалий час.

Наголосимо ще раз, що окремої програми корекції в допоміжній школі не існує, вся корекційна робота в процесі навчання проводиться на матеріалі навчальних предметів. Загальні корекційні завдання з огляду на розумову відсталість передбачені навчальними програмами.

Вирішальна роль вчителя і педагогічного колективу у навчанні. Вагома роль в успішності навчання, виховання та розвитку дітей належить вчителю спеціальної школи. Це обумовлено і психологічними особливостями розумово відсталих дітей, і постійністю їх перебування у закладі (вони переважно інтернатного типу), і (у більшості випадків) самотністю їхніх сімей.

Саме педагогічний колектив створює умови для психофізичного розвитку учнів, засвоєння ними суспільного досвіду, формування особистісних якостей, несе відповідальність перед батьками цих дітей і державою за підготовку вихованців до подальшого самостійного життя.

Принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів.

Характерною особливістю складу учнів допоміжної школи є велика різноманітність. В одному класі можуть навчатися діти різного віку (різниця складає до трьох років), з різними клінічними діагнозами, з різною зоною найближчого розвитку. Розумова відсталість часто супроводжується ускладненнями, зумовленими порушеннями нейродинаміки, діяльності аналізаторів, емоційно-вольової сфери.

У допоміжну школу приходять діти, які вже навчалися в масовій школі (вони, як правило, володіють окремими знаннями), ті, які перебували вдома і ніде не навчалися (їх знання зазвичай хаотичні й безсистемні), рідше - випускники спеціальних дитячих садків (найбільш підготовлені до навчання діти). Досить часто в допоміжні школи потрапляють діти із цереброастенічною затримкою психічного розвитку, яка супроводжується педагогічною занедбаністю. Це учні, які за правильно створених умов, можуть засвоїти значно більший обсяг знань, ніж пропонує програма допоміжної школи. Ефективність навчання учнів допоміжної школи залежить від того, наскільки вчителю вдасться врахувати індивідуально-психологічні можливості кожного з них і створити відповідні умови.

Здійснювати *індивідуальний підхід* у навчально-виховному процесі - означає: працюючи з цілим класом, орієнтуватись на кожну дитину окремо, на її індивідуальні якості. Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей. Індивідуальний підхід здійснюється в умовах колективної роботи класу в межах одних і тих же завдань та однакового змісту навчання. Тобто всі учні повинні оволодіти знаннями, вміннями й навичками,

визначеними програмою для даного класу. Отже, **метою** індивідуального підходу є забезпечення успішності всіх учнів у межах програмного матеріалу.

З урахуванням великої “неоднаковості” школярів індивідуальний підхід реалізує такі **завдання**: 1) надання допомоги учням, які відчують певні труднощі у навчанні; 2) стимулювання творчих зусиль сильних учнів з метою забезпечення поглибленого опанування навчальною програмою та розвивального ефекту навчання.

Поряд з поняттям “індивідуальний підхід” у педагогіці використовуються також терміни: “диференційований підхід”, “індивідуальне навчання”, “диференційоване навчання”. Ці поняття хоча і мають спільну основу - врахування пізнавальних можливостей учнів - проте не є тотожними.

Диференційований підхід - це врахування типологічних особливостей розумово відсталих учнів. Типологічними називають такі особливості, які властиві не окремим розумово відсталим школярам, а спостерігаються і в інших, тобто притаманні окремій групі учнів.

Отже, при індивідуальному підході враховуються істотні особливості окремих учнів, а при диференційованому – особливості, характерні певній групі учнів. При цьому в межах кожної групи також враховуються індивідуальні особливості кожного учня.

Індивідуальне навчання - це індивідуалізація навчальних програм з урахуванням певних специфічних вад дитини, через які вона не може засвоїти загальну навчальну програму (наприклад, акалькулія).

У випадках, коли певна частина дітей відрізняється від інших настільки, що можливості спільного навчання є неефективними, то здійснюється **диференційоване навчання**. При диференційованому навчанні учні, починаючи з 1-го класу, групуються в класи (групи) не за віком, а залежно від рівня розвитку в них пізнавальних здібностей. Навчання в кожному класі чи групі здійснюється за окремими навчальними програмами

(в школах України це поділ на 2 рівні, відповідно: 1-ше і 2-ге відділення). При диференційованому навчанні індивідуальний підхід залишається дієвим.

Індивідуальний та диференційований підхід як провідний принцип навчання учнів з вадами інтелекту

Умови реалізації індивідуального підходу:

1. Систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом. Ця умова є основою індивідуального підходу. Вчитель повинен глибоко вивчити індивідуальні особливості психіки кожного учня. Для цього застосовуються різноманітні методи. Це, зокрема, аналіз анамнестичних та клінічних характеристик учня, експериментальне дослідження рівня розвитку його психічних процесів; знань, умінь та навичок. Одним із основних методів є спостереження за учнем у різних видах діяльності (урок, позакласна робота, ігри, праця). Вчитель також постійно аналізує продукти навчальної діяльності дітей (зошити, малюнки, власноруч зроблені вироби).

Отже, при індивідуальному підході слід враховувати:

- клінічний діагноз; структуру дефекту: первинний дефект, вторинні відхилення, наявність ускладнень, стан аналізаторів, фізичний стан, збережені сторони психіки;
- індивідуальні особливості пізнавальних процесів;
- темп діяльності;
- динаміку втомлюваності;
- коло уявлень про навколишнє середовище, рівень знань, зону актуального та найближчого розвитку;
- самооцінку; ставлення дитини до власного дефекту; компенсаторні можливості;
- особливості емоційної сфери;
- характерологічні особливості.

Вивчення особистості кожного учня відбувається постійно, протягом всього періоду навчання.

2. Урахування психологічних закономірностей розвитку особистості. Оскільки у класі можуть бути учні різного віку, вчителю необхідно добре орієнтуватись у вікових закономірностях психічного розвитку. Як відомо, розумово відстала дитина розвивається за тими ж законами, що й нормальна, але у її розвитку мають місце певні особливості. Зокрема, кризові періоди психічного розвитку (наприклад, період статевого дозрівання) в одних випадках можуть бути поштовхом для виразних позитивних кількісних та якісних змін в інтелекті такого учня, а в інших - можуть спричинити інтелектуальну деградацію. Тому олігофренопедагогу потрібні знання як з вікової, так і зі спеціальної психології.

3. Володіння педагогічною технікою. Вчитель повинен використовувати невербальні прийоми особистого впливу на учнів - жести, міміку, виразність мовлення, погляд. Проте для правильного використання елементів педагогічної техніки необхідно вивчити, в яких умовах виховання він перебував раніше, що є впливовим і стимулюючим для учня. Педагогічна техніка індивідуального характеру сприяє встановленню особливого особистісного контакту з кожним учнем і дозволяє в окремих випадках загальмувати негативні прояви поведінки, а в інших - стимулювати учнів до роботи.

4. Урахування конкретної ситуації впливу. Використовуючи будь-який метод чи прийом, вчитель повинен орієнтуватись на певну ситуацію: попередні події, що спричинили ту чи іншу ситуацію, особливості сприймання цієї ситуації дитиною, її стан, настрій тощо. Так, не знаючи обставин, які зумовили вчинок учня, педагог може неадекватно відреагувати на його поведінку; якщо учень переконаний у своїй правоті, покарання за провину може бути сприйняте ним, як помста; неадекватну поведінку дитини може викликати загострення хвороби, наростання втоми, конфліктні емоційні переживання, і тоді буде помилкою спроба вчителя змінити таку поведінку виховними впливами.

5. Підхід до оцінювання. Розумово відсталі діти важко адаптуються до умов шкільного навчання. Вони відчувають труднощі при засвоєнні правил шкільного життя, неточно розуміють настанови вчителя. Тому досить часто олігофренопедагоги в тій чи іншій формі змушені негативно оцінювати поведінку своїх вихованців. Позитивну ж поведінку дітей, випадки правильного виконання інструкцій вчителі сприймають часто як належне і ніяк не оцінюють. Необхідно, навпаки, акцентувати увагу дітей не лише на негативних проявах їхньої поведінки, а, передусім, на позитивних. Щонайменші успіхи дитини в навчанні, прояви розсудливості, чуйності, старанності та інших моральних якостей, будь-які позитивні поведінкові акти і навіть відсутність або зменшення інтенсивності небажаних реакцій заслуговують на заохочення.

Оцінка – чи позитивна, чи негативна, обов'язково повинна бути обґрунтованою. Вчитель повинен переконатись у тому, що учень добре усвідомлює причини такої оцінки і погоджується з нею. Для підвищення ефективності стимуляції можна вдаватись до таких виховних прийомів, як збагачення, уточнення словника дітей лексикою, що позначає людські якості; аналіз вчинків та якостей особистості героїв літературних творів, казок; заохочення до самооцінки, до аналізу мотивів власних вчинків (знову ж таки як негативних, так і позитивних) тощо.

Оцінювати треба конкретну відповідь дитини. Вчитель повинен показати учневі перспективи покращення оцінки. При цьому слід орієнтувати оцінку не на порівняння з іншими учнями, а на порівняння з самим собою вчорашнім, тобто на ті зміни, як відбулись у розвитку можливостей дитини протягом певного часу. В оцінюванні обов'язково потрібно враховувати емоційну реакцію дитини на схвалення та зауваження, рівень сформованості самооцінки тощо. Оцінка завжди повинна стимулювати дитину до покращення результатів роботи, заохочувати до подолання труднощів, що виникають у навчанні.

6. Реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу. У корекційній роботі розрізняють спрямованість на виправлення дефектів, спільних для всіх розумово відсталих дітей (загальна корекція) і спрямованість на виправлення дефектів, характерних окремим групам учнів (індивідуальна корекція).

Корекційну роботу можна умовно поділити на два етапи. Перший – «пристосування до дефекту». Необхідність цього етапу зумовлена тим, що процес корекції здійснюється одночасно з навчанням дітей. На перших порах для того, щоб навчання було можливим та ефективним, вчитель створює такі умови, за яких наявність дефекту не перешкоджає засвоєнню знань, роботі учня на уроці. В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів, які є на цей момент у дитини. Проте пристосування до дефекту перешкоджає успішній адаптації розумово відсталих дітей до умов життя. Тому другим етапом корекційної роботи є розвиток особистості дитини, а саме: поступовий розвиток пізнавальних процесів, оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності, посилення здатності до саморегуляції тощо.

7. Використання можливостей виховного впливу колективу. Колектив відіграє особливу роль у психічному розвитку інтелектуально недорозвинених дітей. Причини цього криються, по-перше, у тому, що більшу частину свого шкільного життя такі діти проводять у групі (особливо, коли йдеться про школу-інтернат), а психічний розвиток аномальної дитини значною мірою залежить від того, як вона буде сприйнята найближчим оточенням. По-друге, основним завданням корекційної роботи з розумово відсталими дітьми є формування вищих психічних функцій. По-третє, розвиток міжособистісних стосунків у групі розумово відсталих дітей, особливо на початкових етапах навчання у допоміжній школі, легко може бути скерований педагогом у потрібному напрямку.

Створення доброзичливого психологічного клімату в колективі; формування у дітей прагнення допомогти один одному, підтримати, співчутливо ставитись до невдач інших, радіти чужим успіхам, толерантно сприймати чужі вади, пам'ятаючи, що вони зумовлені хворобою; виховання здатності до емпатії - все це істотно позначиться на підвищенні ефективності педагогічної роботи та реалізації принципу індивідуального підходу.

1. Реалізація педагогічних принципів, форм і прийомів індивідуального впливу на учнів.

Зміст і прийоми реалізації індивідуального підходу

1. Активізація всіх учнів класу. Розумово відсталих учнів одного класу відрізняють різний рівень знань та психічної активності. Не всі діти можуть одразу включитися в урок. Проте, від активності та свідомості учнів у процесі навчання залежить міцність засвоєння знань. Тому необхідно так індивідуалізувати завдання та питання до учнів, щоб, з одного боку, врахувати їхні можливості та досвід, а з другого - зробити їх активними учасниками уроку. Так, сильніших учнів слід піднімати для відповіді на складніші питання пошукового характеру, а слабшим ставити питання репродуктивного характеру. Якщо деякі учні неспроможні самостійно відповісти навіть на легке запитання, то їх слід просити повторити попередню відповідь однокласника. Сильніший учень писатиме на дошці довге речення, а слабший - коротке; сильніший - під диктовку, а слабший - списуватиме з картки. Головне, щоб задіяними на уроці були всі учні, а не тільки "найкращі".

2. Індивідуалізація завдань. В залежності від індивідуальних особливостей учня та характеру труднощів, які викликає у нього навчальна діяльність, слід пропонувати завдання у різній формі. Так, наприклад:

– при несформованості фонематичного сприймання (у молодших класах) замість диктанту можна дати списування тексту;

– при труднощах письма за зразком (у період оволодіння грамотою) запропонувати письмо за контуром чи опорними крапками у зошитах;

– при труднощах запам'ятовування словесної інструкції використати наочну: таблиця, умовні позначення тощо;

– при неможливості зрозуміти хід виконання задачі навести аналогічну, розв'язану раніше або запропонувати виконати її у практичному плані.

3. Визначення відповідного рівня допомоги. Кожен учень в залежності від рівня знань, зони актуального та найближчого розвитку потребує різного рівня допомоги. Надмірна допомога призведе до пасивності дитини, а недостатня - до неможливості опанувати відповідним обсягом знань. Вчитель повинен надати кожному учневі спеціальну допомогу, спрямовану на ліквідацію певних прогалин у знаннях, індивідуальних помилок, подолання труднощів. Розрізняють такі рівні допомоги:

– стимулююча, яка полягає у тому, щоб заохотити учня, запевнити його у власних можливостях, підтримати, - надається дітям, які не можуть самостійно приступити до роботи через невпевненість у собі, загальмованість;

– організуюча - допомога у встановленні послідовності виконання завдання, усунення умов за яких учень відволікається від роботи, повторення інструкції - використовуються для школярів, у яких спостерігається порушення цілеспрямованості;

– звуження обсягу виконуваного завдання шляхом розчленування завдання на окремі частини - ефективно для дітей зі звуженим обсягом уваги, зниженням її концентрації;

– пропозиція виконати допоміжне завдання, яке сприяє розв'язанню основного питання, задачі;

– розчленування складного завдання на поетапне виконання елементарних - часто використовується для школярів з глибоким ступенем дебільності, з дуже низькою пізнавальною активністю;

- постановка підштовхуючих запитань;
- зміна умов роботи: викликати до дошки, міркувати вголос тощо;
- при виконанні розумових дій опора на практичні дії з наочністю;
- додаткові пояснення;
- багаторазове повторення і показ способу виконання завдання або дії;
- попередження про можливі помилки і способи їх усунення тощо.

Головним при наданні індивідуальної допомоги повинна бути активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи. У будь-якому випадку, добираючи навчальний матеріал, не слід усувати труднощі, що виникають в учня, а слід створити для нього такі умови, щоб він міг їх долати і працювати разом з класом.

4. Орієнтація на різний темп роботи та динаміку наростання втоми.

Учні допоміжної школи розрізняються між собою різним рівнем працездатності. Працездатність залежить від темпу, точності роботи та динаміки втомлюваності. Дітям зі сповільненим темпом роботи або швидкою втомлюваністю на етапі «пристосування до дефекту» слід зменшувати обсяг завдань, чергувати навантаження з відпочинком, а згодом поступово прискорювати темп і збільшувати стійкість нервової системи до навантажень. В учнів, у яких точність роботи страждає через її прискорений темп, необхідно формувати навички самоконтролю, уміння помічати і виправляти власні помилки. Якщо дитина надто збудлива, швидка, слід спеціально організувати її працю, уповільнити, давати їй не все завдання одразу, а поетапно, перевіряти при цьому результат виконання кожного елемента.

5. Урахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів.

Серед учнів допоміжної школи є діти, у яких *нестійка увага*. Неуспішність у навчанні таких дітей не може бути ліквідована додатковими

заняттями, бо й на цих заняттях увага залишається нестійкою. Основний вплив педагога на цих учнів повинен бути спрямований на виховання їхньої уваги. Корекція недоліків уваги досягається декількома шляхами: тренуванням уваги з допомогою спеціальних вправ; розвитком регулюючої функції мовлення, коли завдяки коментуванню кожної своєї дії дитина утримує увагу на виконанні завдання; розвитком навичок самоконтролю.

Нерідко неуспішність учнів допоміжної школи пояснюється дуже *зниженою здатністю до узагальнення, абстрагування, встановлення причиново-наслідкових зв'язків*. У таких випадках дитині особливо важко засвоїти абстрактний рахунок, правила правопису, зрозуміти зміст сюжетної картини, прихованого змісту оповідання, зробити висновок, встановити причину та наслідок тощо. Допомогти такій дитині у навчанні можна лише розвиваючи її мислення та мовлення, використовуючи для цього спеціальні прийоми: помірну кількість наочності, своєчасний перехід від конкретного до абстрактного, значно повільніший темп навчання.

Серед учнів можуть бути діти, які стійко не встигають з якогось одного предмета, зокрема, через *акалькулію чи дискалькулію, аграфію чи дисграфію, дислексію*. Якщо додатково проведене обстеження разом з медиком, психологом, логопедом покаже саме такі своєрідні відхилення, то цих дітей не атестовують за загальною програмою допоміжної школи, а складають для них індивідуальні програми, відповідно - з математики, української мови, читання, тобто використовують індивідуальне навчання, а не підхід. Окрім цього корекційні заняття з такими дітьми проводять логопед і психолог.

Зустрічаються розумово відсталі учні, труднощі навчання яких пов'язані з *недостатністю рухових умінь, грубим порушенням моторики*. Ці діти довго не опановують процес письма, погано малюють, ліплять, відстають на уроках фізкультури. Особливу увагу в роботі з ними слід приділити формуванню навичок самообслуговування, включити в режим дня спеціальні ігри з розвитку точних і дрібних рухів. Важливими для таких дітей є заняття з лікувальної фізкультури.

У допоміжній школі можуть бути розумово відсталі діти з *незначним зниженням слуху* (1-й ступінь туговухості). Їх слід посадити за першу парту. Вчитель, даючи усну інструкцію чи завдання повинен стояти обличчям до такої дитини, щоб вона добре бачила його артикуляційний апарат. Такі діти будуть відчувати труднощі при написанні диктанту, у них буде страждати усне мовлення. З метою уникнення цих труднощів на перших етапах навчання замість диктанту таким дітям дають завдання на списування, усні інструкції щодо роботи дублюють письмовими, у вигляді карток. З цією категорією дітей додатково працює і логопед.

Однією з причин неуспішності може бути *недостатній розвиток* в учня допоміжної школи *просторових уявлень*. Такій дитині важко опанувати рахунок, розуміння геометричного матеріалу, малювання, орієнтацію в зошиті та навколишньому просторі. Такі учні повинні бути обстежені шкільним психологом, який при потребі застосує відповідні корекційні вправи. Тільки своєчасні спеціальні заняття дадуть можливість подолати недоліки в розвитку просторових уявлень, в результаті чого учень зможе засвоїти програму допоміжної школи.

Неуспішність окремих дітей пов'язана з *грубим порушенням пам'яті*. Коригувати її недоліки можуть вчитель і психолог шляхом тренування пам'яті з допомогою спеціальних вправ та ігор; формування раціональних прийомів запам'ятовування; опосередкування пам'яті процесами мислення та мовлення (полегшує запам'ятовування осмислення матеріалу, а також наявність відповідного обсягу понять в активному словнику дитини).

У деяких учнів *грубо порушеним* виявляється *усне зв'язне мовлення*, що також негативно відображається на засвоєнні програми. На уроках від них необхідно вимагати відповідей повними реченнями, стимулювати їх міркувати вголос, вголос планувати свою діяльність. Додатково з ними повинен працювати логопед.

За наявності якогось окремого дефекту важливо виявити причину і ліквідувати саме її.

6. Урахування у навчально-виховному процесі індивідуальних особливостей самооцінки, ставлення до власного дефекту та компенсаторних можливостей учнів.

Самооцінка розумово відсталої дитини, усвідомлення і ставлення до власного дефекту істотно впливають на успішність її навчання та на психічний розвиток. Як відомо, для більшості учнів допоміжної школи характерна неадекватно завищена самооцінка, некритичне ставлення до своєї особи, нездатність усвідомити наявність інтелектуальної неповноцінності. Через це ефективність роботи олігофренопедагога, спрямована на корекцію вад учнів допоміжної школи, виявляється невисокою, оскільки вихованці не усвідомлюють необхідності, не відчують потреби у докладанні зусиль щодо інтенсифікації свого розвитку, у них не достатньою мірою активізуються компенсаторні процеси. Для того, щоб підвищити ефективність корекційної роботи, необхідно перетворити учня з об'єкта педагогічного впливу на активного співучасника навчально-виховного процесу. Виконання цього завдання можливе за умови, якщо дитина усвідомлюватиме власні вади і, озброєна вірою у власні сили та з допомогою вчителя, буде націлена на їхнє подолання. Тому у дітей-олігофренів із завищеною самооцінкою слід розвивати критичність мислення, прагнення та вміння об'єктивно оцінювати свої можливості у різних видах діяльності, а також поступово формувати у них усвідомлення того, що для успішної адаптації в суспільстві їм доведеться докладати значно більше зусиль, ніж дітям з нормальним інтелектуальним розвитком. Варто наголосити на тому, що педагогічна робота, спрямована усвідомлення розумово відсталими учнями своєї неповноцінності, повинна проводитись дуже обережно, щоб не травмувати їх, щоб у них разом із з'ясуванням власних проблем формувалась віра у можливість їх подолання.

У частини учнів допоміжної школи самооцінка занижена. Досить часто невпевненість у собі супроводжується високою тривожністю, аутичністю. Занижена самооцінка може бути зумовлена або особливостями виховання у

сім'ї (підкреслення неспроможності дитини, постійна негативна оцінка її поведінки, пред'явлення завищених вимог з наступним покаранням через невиконання або, навпаки, надмірна гіперопіка з обмеженням самостійності), або структурою дефекту (олігофренія, ускладнена переважанням гальмування над збудженням, ревматизмом центральної нервової системи). Такі діти навчаються значно нижче за свої можливості, пасивні у будь-яких видах роботи, уникають спілкування як з однолітками, так і з дорослими, знаходяться у постійному напруженні. Будь-які звернення така дитина може сприймати як стресову ситуацію, на яку вона реагує або охоронним гальмуванням, «заціпенінням», або бурхливою невротичною реакцією. Навіть саме перебування у школі (а особливо, якщо це школа-інтернат) може бути сприйняте такими учнями, як стресове.

Першочерговим завданням у роботі з такими дітьми є встановлення контакту, створення відчуття психологічного комфорту. Наступний крок - формування у дитини впевненості у своїх силах шляхом створення таких умов, у яких учень, долаючи доступні труднощі, накопичує досвід успіху і переживання позитивних емоцій.

7. Орієнтація на індивідуальні особливості емоційно-вольової сфери учнів.

Як відомо, емоційно-вольова сфера у дітей з неускладненою олігофренією первинно збережена. Емоційна незрілість та слабкість волі проявляються в інтелектуально недоступних для них ситуаціях. Разом з тим, різні соціальні умови психічного розвитку вихованців до моменту вступу в допоміжну школу, накладаючись на інтелектуальну недостатність, дають досить різноманітний діапазон емоційних проявів, з яким не можна не рахуватись у педагогічній роботі. Так, наприклад, хронічні невдачі та негативна реакція оточення одних дітей, так би мовити, «загартувала» і зробила нечутливими до зауважень та покарань, в інших - породила панічний страх перед неуспіхом і, як наслідок, - прагнення уникати будь-яких ситуацій випробування.

У кожному з випадків потрібні свої прийоми педагогічного впливу. Якщо дитина байдуже ставиться до зауважень, то можливо, матиме ефект позитивна стимуляція, яку педагог використовуватиме за будь-якої слушної нагоди. Якщо дитина боїться невдач, знецінимо їхнє значення, зробимо так, щоб емоційні переживання через щонайменший успіх стали сильнішими і настільки привабливими, щоб переважити неприємні емоції, зумовлені очікуванням поразки. За яким би фасадом не ховалась висока тривожність, дуже важливо її розпізнати, з'ясувати причини і по-можливості усунути їх або, принаймні, пом'якшити їхню дію, і тоді самі по собі зникнуть неадекватні емоційні реакції.

Педагогу, спостерігаючи за дітьми у різних ситуаціях, необхідно особливу увагу звертати на те, які емоційні реакції у кожного вихованця викликають ті чи інші стимули і надалі враховувати це у своїй роботі. Показовою у цьому відношенні є така ілюстрація. На святковому ранку одна учениця розповідає вірш про кошеня. Щоб пожвавити сприймання цього вірша, їй у руки дали живе кошеня. Серед глядачів була дівчинка, у якої коти викликали надмірне емоційне збудження. Вона зірвалася з місця, підбігла до “артистки” і почала видирати у неї з рук кошеня. Зчинився галас. “Артистка” розплакалась, деякі діти дуже злякались. Неврахування педагогом індивідуальних особливостей емоційної сфери дівчинки призвело до конфліктної ситуації.

Неоднаково на дітей-олігофренів може діяти музика, кінофільми, художня література тощо. Тому під час організації сприймання різних творів мистецтва дітьми педагог повинен попередньо ознайомитись із їхнім змістом і передбачити реакцію кожної дитини.

8. Урахування індивідуальних потреб та інтересів дітей. У центр навчально-виховного процесу слід ставити особистість дитини, враховувати і далі розвиватись її власні потреби, інтереси, нахили, здібності.

Характерною особливістю розумово відсталих учнів (особливо молодших) є нездатність усвідомлення власних потреб та мотивів поведінки.

Вони погано розуміють чого хочуть, до чого прагнуть, не можуть пояснити причини своїх вчинків. Поведінка у них імпульсивна. З іншого боку, під тиском потужного виховного впливу, домінуючим мотивом їхньої поведінки стає прагнення відповідати вимогам педагога, робити лише те, що сказав вчитель. Це нівелює власне “я” дитини, її потреби та інтереси, пригнічує її власну активність. Щоб усунути розрив між знаними та дієвими мотивами поведінки вихованців допоміжної школи, щоб їхні позитивні якості виявлялись не лише тоді, коли їх контролює вчитель, а й відповідали внутрішнім потребам, на нашу думку, виховну роботу необхідно починати з вивчення потреб та інтересів та доведення їх до свідомості кожної дитини і лише після цього, використовуючи власні прагнення та почуття дитини, можна виховувати нові інтереси.

Істотно на успішність навчання та інтенсивність розвитку учнів допоміжної школи впливає їхня мотивація до навчання.

9. Урахування індивідуальних особливостей характеру школярів.

Характер розумово відсталих дітей формується під впливом двох чинників. Це, по-перше, структура дефекту, по-друге, - вплив соціального оточення. При цьому сам по собі дефект не є безпосередньою причиною формування тієї чи іншої риси характеру. Вирішального значення набуває реакція соціального оточення на дефект.

Інтелектуальна недостатність ускладнює соціальну адаптацію дитини-олігофрена через те, що вона не може самостійно асимілювати усі тонкощі взаємин між людьми, які спостерігає. Якщо дитина з нормальним інтелектом, спостерігаючи різні варіанти поведінки в певних ситуаціях, має можливість вибрати для себе найбільш прийнятний, то розумово відстала такої можливості не має: вона діє або безпосередньо, або так, як її навчили. Отже, формування характеру дитини при розумовій відсталості більшою мірою залежить від впливу соціального середовища, ніж за нормального психічного розвитку. Тому особистісні якості учня допоміжної школи є віддзеркаленням його соціального оточення.

Тому перед педагогічним колективом допоміжної школи досить часто стоїть задача перевиховання, руйнування старих стереотипів побудови міжособистісних стосунків, ставлення до різних видів діяльності і формування нових. Якщо у педагогічній роботі не враховувати особливостей характеру кожної дитини, здійснювати однаковий виховний вплив на всіх учнів, уявляючи собі кожну дитину як чистий аркуш паперу, то ефективність такого виховання буде невисокою.

Методи спеціальної дидактики

Для навчання розумово відсталих дітей використовуються ті ж методи, що й для навчання дітей з нормальним інтелектом, проте особливості психофізичного розвитку учнів допоміжної школи обумовлюють інакші способи застосування цих методів.

Особливості реалізації методів навчання у допоміжній школі:

1. ***Корекційно - розвивальна спрямованість методів навчання.*** Це найсуттєвіша відмінність дидактичних методів масової і допоміжної школи. Така особливість означає, що будь-який метод чи прийом окрім дидактичної мети має розв'язувати і корекційну, спрямовану на розвиток учнів. На перших етапах навчання така спрямованість є «пристосуванням до дефекту» дитини, проте дуже скоро вона трансформується у переведення учня на якісно новий щабель розвитку. Необхідність «пристосування до дефекту» обумовлена тим, що процес корекції здійснюється одночасно з навчанням дітей. На перших порах для того, щоб навчання було можливим та ефективним, необхідно створити такі умови, за яких наявність дефекту не перешкоджає засвоєнню знань, практичній роботі учня на уроці. В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів дитини. Це передбачає:

- відбір для кожного уроку певної невеликої за обсягом кількості навчального матеріалу;
- максимальну розгорнутість і поділ складних понять і дій;

- уповільненість навчання;
- повторюваність дій;
- наявність пропедевтичних періодів у навчанні;
- опору на чуттєвий досвід учнів;
- керівництво діями учнів.

Проте «приспособлення до дефекту» перешкоджає успішній адаптації розумово відсталих дітей до умов життя. Тому другим етапом корекційної роботи є розвиток особистості дитини, а саме: поступовий розвиток пізнавальних процесів, оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності, посилення здатності до саморегуляції, розвиток самостійності тощо. З цією метою необхідно використовувати методи навчання, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів.

2. ***Найбільш поширеною класифікацією методів у допоміжній школі є класифікація методів за джерелом передачі та характером сприймання інформації*** (описана у загальній педагогіці Є.Я.Голантом, С.І.Перовським). Поєднання слова, практичної дії та образу відображає специфіку навчального процесу в допоміжній школі та становить основу навчання розумово відсталих дітей. Проте зведення дидактичних методів лише до їх джерельної основи часто призводить до втрати чи спрощення розвивальної мети. Тому й інші класифікації методів навчання повинні посісти відповідне місце у спеціальній дидактиці.

3. ***Методи застосовуються у нерозривній єдності.*** Це обумовлено характером процесу пізнання, в якому поєднуються безпосереднє сприймання об'єктів і явищ, розумова обробка результатів сприймання і практична діяльність. Тому жодна форма пізнання не може бути абсолютизована, оскільки це негативно вплине на реалізацію корекційних завдань.

4. ***Гармонійність у поєднанні методів навчання.*** Вона означає не рівномірний розподіл методів на уроці, а поєднання їх у оптимальних пропорціях в залежності від певного критерію. Так, за аспектом передачі та

сприймання навчальної інформації узгоджуються словесні, наочні та практичні методи; за логічним – індуктивні та дедуктивні; за аспектом мислення і розв’язання корекційних завдань – репродуктивні та проблемно-пошукові; за аспектом керування навчанням – методи самостійної роботи і роботи під керівництвом вчителя; за аспектом мотивації – методи стимулювання інтересу до навчання і відповідальності за нього тощо.

5. ***Включення в процес навчання методів, які викликають інтерес до учіння.*** Це, зокрема, використання різних видів ігор, створення ігрових моментів, моделювання реальних ситуацій тощо. Ця особливість такого значення в масовій школі не набуває, а в допоміжній вона пов’язана із пасивністю дітей, зниженням їхнього інтересу до навчання і нерозумінням його необхідності, негативними наслідками перебування дітей в масовій школі.

6. ***Обумовленість вибору дидактичних методів навчальним предметом.*** Засвоєння основ окремих наук вимагає специфічного добору методів, оскільки в допоміжній школі спрямовується не тільки на формування певного світогляду, а й є корекційно обумовленим.

Критерії добору методів навчання у допоміжній школі

Наведені вище основні особливості обумовлюють і вимоги до методів навчання розумово відсталих учнів. Вони є як загальними, пов’язаними із закономірностями навчальної діяльності (визначені у загальній педагогіці Ю.К.Бабанським, М.Б.Євтухом, Т.А.Ільїною, М.М.Фіцулою, І.Ф.Харламовим та інш.), так і спеціальними – спрямованими на реалізацію специфічних корекційних цілей допоміжної школи. Такими **вимогами (критеріями) до вибору дидактичних методів у допоміжній школі є:**

1. ***Відповідність методів принципам навчання.*** А саме:
 - дидактичні методи мають бути спрямовані не лише на формування знань, вмінь і навичок учнів, корекцію їх психофізичного розвитку, а й на моральне виховання розумово відсталих дітей;

- методи навчання мають бути доступними для учнів і водночас забезпечувати доцільний рівень труднощів з метою стимулювання учнів до розумових дій, докладання вольових зусиль, оптимального розвитку;

- методи слід обирати так, щоб вони забезпечували свідомість і міцність засвоєння знань дітьми, формували у них вміння теоретичні знання застосовувати в практичній діяльності в різних умовах;

- поєднувати методи необхідно так, щоб вони призводили до оволодіння досвідом послідовно і системно;

- методи повинні стимулювати учнів до самостійної роботи, творчості, ініціативи;

- при виборі методів слід враховувати не лише загальні психічні закономірності учнів класу, а й індивідуальні особливості кожної дитини.

2. **Відповідність цілям і завданням навчання:** дидактичним, корекційно – розвивальним, виховним. Згідно з цією вимогою вибір методів обумовлюється не тільки метою окремого уроку, а має бути підпорядкованим цілісній структурі навчального процесу з урахуванням всіх його компонентів, міжпредметних зв'язків, логіки, кінцевої мети допоміжної школи.

3. **Відповідність змісту матеріалу.** Використовуючи методи навчання вчитель повинен узгоджувати їх з характером і обсягом навчального матеріалу, дидактичною і корекційною метою навчального предмета, враховувати міжпредметні взаємозв'язки.

4. **Відповідність пізнавальним можливостям учнів та індивідуальний підхід при доборі методів.** Безумовно, методи навчання повинні враховувати вік дітей і рівень їхньої підготовленості. Проте в допоміжній школі цього недостатньо. Необхідною умовою корекційного впливу в навчанні є урахування при доборі методів таких особливостей:

- клінічних діагнозів дітей, структури їхнього дефекту;
- особливостей пізнавальних процесів;
- темпу діяльності;
- динаміки втомлюваності;

- кола уявлень про навколишнє середовище, рівня знань, зони актуального та найближчого розвитку;

- самооцінки;

- особливостей емоційної сфери;

- характерологічних особливостей.

При цьому враховується як загальний рівень розвитку можливостей учнів класу, так і індивідуальні особливості кожної окремої дитини.

5. **Творчість у доборі методів.** До вибору методів навчання слід підходити творчо, постійно їх варіювати і урізноманітнювати, тому що в іншому випадку в розумово відсталих дітей створюються стереотипи в засвоєнні матеріалу, які дуже нелегко подолати.

6. **Відповідність наявним умовам і відведеному часу.** При доборі методів вчитель повинен бути реалістом і виходити із наявного матеріально-технічного забезпечення і часових рамок навчальної програми. Разом з тим (особливо враховуючи недостатнє матеріальне забезпечення допоміжних шкіл), це не означає примітивізму в роботі. Так, за відсутності певного кабінету досліди можна проводити і в спеціально обладнаній частині звичайного класу; за відсутності комп'ютера – програмовані методи навчання можна впровадити за допомогою спеціальних перфокарт тощо.

7. **Відповідність можливостям вчителя.** Ефективність навчальної і корекційно-виховної роботи значною мірою визначається майстерністю вчителя. Одна й та ж тема чи зміст матеріалу різними вчителями може бути викладена оригінально, по-своєму. Тому догми щодо вибору методів існувати не може. Головне, щоб педагог реалізував комплексну (навчальну, корекційну і виховну) мету уроку.

Характеристика методів навчання учнів з вадами інтелекту

Особливості застосування словесних методів навчання у спеціальній школі

До словесних методів навчання відносяться: пояснення, розповідь, бесіда, робота з друкованими текстами. Основним джерелом знань виступає

слово (в усній або писемній формі). При використанні цих методів слід враховувати особливості розуміння розумово відсталими дітьми зверненого мовлення, їхні можливості ведення діалогу.

Пояснення – це виклад матеріалу, спрямований на тлумачення окремих понять, з'ясування сутності правил, способів дій.

Застосовуючи пояснення у спеціальній школі необхідно:

- викладати матеріал зрозумілими словами, у простій формі, середньому темпі з урахуванням віку дітей;
- робити паузу перед формулюванням правила чи поняття;
- головні моменти у поясненні виділяти виразними засобами мовлення, при необхідності повторювати;
- перевіряти, чи зрозуміли учні пояснення вчителя. З цією метою стимулювати дітей до наведення власних прикладів; самостійного тлумачення чи доведення правила;
- поєднувати пояснення з бесідою, пред'явленням наочних посібників, виконанням практичних вправ;
- стимулювати учнів до порівняння, аналізу, логічних міркувань, формулювання висновків;
- пояснення має бути коротким, стислим з урахуванням рівня розвитку мовлення дітей.

Розповідь – це послідовний образний виклад матеріалу, спрямований на повідомлення чи опис конкретних фактів, подій, явищ.

Розповідь у спеціальній школі має бути:

- науково правильною, із заздалегідь перевіреною достовірністю фактів;
- емоційно забарвленою;
- відповідною за структурною будовою художньому твору;
- пов'язаною із подіями сучасного життя, інтересами учнів;
- з виділенням фактів, що мають виховну значущість;

- із передачею вчителем свого ставлення до матеріалу (емоції, виразність), наведенням власних спостережень, вражень тощо;
- поєднана із наочними методами, елементами бесіди.

Слід стимулювати дітей до висловлення власних вражень від почутого, наведення прикладів самостійного життя. По закінченні розповіді необхідно зробити висновок або виділити головну думку (по необхідності діти можуть занотувати її у зошити).

Тривалість розповіді повинна відповідати віковим та інтелектуальним особливостям дітей: у молодших класах орієнтовно 10 – 15 хвилин; у старших – до 25 хвилин. З метою ефективності розповідь доцільніше застосовувати у першій половині уроку.

Бесіда – це діалогічний метод усного викладу матеріалу.

Відповідно до поставленої вчителем мети бесіда поділяється на види. Це, зокрема:

- 1) вступна бесіда;
- 2) бесіда під час подання нового матеріалу (евристична);
- 3) бесіда для повторення, закріплення і перевірки вивченого;
- 4) катехізична бесіда.

Метою *вступної* бесіди є підготовка учнів до сприймання нового матеріалу, актуалізація знань учнів, з'ясування рівня й обсягу уявлень з нової теми. Метою бесіди *під час подачі матеріалу* є спонукування учнів за допомогою системи запитань до формулювання певних висновків, понять, міркування, встановлення закономірностей; розв'язання проблемних ситуацій. *Бесіда для повторення, закріплення і перевірки вивченого* іноді поєднується з поданням нових знань з метою перевірки свідомості засвоєння матеріалу дітьми, підтримки уваги; проте частіше вона проводиться у другій половині уроку з метою підведення підсумків, узагальнення вивченого. *Катехізична бесіда* спрямована на тренування запам'ятовування, підтримання чи переключення уваги дітей (повторення таблиці множення,

географічних назв, відмінків і т. ін.). Це єдиний вид бесіди, яка передбачає хорові відповіді учнів.

Вимогами до проведення бесіди (всіх видів, окрім катехізичної) у спеціальній школі є наступні:

- запитання мають бути чіткими і точними;
- запитання слід формулювати у логічній послідовності, лише контрольна бесіда допускає вибірковість запитань;
- не слід формулювати подвійних, альтернативних запитань чи таких, що вимагають відповіді «так» або «ні»;
- запитання мають бути різноманітними за характером і стимулювати розумову діяльність учнів;
- запитання необхідно адресувати всьому класу, лише після цього викликати конкретного учня;
- слід давати час на обдумування відповіді;
- вчитель має реагувати на помилки, неправильні й неточні відповіді (виправляти самостійно і стимулювати до цього учнів);
- слід вчити дітей відповідати зрозуміло, логічно, стилістично грамотно;
- у всіх класах, окрім старших, доцільно вимагати відповідей повними реченнями;
- слід враховувати індивідуальні особливості учнів.

Робота з друкованими текстами – це словесний метод, спрямований на закріплення, розширення, повторення, систематизацію та узагальнення знань, рідше – одержання нових знань, підготовку до самоосвіти.

У спеціальній школі використовують такі друковані тексти: підручники, довідкова література, словники (орфографічні, тлумачні), науково-популярна література, художня література, журнали, газети.

Учням з вадами інтелекту досить важко працювати з друкованими текстами, оскільки вже саме читання є для них складним завданням. Діти з труднощами орієнтуються у книгах, не вміють раціонально працювати,

встановлювати логічні зв'язки, переносити прочитане у практику. З огляду на це, методика роботи з друкованими текстами повинна відповідати таким вимогам:

- навчання учнів структурним елементам підручників, книг, словників (назва, зміст чи алфавітне розміщення, сторінки, автори тощо);
- формування вмінь орієнтуватись у різних друкованих виданнях;
- чітка постановка мети роботи з текстом;
- використання різних видів роботи з текстами (відповіді на запитання, вибіркоче читання, аналіз тексту, словникова робота, переказ та інш.);
- диференційований добір завдань і текстів;
- спостереження за процесом роботи всіх учнів і надання допомоги окремим;
- формування способів самоконтролю за виконанням завдань;
- підведення підсумків роботи з друкованими текстами;
- прищеплення інтересу до роботи з книгою.

Особливості застосування наочних методів навчання у спеціальній школі

Наочні методи навчання – це такі способи навчання, при використанні яких прийом інформації учнями та її свідоме засвоєння здійснюється з опорою на безпосереднє чуттєве сприймання дійсності, представленої у натуральному вигляді або у різних формах її відображення.

Ці методи є вкрай важливими у навчанні розумово відсталих учнів, оскільки відповідають наочно-предметному характеру їхнього мислення і сприяють корекції недорозвинених процесів абстрагування та узагальнення.

У навчальному процесі використовують такі види наочності:

- реальні предмети чи об'єкти на уроці (наприклад, зразки корисних копалин);
- реальні предмети і об'єкти у навколишньому середовищі (вивчаються під час навчальної екскурсії);

- умовно об'ємні посібники (муляжі, моделі, макети, опудала);
- об'єкти у плоскому зображенні (картини, малюнки, фотографії);
- символічна наочність (мапи, плани місцевості, графіки, креслення);
- наочно-словесні посібники (таблиці слів, арифметичних дій);
- екранні засоби наочності (діафільми, слайди, діапозитиви, кінофільми).

Вибір виду наочності залежить від дидактичної мети, рівня розвитку учнів, корекційних завдань та змісту матеріалу.

За джерелом інформації та способом її одержання наочні методи навчання поділяються на:

- ✓ ілюстративно-пояснювальні: показ, ілюстрація, демонстрація;
- ✓ особистісно-дослідні: спостереження, обстеження, проведення дослідів.

Використання наочних методів у спеціальній школі має відповідати таким **вимогам**:

- підібрана наочність має слугувати розв'язанню основних навчальних завдань;
- слід добирати наочність з найбільшою кількістю ознак, що характеризують необхідний об'єкт;
- необхідно заздалегідь передбачити види роботи з наочністю та етап уроку, на якому їх буде використано;
- кількість наочних засобів на уроці має бути обмеженою і пред'являтися учням послідовно;
- наочність має відповідати рівню розвитку сприймання та мислення дітей;
- слід поступово ускладнювати добір наочності: від реальних предметів до символічної;
- один і той же навчальний матеріал слід ілюструвати різними видами наочності;

- при пред'явленні наочності слід давати час на її розглядання;
- при сприйманні наочності необхідно задіювати якомога більшу кількість аналізаторів (зір, слух, дотик, смак);
- необхідно стимулювати дітей до аналізу сприйнятого, його опису;
- наочні методи слід поєднувати із словесними, практичною діяльністю.

Окрім того застосування окремих методів має свої особливості.

Показ – це пред'явлення вчителем способу або послідовності дії після пояснення або водночас з ним.

Спочатку показується вся дія, потім поетапне її виконання. Складні дії показуються декілька разів. Показ слід здійснювати в уповільненому темпі, так, щоб всі діти добре бачили дію.

Ілюстрація – наочне пояснення шляхом пред'явлення натуральних предметів або їх зображень. Вимоги до застосування цього методу співпадають із вимогами до наочних методів загалом.

Демонстрація – це метод пред'явлення процесів і явищ у русі, динаміці за допомогою технічних засобів навчання (екранних засобів наочності).

На відміну від масової школи у спеціальній демонстрація використовується переважно для повторення, розширення, поглиблення знань учнів; лише у окремих випадках (якщо матеріал нескладний, або якщо певними знаннями з теми діти володіють) екранні засоби наочності слугують для ознайомлення з новою темою.

Оскільки у спеціальній школі використовують екранні засоби наочності, випущені для масової школи, то їх слід адаптувати з урахуванням можливостей розумово відсталих учнів та вимог програми, наприклад, демонструвати не весь фільм, а уривок; словесний супровід спростити відповідно до рівня розвитку дітей тощо. Слід спеціально готувати учнів до

демонстрації, щоб запобігти їхньому збудженню і відволіканню. Якщо у фільмі використовують прискорену або уповільнену зйомку, то учням необхідно пояснити, як події відбуваються насправді. Демонстрацію використовують у другій половині уроку; тривалість: до 15 хвилин у молодших класах, до 25 - у старших. Результати побаченого слід обговорювати разом з учнями.

Спостереження – це цілеспрямоване, планомірне, різне за тривалістю сприймання учнями предметів і явищ навколишньої дійсності. Об'єктами спостереження можуть виступати сезонні зміни у природі, ріст рослин, поведінка тварин, явища суспільного життя тощо.

Корекційна роль цього методу у спеціальній школі полягає у створенні умов для активізації уваги, розвитку наочно-образного мислення, спостережливості, допитливості, стимулювання інтересу до навчання, розширення знань учнів.

Оскільки розумово відсталі учні не спроможні самостійно планомірно й повно аналізувати об'єкти і явища, їх слід вчити продуктивному спостереженню. Для цього необхідно:

- підготувати дітей до спостереження;
- спочатку спостерігати разом з дітьми, потім давати завдання для самостійної роботи;
- завдання для спостереження формулювати чітко й конкретно;
- спостереження поєднувати із завданнями практичного характеру (замалювати побачене, записати висновок тощо);
- систематично контролювати спостереження учнів і надавати допомогу;
- результати спостереження: перевіряти; періодично обговорювати; уточнювати; систематизовувати;
- вчити спостерігати, починаючи з молодших класів.

Особливості застосування практичних методів навчання у спеціальній школі

Підготовка учнів до життя у процесі навчання обумовлює оволодіння не лише теоретичними знаннями, а й формування практичних вмінь і навичок щодо застосування знань у різних сферах життєдіяльності. Саме цій меті слугують практичні методи навчання. До цієї групи методів відносяться:

- ✓ вправи;
- ✓ самостійна практична діяльність: пізнавальна і виробнича.

Вправи – це метод, при використанні якого учні здійснюють багаторазові дії, тобто тренуються (вправляються) у застосуванні одержаних знань на практиці, завдяки чому одержують відповідні вміння й навички, розвивають здібності.

За характером вмінь і навичок вправи поділяються на:

- усні (усний рахунок; правильна вимова слів; запам'ятовування назв тощо);
- письмові (запис слів, речень; розв'язання прикладів, задач тощо);
- фізичні (вправи на уроках ритміки, фізкультури).

За характером розумової діяльності вправи поділяються на:

- репродуктивні – вправи на відтворення навчального матеріалу;
- вправи на застосування набутих знань у нових умовах;
- творчі.

Найбільш складними для розумово відсталих учнів є творчі вправи та вправи на застосування набутих знань у нових умовах. Проте з метою розвитку розумової діяльності й самостійності учнів слід поєднувати всі види вправ, не віддаючи перевагу репродуктивним через їх видиму легкість для учнів. Вправи мають бути пов'язані з життям, практичною діяльністю учнів.

Великого значення для правильного виконання вправ набуває інструкція. За ступенем розгорнутості інструкції бувають:

- розгорнута – повне словесне пояснення і показ послідовності та способів дій;
- скорочена – пояснення і показ основних моментів роботи;

- коротка, узагальнена – називання мети діяльності і пред’явлення кінцевого результату (способи і послідовність роботи обираються учнями самостійно).

Вид інструкції обирається залежно від самостійності учнів, ступеня складності матеріалу та рівня його оволодіння учнями.

Залежно від етапу уроку використовуються такі інструкції:

- попередня – перед виконанням всього завдання;
- поетапна – перед кожним новим етапом роботи;
- поточна - у процесі виконання завдання.

Вправи слід використовувати у певній системі з постійним підвищенням рівня труднощів завдань і самостійності учнів при їх виконанні. Після засвоєння дітьми певних вмінь необхідно урізноманітнювати вправи, щоб уникнути механічної роботи учнів і формувати у них вміння застосовувати одержані знання спочатку в умовах, наближених до попередніх, а згодом – у нових. При використанні вправ слід організовувати індивідуальний і диференційований підхід, який міститься у ступені труднощі та обсязі завдань, характері допомоги.

Лабораторні роботи (самостійна практична діяльність пізнавального характеру) - це метод формування та закріплення вмінь і навичок. Сутність цього методу полягає у тому, що учні після засвоєння теоретичного матеріалу під керівництвом вчителя виконують практичні дослідження, спрямовані на застосування цього матеріалу, оволодіваючи таким чином різноманітними вміннями й навичками.

Частіше за цей метод використовується у старших класах на уроках природознавства, побутової фізики і хімії, географії, а у молодших класах епізодично – на уроках трудового навчання чи розвитку мовлення.

У допоміжній школі лабораторні роботи виконуються після пояснення вчителя і демонстрації ним роботи. Інструкція має бути детальною, краще за все – розгорнутою, завдання – чіткими. Дітей слід ознайомити з обладнанням, на якому вони будуть працювати, провести інструктаж з

техніки безпеки. На відміну від масової школи використовується фронтальна форма організації роботи (у всіх учнів однакове завдання і обладнання); частіше за все учні об'єднуються у підгрупи. Вчитель повинен не лише спостерігати за ходом роботи учнів і виконанням техніки безпеки, а й надавати індивідуальну та диференційовану допомогу. Результати дослідів, висновки записуються в зошити, співвідносяться із вивченою раніше теорією. Після виконання завдань необхідно проаналізувати лабораторну роботу в цілому, найкраще організувати це у вигляді бесіди.

Правильно проведена лабораторна робота сприяє формуванню в учнів причиново-наслідкових зв'язків; вчить порівнювати, узагальнювати, обґрунтовувати, робити висновки. Саме тому цей метод вважається практичною діяльністю передусім пізнавального характеру.

Практична діяльність виробничого характеру – це метод, головним стрижнем якого є застосування знань у практичній діяльності.

Найбільш поширеними видами практичної діяльності є:

- практична робота на присадибній ділянці, в куточку живої природи, на географічному майданчику;
- робота у шкільних навчальних і навчально-виробничих майстернях;
- праця на виробництві у вигляді навчально-виробничої практики.

Важливою умовою ефективності цього методу є інтелектуалізація практичної діяльності учнів, зокрема, розвиток вмінь орієнтуватись у завданні; свідомо планувати свою роботу; добирати раціональні способи виконання завдання; співвідносити свою роботу із зразком; оцінювати свою діяльність тощо.

При організації практичної діяльності дітей особливого значення набуває співпраця з вчителем. Важливо, щоб допомога з боку педагога стимулювала самостійність учнів, розвивала їхню ініціативність і свідомість, сприяла перенесенню засвоєних раніше прийомів роботи у нові умови.

Методика використання гри у спеціальній школі

Гра – специфічна форма пізнавальної діяльності, у якій дитина відображає дійсність діями, мовленням, почуттями.

На відміну від масової школи, де гра використовується лише на початковому етапі навчання, у практиці спеціальної школи гра посідає важливе місце. Частіше гра з розумово відсталими учнями проводиться з метою закріплення і повторення раніше вивченого матеріалу; проте іноді - й для підготовки до засвоєння нових знань, стимулювання інтересу до уроку.

Гра слугує ефективним засобом корекції вад психофізичного розвитку розумово відсталих дітей. Зокрема, за допомогою різних видів ігор:

- стимулюється психічна і фізична активність учнів;
- розвивається організованість;
- підвищується самопочуття;
- формується впевненість у собі;
- створюються умови для виправлення вад і подальшого розвитку пізнавальної діяльності, моторики;
- розвиваються моральні якості;
- виховується ініціативність;
- створюються передумови включення у суспільну діяльність.

Частіше за все у навчальному процесі використовують дидактичні ігри. Окрім них – ігри-драматизації; рухливі ігри; рольові ігри. Місце гри у структурі уроку, її характер визначаються темою, контингентом учнів, їхніми пізнавальними особливостями й досвідом.

Методика використання гри у спеціальній школі має відповідати таким вимогам:

- доступність сюжету і рухів для учнів, відповідність їхнім інтересам;
- відповідність виду й змісту гри навчальній програмі предмету, темі уроку, психофізичним і віковим особливостям дітей;
- проведення підготовки до гри (пояснення правил, сюжету);

- участь вчителя у грі, пізніше – керівництво грою, допомога учням у створенні сюжету, розподілі ролей;
- достатнє матеріально-технічне забезпечення гри;
- визначення не лише дидактичної, а й корекційної мети гри.

Використання у навчанні дітей з вадами інтелекту програмованого та проблемного навчання

У допоміжній школі елементи **програмованого навчання** найчастіше використовуються з метою закріплення або перевірки знань учнів. Допоміжними засобами при цьому слугують перфокарти, картки з програмованими завданнями, комп'ютерні технології. Сутність цього методу полягає у тому, що дітям пропонуються завдання і декілька варіантів відповідей до них, проте лише один є правильним. Завдання учнів вибрати потрібний варіант.

Переваги програмованих методів полягають у можливості за короткий час охопити перевіркою велику кількість учнів; індивідуалізувати та диференціювати завдання; розвивати самоконтроль учнів; своєчасно виявити спільні й окремі труднощі учнів у засвоєнні матеріалу.

Проблемне навчання передбачає особливий підхід до організації пізнавальної діяльності учнів, оскільки спрямоване передусім на формування розумових здібностей, розвиток пізнавальної активності та творчості.

Методами проблемного навчання слугують проблемний виклад, частково-пошукова робота, дослідницька діяльність. Проблемні ситуації мають бути доступними і цікавими учням, враховувати наявний у них попередній досвід, стимулювати до творчого самостійного пошуку.

Існує упереджена думка щодо труднощів розв'язання проблем розумово відсталими дітьми. Як показує практика, правильно організоване проблемне навчання не лише в старших, а й у молодших класах допоміжної школи дозволяє підвищити пізнавальну активність і самостійність учнів у засвоєнні знань, розвивати у них логічне мислення і зв'язне мовлення.

Корекційні можливості комп'ютерних технологій у навчанні дітей з вадами інтелекту

Основна ідея використання комп'ютерної техніки в допоміжній школі полягає в тому, що комп'ютер має бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою якого дитина з недоліками розвитку інтелектуальної сфери зможе заповнити прогалини знань з того чи іншого предмету.

Комп'ютерна техніка на уроках може використовуватись для реалізації таких **завдань**:

- забезпечення учнів за допомогою комп'ютерної програми системою знань, умінь та навичок з певного навчального предмета;
- подолання недоліків пізнавальної діяльності та особистісних якостей розумово відсталих учнів;
- подальший розвиток психічних процесів учнів;
- формування позитивних рис особистості;
- розвиток мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів.

Вдало підібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток здібностей дітей, їх інтересів, вмінь, навичок і потребують певного рівня пізнавальної активності. Комп'ютер може виступати потужним джерелом розвитку не лише пізнавальної активності, а й прагнення до знань, задоволення результатами своєї діяльності, розвитку самостійності мислення. Під час роботи з клавіатурою розвивається дрібна моторика. Завдяки використанню комп'ютерної техніки здійснюється індивідуалізація навчання, орієнтація на конкретного учня.

Умовами успішного використання комп'ютерної техніки на уроці є:

- знання вчителем індивідуальних особливостей учнів класу, ступеня їхньої готовності до засвоєння матеріалу;
- знання вчителем вимог навчальної програми та спеціальної методики викладання;
- знання комп'ютерних програм та вміння ними користуватись.

При використанні комп'ютера на уроці слід враховувати особливості психіки дітей з вадами інтелекту, передусім ті, які можуть ускладнювати роботу з технікою. Це, зокрема, підвищена втомлюваність, розсіяна увага, сповільнений темп сприймання, тривале входження в процес роботи. Інтерес до комп'ютера підвищує працездатність, зосереджує увагу і дещо збільшує темп роботи.

У дітей з вадами інтелекту з великими труднощами виробляються нові умовні зв'язки, а з'явившись вони стають нестійкими та недиференційованими. Можливість прикладного комп'ютерного середовища демонструвати різні складні явища дає змогу зробити ці зв'язки більш стійкими.

Характерною особливістю розумово відсталих учнів є бідність уявлень; дітям дуже важко перенести нові знання в нову ситуацію, оскільки вони користуються схемою раніше засвоєних знань. Комп'ютерна програма надає велику можливість моделювання різних ситуацій, що значно збагачує досвід дітей.

Загальний недорозвиток мовлення, некритичність мислення, слабкість самоконтролю, невпевненість у своїх діях призводять до частого звертання за допомогою вчителя, який іноді фізично не встигає приділити достатню увагу кожному учневі. Комп'ютерна програма з героєм – помічником дозволяє подолати цю проблему. Комп'ютерний герой – це цікавий співрозмовник, який в разі труднощів приходить на допомогу дитині, підказує та пояснює матеріал.

Урок в допоміжній школі був і залишається основною формою організації навчально – виховної та корекційної роботи, на якій керівна роль належить вчителю. Тому саме вміння вчителя спланувати зміст уроку; підібрати необхідну наочність, методи навчання; визначити оптимальну мету і завдання роботи з комп'ютером; вміло використати його на різних етапах уроку і є запорукою успішного засвоєння учнями матеріалу.

Комп'ютер та комп'ютерну програму в тій чи іншій мірі можна використовувати на будь – якому етапі уроку в залежності від дидактичної мети. На етапі повторення та перевірки наявних знань учнів комп'ютерну програму можна використовувати у вигляді нескладних тестових завдань. При цьому особливості психіки розумово відсталих дітей треба враховувати так: питання не повинні бути двозначними; кількість варіантів відповідей повинна бути мінімальною; а самі відповіді мають носити чітко визначений характер. На етапі пояснення нового матеріалу можливість комп'ютера моделювати різні складні явища може стати незамінною. Використовуючи відповідну програму вчитель може не тільки розповісти, а й продемонструвати учням у дії те чи інше явище або властивість предмету, які за реальних умов відтворити дуже важко. На етапі узагальнення та закріплення знань можна використовувати комп'ютерну програму для виявлення прогалин у засвоєнні матеріалу та визначення шляхів їх усунення.

Поєднанням на уроці різних методів та прийомів, в тому числі і з комп'ютерною технікою та спеціальними прикладними програмами, вчитель може досягти значного поліпшення знань учнів з тієї чи іншої теми. Проте слід враховувати, що розумово відсталі учні мають відхилення не лише у психічному, а й фізичному здоров'ї. Тому доцільним буде використання комп'ютера лише на якомусь одному етапі уроку. Завдання для роботи на комп'ютері має бути роз'яснене чітко перед початком роботи з програмою. В разі потреби вчитель пояснює та показує кожній дитині, які пристрої комп'ютера задіяні, що саме вони виконують. Слід використовувати такі програми, які не вимагають спеціальних знань комп'ютера ні від вчителя, ні від дітей і є простими у користуванні. Робота з комп'ютером не повинна викликати труднощів і негативних емоцій. Принципи доступності і корекційної спрямованості мають бути максимально реалізованими.

Комп'ютерні програми можуть використовуватись на різних уроках з дітьми різного віку; комп'ютерна техніка може бути успішно застосована і в позакласній роботі. Проте багато ігор, розроблених для звичайних дітей, є не

тільки малопродуктивними для розумового, емоційного, особистісного розвитку учнів допоміжної школи, а й можуть нанести шкоду здоров'ю. Разом з тим, несправедливо було б позбавляти дітей можливості грати в комп'ютерному класі, ігнорувати їхні потреби і бажання грати. Розв'язати цей парадокс можна і необхідно за допомогою створення спеціальних програмних продуктів для дітей з вадами інтелекту з урахуванням загальних закономірностей і специфічних особливостей їхнього розвитку.

Отже, використання комп'ютерних програм багато в чому змінює навчальний процес. Важливою особливістю комп'ютерних програм є те, що при цьому одночасно відбувається взаємодія дидактичного трикутника: учень – комп'ютер – вчитель. Впровадження комп'ютерів у навчання дітей з недоліками розвитку інтелектуальної сфери – це засіб активізувати всі психічні процеси, особливо операційні компоненти мислення, засіб переходу від наочно – образного рівня мислення до абстрактного. Поява комп'ютера в процесі навчання учнів допоміжної школи відкриває широкі можливості в моделюванні різноманітних середовищ навчання, як на уроках, так і в позакласній діяльності. Застосування спеціально розроблених і адаптованих програм та ігор є засобом розвитку особистісної сфери дітей, мотиваційного компоненту навчання, засобом вивчення психологічних та дидактичних можливостей учнів. Разом з тим, треба розглядати комп'ютер не як самоціль чи альтернативу традиційним методам, а лише як один із засобів підвищення ефективності та корекційної спрямованості навчання дітей з вадами інтелекту.

Шульженко Д. І.

Психолого-педагогічні основи корекційного розвитку та виховання аутичних дітей

Джерело: Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія / Шульженко Д. І.; М-во освіти і науки України; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 234-236.

Академік АПН України І. Д. Бех вважає, що: «Особлива виховна роль належить соціальному пізнанню: розумінню цілей, мотивів намірів, здібностей, емоцій партнера у взаємодії. Це лише один виховний чинник. Другий пов'язаний із прийняттям цілей, мотивів, установок, що дає змогу партнерам не просто узгоджувати дії, а й встановлювати особливі стосунки: близькості, прихильності, що виражаються у почуттях симпатії та приятелювання. А це вже міцна психологічна основа для виховання стійкого почуття корисності для іншого».

Оскільки самостійно позбавитися чинників, що впливають на особливості їх особистості аутичні люди не в змозі, їх корекційний розвиток та виховання має здійснюватись за такими спеціально створеними психолого-педагогічними умовами:

1. Урахування індивідуальних особливостей дитини, характеру сімейного виховання, етнопсихологічного стилю родини та її орієнтації на позитивний розвиток аутичної дитини.

2. Розуміння всіма учасниками соціальної комунікації з аутичною дитиною (батьками, родичами, друзями родини, тренерами та іншими людьми, що оточують дитину) про можливості дії негативних факторів їх особистого впливу на світосприймання, виникнення страхів, фобій, агресії та самоагресії дитини.

3. Унеможливлення процесу усамітнення дитини, як такого, що всіх влаштовує і, до речі який пояснює використання аутичною дитиною особливих прийомів впливу – таких, як провокації і маніпуляції в якості основних і свідомих інструментів досягнення бажаної мети.

4. Визначення структури індивідуальної діяльності дитини за основними її компонентами: мотиви, установки, планування, виконання, результат, перевірка (превентивний, біжучий та підсумковий самоконтроль), виправлення помилок.

5. Урахування ступеня значущості особистої діяльності дитини для задовільного психофізичного стану (настрою, тону, спілкування, мовлення, поведінки, включення у гру тощо).

6. Супровід, підтримка та розвиток індивідуальної діяльності або дій дитини з метою уникнення афективних проявів та забезпечення спільної ефективної взаємодії з дорослими та однолітками.

7. Визначення та використання вмінь, знань і навичок аутичної дитини в організації та проведенні основних сензитивних видів діяльності.

8. Активізація пізнавальної діяльності дитини під час прогулянок на природі, перегляду телевізійних програм, до яких у дитини сформована мотивація.

9. Вербалізація всіх практичних дій дитини, процесів її життєдіяльності та заохочення до спільної співпраці з іншими людьми.

10. Використання морального досвіду близьких людей, зрозумілого для аутичної дитини в процесі корекційного виховання.

11. Надання можливостей користуватися засобами альтернативної комунікації, не нівелюючи їх при цьому діалогічними засобами мовлення і інтеграція аутичної дитини в усі громадські заходи, які створюються та пропонуються для дітей державою.

12. Створення «екологічного середовища спілкування» з аутичною дитиною, яке відповідало б рівню її розуміння різного типу ситуацій та мотивувало б бажання бути учасником навчального, ігрового, творчого, комунікативного процесів.

13. Забезпечення безперервного, систематичного, узгодженого та скоординованого між спеціалістом та батьками (опікунами) повноцінного емоційно-забарвленого процесу життя аутичної дитини з урахуванням рівня її тривоги, можливостей мовлення та розуміння нею нюансів ситуацій, в які її включили.

14. Упередження можливих тривог, страхів, неадекватних реакцій аутичної дитини на незнайому ситуацію або на незрозумілу для неї поведінку людей.

15. Стимулювання мовленнєвих, інтелектуальних, творчих, спортивних тенденцій розвитку аутичної дитини та формування її когнітивних і креативних стилів.

16. Розуміння людьми, які оточують дитину, її внутрішнього стану, який завжди екстраполюється на її діяльність (дії), поведінку та спілкування.

Більшість методів корекції аутизму спрямовано на максимальну реалізацію потенціалу кожної дитини, а також на психолого–педагогічну допомогу їй та родині в їх зусиллях у боротьбі з хворобою.

Реалізація завдань корекції особистісного розвитку аутичної дитини можлива за умов урахування закономірностей становлення особистості, її соціальної інтеграції й організації освітнього корекційно-виховного процесу. За результатами нашого дослідження були визначені дві категорії дітей, вік яких є найбільш сприятливим до реабілітаційних та педагогічних заходів корекції аутистичних рис особистості. На підставі даних вивчення дитини розроблені *модульні* та змістові складові відповідно до вікових можливостей, здібностей; індивідуальних програм корекції з урахуванням зон актуального та найближчого розвитку.

Категорія I. Діти віком від 0 до 4 років життя:

- завчасне (у ранньому віці) виявлення аутистичних ознак розвитку дитини;
- єдність діагностики та прогнозування розвитку аутичної дитини;
- виявлення ознак спотворення розвитку, їх глибини, якості;
- організація процесу *модульного* – окремо одним фахівцем і *комплексного* – радою фахівців вивчення особистості дитини;

Модуль 1. Аутистична складова.

Модуль 2. Особистісна складова.

Модуль 3. Прогностична складова.

Модуль 4. Діяльнісна складова.

Модуль 5. Класифікаційна складова.

Модуль 6. Організаційна складова.

Модуль 7. Вікова складова.

Категорія II. Діти віком 4- 6 років (найбільша категорія):

- фактично, за першим зверненням виявлення аутистичних порушень у дітей;
- збирання даних про історію розвитку дитини;
- аналіз психологічних труднощів сім'ї, де виховується аутична дитина: психічний стан батьків і близьких її родичів, які опікуються дитиною;
- особливості стосунків у родині; заповнення діагностичної картки та картки прогностичного розвитку дитини;
- аналіз даних про аутичну дитину (спільно з батьками).

Розподіл модулів та змісту організаційної роботи у цьому віці має такий вигляд:

Модуль 1. Діагностична складова.

Модуль 2. Вікова складова.

Модуль 3. Прогностична складова.

Модуль 4. Особистісна складова.

Модуль 5. Класифікаційна складова.

Модуль 6. Організаційна складова.

Модуль 7. Корекційно-педагогічна складова.

Узагальнюючи викладений матеріал, можна стверджувати, що дитина, яка страждає від аутизму, розвивається за тими самими законами, що й нормальна дитина; поза тим під час корекційного виховання особистості слід урахувувати типологічні риси спрямованості її особистості – як позитивні на предмет її соціального прогнозу, так і негативні, що пов'язані з порушеннями аутистичного спектра.

Інклюзивна форма навчання дітей зі спектром аутистичних порушень — інноваційна складова системи спеціальної освіти

Джерело: Шульженко Д. Аутизм – не вирок / Діна Шульженко. – Львів: Кальварія, 2010. – С. 106-109.

Розділ V

Найдраматичнішою тенденцією у спеціальній освіті на межі 1980-1990 рр. стало включення учнів із вираженими порушеннями розвитку до звичайних навчальних закладів, пише Ширлі Коен у своїй книжці «Як жити з аутизмом». У 1980-ті роки це дало поштовх переходу «особливих» учнів зі спеціальних до масових шкіл по сусідству з їхнім будинком, що значно скоротило кількість учнів спеціальних класів із легкими та помірними порушеннями. Наприкінці 1980-х інтеграція стала незвичайно привабливою для багатьох батьків, що виховували дітей з особливими потребами. А масові школи, яких «підганяв» федеральний уряд, зайнялися забезпеченням умов для переходу таких дітей до звичайних класів.

Із чим пов'язане властиве багатьом сім'ям дітей з тяжкими порушеннями розвитку таке сильне прагнення помістити свою дитину до класу зі звичайними дітьми? Причин кілька, одна з них — це простий факт, що звичайні однолітки можуть стати чудовими вчителями та моделями для наслідування. «Якщо дитина здатна навчатися через спостереження за іншими дітьми, вона зможе освоїти дуже багато потрібних умінь і правильну поведінку в компанії звичайних ровесників. Чи це стосується лише аутичних дітей?» — може запитати читач. Відповідь буде така: «Звичайно, так, принаймні відносно частини з них». Недаремно можливість інклюзивного (інтегрованого) навчання - це мрія багатьох батьків аутичних дітей.

Але сама по собі просторова близькість до звичайних дітей не може гарантувати цього перетворення, та і педагогам масових шкіл, як правило, украй важко підтримувати цей процес. Все-таки всім учасникам освітнього процесу набагато легше в тому випадку, якщо до класу потрапляє дитина, яка вже хоч трохи вміє спілкуватися і грати, а поряд є дорослий, здатний прийти

йому на допомогу у разі ускладнень. Інакше буде необхідна просто непомірна кількість енергії, рішучості та висока кваліфікація, щоб досвід перебування в масовій освітній установі виявився органічним для аутичної дитини. Наприклад, державна політика Франції спрямована на інтеграцію якомога більшої кількості дітей до життя звичайних однолітків. Проте здійснити таку політику дуже складно, тому що в спеціалізованих закладах не вистачає спеціалістів. Тільки в Паризькому регіоні, за даними Патріка Сансона, нараховується 2000 вакансій вихователів. Крім того, органи освіти не мають достатнього фінансового ресурсу, щоб оплачувати роботу осіб, які супроводжують дитину до інклюзивної школи.

Втілення цієї нової парадигми в системі освіти України і є показовим переходом від концепції інтегрованої освіти до концепції інклюзивної освіти на всіх рівнях - від дошкільного до загальноосвітнього. І якщо в процесі інтеграції дитина пристосовується до закладу освіти, то при інклюзії, навпаки, освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини, її вільного доступу до якісного навчання та виховання.

Результати аналізу зарубіжних літературних джерел, а також низки документів і законодавчих актів, зокрема прийнятих в Україні, свідчать про те, що проблема інклюзії у навчанні та подальшої інтеграції людини у суспільство є інтернаціональною і дотепер вельми актуальною.

У цьому контексті неабиякої уваги заслуговує розгляд положень Саламанкської декларації про принципи, політику й практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами від 20 червня 1994 року (Саламанке, Іспанія). У ній, зокрема, наголошується на нагальній необхідності створення спеціальних умов для першочергового включення дітей, котрі мають порушення психофізичного розвитку, до шкіл з інклюзивною орієнтацією.

Керівним принципом, на якому ґрунтується організація такої форми навчання, є те, що школи мають приймати на навчання всіх дітей, не

зважаючи на їхні вади. Делегати Всесвітньої конференції із 92 країн підтвердили слушність цього принципу стосовно всіх груп дітей-інвалідів та визнали необхідність і невідкладність забезпечення функціонування спеціальної системи освіти для дітей, молоді та дорослих з особливими освітніми потребами. Це положення виходить з того, що кожна дитина має право на освіту, і вона повинна мати можливість цим правом скористатися, набуваючи і підтримуючи на належному рівні одержаний запас знань. Крім того, слід брати до уваги, що кожна дитина, незалежно від її дизонтогенезу, має унікальні індивідуальні особливості: інтереси, здібності та навчальні потреби. Обов'язковою умовою для їхньої інклюзивної освіти є розроблення спеціальних систем навчання та виховання. До того ж, необхідно створити для них відповідні спеціальні умови, орієнтовані на задоволення їхніх освітніх потреб.

Упровадження звичайних шкіл з інклюзивною орієнтацією є найефективнішим способом боротьби з дискримінаційними поглядами, найпершою визначальною ланкою у створенні сприятливої атмосфери в суспільстві, а у майбутньому - в побудові інклюзивного суспільства та забезпеченні освіти для всіх.

Делегати звернулися до урядів та громадськості всіх країн із закликом і пропозицією в політичних, економічних та соціальних питаннях встановити найвищим пріоритетом створення системи інклюзивної освіти, яка уможливила б охоплення всіх дітей, незважаючи на їхні індивідуальні відмінності.

Із цією метою пропонується:

- вивчати досвід країн, де проходить інклюзивне навчання, та обмінюватись результатами своєї роботи;
- розробляти та демонструвати власні національні проекти інклюзивної освіти;

— створювати механізми організації такої системи навчання на основі децентралізації та широкої участі в царині планування моніторингу й оцінювання результатів упровадження інклюзивної форми освіти;

— заохочувати, підтримувати та полегшувати участь батьків, громад і організацій, що стосується задоволення спеціальних потреб дітей з фізичними та розумовими порушеннями, в процесах планування і прийняття відповідних рішень;

— докладати якомога більше зусиль до задоволення спеціальних освітніх потреб дітей і підлітків через розроблення напрямків, що стосуються професійних стратегій інклюзивного навчання;

— розробити програму підготовки та обміну досвідом вчителів щодо роботи в інклюзивних школах;

— реалізувати право батьків на те, щоб з ними радилися (консультувалися) стосовно форм корекційної роботи з їхніми дітьми;

— забезпечити адаптацію змісту навчання, який відповідає можливостям звичайних дітей, у такий спосіб, щоб не підганяти дітей із порушеннями до стандартів педагогічного процесу в школі;

— забезпечити в інклюзивних школах всіляку додаткову допомогу дітям із порушеннями в розвитку, що, зрештою, може бути корисним для ефективної психолого-корекційної роботи з такими дітьми.

Інклюзивна школа є найефективнішим засобом навчання і виховання дітей, який гарантує солідарність між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми здоровими однолітками. Спільне навчання має задовольнити не тільки освітні, а й соціальні потреби будь-якої дитини на основі створення спеціальних психолого-педагогічних умов, які забезпечують гуманізацію стосунків між дітьми та благополуччя перебування їх у класі.

Інклюзивна форма освіти реалізується на принципах спеціальної дидактики та здійснюється спеціалістом-дефектологом (корекційним педагогом або психологом), який, окрім виконання корекційної, прогностичної, інформаційної, консультативної функцій, виконує в моделі

роботи з дитиною *супровідну функцію (тьютора, адаптера, провідника)*, а в моделі роботи з учителем класу - *супервізора*. Інноваційні обов'язки тьютера і супервізора потребують ґрунтовного наукового дослідження, і наразі відповідно до Державної програми (інклюзивна освіта) ця робота в нашій державі проводиться за підтримки Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». Мета програми - розроблення ефективної інклюзивної моделі, яка б забезпечила успішне навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи за належної підтримки інших спеціалістів і батьків самих дітей.

Психологічна корекція аутичних дітей в умовах організації інклюзивної освіти - це система заходів, спрямованих на запобігання проявам аутистичного спектру засобами навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Психологічна корекція здійснюється в таких сферах шкільного життя:

- уроки;
- позакласні виховні заходи;
- спортивні заходи під час перерви;
- приймання їжі;
- підготовки та проведення свят;
- прогулянки дітей;
- святкування днів народження дітей класу.

Психологічна корекція має на меті послаблення динаміки дизонтогенетичних проявів аутизму та посилення комунікативних, когнітивних та регулятивних механізмів особистісного розвитку аутичної дитини.

Для здійснення психологічної корекції модель роботи вчителя класу передбачає розв'язання психолого-педагогічних питань такого плану:

- отримання інформації про аутичну дитину з позицій її когнітивного, комунікативного, поведінкового, діяльнісного, регуляторного аспектів розвитку. Таку інформацію може надати *корекційний педагог чи психолог*

(спеціальний), тобто тьютор, який компетентно і професійно забезпечує організаційні, змістові, виконавчі та корекційні функції і відповідає не тільки за процес інклюзивного навчання аутичної дитини, а й за систематичну психологічну корекцію аутистичних проявів із подальшим запобіганням (превентивними заходами) виникненню та впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, що провокують аутистичні дії та поведінку дитини.

- гармонізація психологічного клімату на уроці, під час позакласних і святкових заходів, в яких в обов'язковому порядку має брати участь аутична дитина. Саме через участь у цих заходах дитина набуває соціального досвіду у спілкуванні, вчиться озвучувати свої враження, почуття, інтереси, бажання. Завдання вчителя полягає у забезпеченні умов для ситуації, в якій аутичну дитину слухатимуть всі діти, причому не будуть зловтішатися, кепкувати та насміхатися з її вад мовлення, невідповідності емоцій, думок конкретним реаліям, дивакуватості, дивної ходи, химерних рухів, усього того, що суттєво відрізняє їхній нормальний онтогенез від дизонтогенезу. Готовність дітей класу сприймати, наприклад, мовчазну (мутичну) дитину, яка постійно відводить очі, ховаючи свій погляд, тримає в руках якусь одну й ту саму річ, забирає і не віддає нікому чужі речі, не сміється у відповідь на дотепний добрий жарт, відвертається, постійно щось ховає, виявляє немотивовану агресію, забезпечить постійний психологічний комфорт і *превентивну корекцію* комунікації аутичної дитини у класі. За нашими даними, серед 100 мутичних дітей з аутизмом 90% почали спілкуватись у невербальній формі за допомогою піктограм, які самі й презентували однокласникам, а 9% з них вийшли на вербальний рівень, або починали вербалізувати свої думки, бажання, почуття тощо;

- успіх аутичних дітей у пізнавальній діяльності корелюється з їхніми мотивами виконання тих аспектів пізнавальної діяльності, яка доступна і цікава для них. Для того щоб залучити аутичну дитину на уроці математики, наприклад, до дій віднімання, потрібно, врахувавши, скажімо, її любов до м'ячиків, запропонувати вирішити завдання не з підручника, за яким працює

весь клас, а на картці, де зображено м'ячики. Така індивідуалізація навчання забезпечує включення (інклюзію) аутичної дитини до єдиного навчального процесу, активне виконання нею завдань та ідентифікацію себе як рівноправного члена класу;

- учитель класу має позиціонувати себе не тільки як вчитель, який терпляче сприймає аутичного учня, а й як людину, готову завжди упередити виникнення проблемної ситуації, а в разі маніфестації аутистичних проявів (кружляння, розхитування, ауто стимуляція, стереотипне виконання дій, вокалізація, ехолалії тощо) - без зайвої паніки і метушні запропонувати аутичній дитині перейти до іншого приміщення. При цьому вчитель передає свою функцію спеціалісту-дефектологу з інклюзивного навчання, а сам продовжує урок або виховний захід і в жодному разі не коментує іншим учням проблемний випадок з аутичною дитиною, не проявляє власних емоцій. Проте, якщо хтось із дітей бажає з'ясувати для себе особливості дій та поведінку такої дитини, лаконічно, доступно і толерантно пояснює дітям проблемну ситуацію. Зміст цього пояснення вчитель класу і спеціаліст з інклюзії аутичних дітей готують заздалегідь, керуючись тією чи іншою формою педагогічної технології.

Тьютор, спеціаліст-дефектолог, для здійснення психологічної корекції насамперед визначає, за якою навчальною програмою здобуватиме освіту аутична дитина. Відомо, що спектр аутистичних вад - це спектр різних за своєю складністю структур дефектів. Психічний розвиток аутичної дитини перебігає дизонтогенетично, однак особливості цього розвитку спеціальний психолог-тьютор має враховувати при *діагностико-прогностичному* вивченні стану дитини з тим, щоб при включенні до колективу класу на передньому плані перебували не аутистичні розлади дитини, які формують погляд на неї як на дитину з психологічними відмінностями у порівнянні зі звичайною дитиною, а ознаки, властивості, що характеризують її як особистість, що розвивається, за Л.С.Виготським, за тими самими законами, що й звичайна дитина.

Класичну схему психічного розвитку особистості розробив Г.С.Костюк. За цим принципом розвиток людської особистості є безперервним процесом, що виявляється у кількісних та якісних змінах особистості людини. Кількісні зміни, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак, зумовлюють виникнення якісно нових і знищення старих психічних властивостей. Ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих рівнів психічного життя стосується, за Г.С.Костюком, всіх сторін психічного розвитку - мотиваційного плану психічної діяльності дитини (комплекси потреб, інтересів та інших мотивацій до дій), змістового аспекту психічних процесів (системи уявлень, знань, понять про об'єктивну дійсність), операційного їх втілення (системи дій, операцій, навичок), всієї психічної діяльності загалом.

Для дітей з аутистичною симптоматикою під час навчання в масовій школі є важливим *розуміння* вчителями, персоналом школи, учнями класу, їхніми батьками *їхніх психічних особливостей*, а також того, що особлива дитина має такі самі права, що й звичайна, що вона зможе опанувати навчальну програму тільки із застосуванням спеціальних, більш доступних для неї засобів; що не треба позбавляти її радощів спілкування, гри, навіть якщо всім оточуючим її людям очевидно, що вона ухиляється від цих видів діяльності. Толерантність і повага до такої дитини з часом принесуть свій результат, оскільки вона усвідомить, що від групи дітей і дорослих, з якими перебуває у класі, вона не відчуває напруження. До неї звертаються, заохочують до спілкування, посміхаються, пропонують погратися принесеними з дому іграшками, знають, що не можна брати речі аутичної дитини, щось міняти на її столі, не можна створювати ситуації, які б провокували неадекватність дій та поведінки такої дитини, робили її посміховиськом та примушували страждати. Потрібно наполегливо просити дітей та їхніх батьків не «відіграватися» на дитині, оскільки в цьому є і інший бік такої негативної взаємодії. Той, хто знущається зі слабого, формує в себе здатність до жорстокого поводження з людьми і, навпаки, формування установки на

розуміння психологічного стану іншої людини, у даному разі розуміння страждань, страхів, фобій аутичної дитини, потреба її підтримати та допомогти їй, призведе надалі до появи таких притаманних високоморальній особистості властивостей, як емпатія, альтруїзм, взаєморозуміння та взаємодопомога.

Йдеться насамперед про *такі принципи*:

- оптимістична перспектива розвитку особистості аутичної дитини;
- раннє комплексне діагностування та психолого-педагогічний прогноз розвитку особистості аутичної дитини на підставі врахування її здібностей, мотивів і можливостей щодо виконання окремих дій та діяльності загалом;
- корекційне спрямування розвитку особистості аутичної дитини;
- становлення та розвиток мотиваційних, інформаційних, операційних та емоційних компонентів комунікативної діяльності аутичних дітей;
- особлива організація спілкування дитини, спрямована на формування уявлень про себе - «Я - концепція», про інших осіб - «Ти - концепція», взаємозв'язків між суб'єктами, оцінок міжособистісних стосунків, набуття комунікативного досвіду;
- забезпечення та систематичне підтримання емоційно-позитивного психічного тону дітей у процесі безперервної інклюзивної освіти;
- креативний розвиток особистості дітей з аутистичним спектром порушень;
- визначення особистісного смислу аутичної дитини як індивідуалізованого відображення її справжнього ставлення до тих явищ, заради яких розгортається її діяльність. Визначення особистісного сенсу життя дитини як одиниці її свідомості сприяє визначенню співвідношення між суспільними та актуально-особистісними проблемами дитини та її соціалізації;
- індивідуальний підхід до кожної аутичної дитини;
- синхронна корекція особистісних проявів і особистісного розвитку дитини.

Тьютору (інклюзивному дефектологу), вчителю та шкільному психологу «...потрібно визначити індивідуальну структуру дефекту кожної дитини, вивчити її досвід, інтереси, намагання, здібності та поведінку». Це дає змогу:

- здійснити правильний прогноз розвитку аутичної дитини;
- визначити зміст індивідуально-інтегрального підходу інклюзивної освіти дітей у спектрі аутистичних порушень;
- визначити зміст корекційної роботи, яку реалізовуватимуть спеціаліст з інклюзивної освіти (тьютор), шкільний психолог, учитель класу;
- виділити спільні проблеми, що виникатимуть під час навчання аутичної дитини в школі;
- здійснити добір загальних корекційно-розвиткових прийомів і засобів, які будуть використані у навчально-виховному процесі масової школи.

Отже, як висновок, можна стверджувати, що інклюзивна форма освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку є наразі інноваційним проектом і моделлю навчання та виховання у національному освітньому просторі. Разом з тим розробка, впровадження та реалізація цього проекту надзвичайно важливі для загальної та соціально-психологічної реабілітації дітей з аутизмом.

Спектр аутистичних порушень — це спектр багатоманітних різновидів, відмінностей, відхилень і порушень, центральним для яких є порушення соціальної інтеграції і небажання (боязнь) вступати в будь-який контакт. Коли ці недоліки долаються, для дитини відкривається пізнавальний, діяльнісний, змістовний світ життя. Вона «заражається» дитячими радощами, інтересами, звичайними і незвичайними шкільними завданнями і долає при цьому аутистичне усамітнення та відчуження від свого оточення. Сам інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку аутичної дитини, розуміння її проблем з боку оточуючих її людей. Їхня допомога стимулюватиме формування довіри до інших людей, які зустрінуться в подальшому її житті. Однак інклюзія реальною є там, де суспільство готове до її впровадження - як на державному

рівні, так і на рівні, педагогів і батьків. Зрештою це зближує різних фахівців, гуманізує освіту, сприяє самовдосконаленню і професійному розвитку кожного з нас.

Шульженко Д. І.

Розумово відстала дитина в інклюзивній школі

Договір у м. Саламанке наголошує на нагальній необхідності створення спеціальних умов для першочергового включення дітей, котрі мають порушення психофізичного розвитку, до шкіл з інклюзивною орієнтацією. Цим самим започаткував реалізацію найдемократичніших ідей: кожна дитина має право на освіту і, крім того, вона повинна мати можливість цим правом скористатися, набуваючи і підтримуючи на належному рівні одержаний запас знань. Крім того, слід брати до уваги, що кожна дитина, незалежно від наявності порушень її дизонтогенезу, має унікальні індивідуальні особливості: інтереси, здібності та навчальні потреби. З цього моменту світова спільнота запускає механізм інклюзивної освіти, обов'язковою умовою якої є розроблення спеціальних систем навчання та виховання. До того ж, необхідно створити для дітей з дизонтогенезом відповідні спеціальні умови, що орієнтовані, на задоволення їх освітніх потреб. Саме інклюзивна освіта передбачає школу, яка приймає дитину з її індивідуальними можливостями. Таким чином, не дитина пристосовується до шкільних умов, а школа задовольняє особливості кожної дитини. Такий підхід до навчання дає можливість дітям з дизонтогенезом різного типу також стати суспільно корисними.

Ставши незалежною країною у 1991 році, Україна ступила на рейки демократії, гуманізму, визнання всіх своїх громадян вільними членами суспільства, котрі мають рівні права і свободи. Намагаючись розвиватись стрімко, результативно, як і Європа, Україна перейняла принципи інклюзивної освіти без обмежень. Про те, що наша держава не залишилась осторонь цієї проблеми, свідчить Конституція України (ст. 53), закон України

"Про освіту", "Про основи соціальної захищеності інвалідів України", "Про охорону дитинства". А такі державно-правові акти як Державна національна програма "Освіта" (Україна 21 століття) та Державна програма "Діти України" спрямовані на створення соціально-економічних умов для інтеграції у суспільство дорослих і дітей з особливостями розвитку.

Вперше в Україні на науковій основі започатковано організоване навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих умовах із забезпеченням нормативно-правової та навчально-методичної баз, необхідного корекційного блоку, а також створення відповідних побутових умов.

Сутністю інклюзивної освіти є навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями, в загальноосвітній школі за умови пристосування освітнього простору до індивідуальних особливостей дітей, надання якісних освітніх послуг таким дітям. Пріоритетними напрямками роботи є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з інтелектуальними порушеннями, з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Навчання в інклюзивних класах дітей з особливими освітніми потребами, з одного боку, допомагає їм адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, з іншого боку - вчить учнівську громаду школи спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а насамперед - прийняття та визнання.

Інклюзивна освіта передбачає розширення участі всіх дітей, зокрема з особливостями пізнавального розвитку, в освітньому процесі. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності шкіл. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання розумово відсталих учнів в загальноосвітньому закладі 1-2 ступеня. При

цьому увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання в середовищі здорових однолітків.

Основною метою інклюзивної освіти є досягнення якісних змін в особистісному розвитку дітей цієї категорії. Передбачається здійснення змін освітньої системи, а не дитини. Однак інклюзивність не означає асиміляцію чи прагнення зробити всіх однаковими, її ключовий компонент - гнучкість, врахування особистісних характеристик, що визначають темп навчання кожної дитини.

Педагогічна робота з дітьми, які мають розумову відсталість, спрямовується передусім на максимальне становлення загальних соціально-адаптаційних можливостей, практичну підготовку до життєдіяльності у суспільстві, до самообслуговування, спілкування, адекватної соціальної допомоги.

Супровід - це система професійної діяльності психолога, мета якої не в тому, щоб «зазирнути» у внутрішній світ дитини, дізнатись, як він влаштований, її взаємини зі світом, а в тому, щоб організувати співпрацю з нею, спрямовану на самопізнання, пошук шляхів саморегуляції внутрішнім світом і системою стосунків. Суть шкільної психологічної діяльності полягає в супроводі дитини в процесі її шкільного навчання, що дає можливість впровадити шкільну психологічну діяльність в навчально-виховну педагогічну систему. Стає можливим об'єднання мети психологічної та педагогічної практики і фокусування на головному – на особистості розумово відсталого учня.

Знаючи дитину, ми маємо модифікувати шкільне оточення таким чином, щоб воно було максимально прийнятне, сприятливе для реалізації освітніх, розвивальних та виховних завдань. Необхідно допомогти дитині в розв'язанні тих проблем, що виникають у неї у взаємодії з цим оточенням. У вирішенні цих питань важлива роль відводиться батькам розумово відсталих дітей.

Одним із валідних методів визначення розуміння батьками розумово відсталості дитини, яка готується до вступу в інклюзивну школу є інтерв'ювання батьків. Проведене інтерв'ю з батьками розумово відсталості дитини проілюструвало тенденції їхньої мотивації, а це склало 90% опитаних, діти яких у цьому році мають йти до школи.

У результаті воно виявилось ефективною соціально-психологічною технологією психологічної корекції стану батьків, які з одного боку мають бажання включити свою дитину в клас здорових дітей, а з іншого – не мають уявлення як буде проходити інклюзивний процес.

Під час бесіди з батьками та спостереження за їхньою поведінкою іншої категорії дошкільників, які виховувались в умовах сім'ї то бажання направити дитину до інклюзивної школи, або, як показує практика до школи «де тільки візьмуть» (зазвичай це школи приватної форми власності) має підставу заплатити і не втручатися (не цікавитися тим, що відчуває дитина). Така категорія батьків психологічно не готова до співпраці зі спеціалістами з інклюзії, вчителями та психологами. Розкриваючи психологічні умови, які представлені у попередньому інтерв'ю, ми з'ясували, що вони розуміють, що їхня дитина буде неспроможна засвоїти програму, але разом з тим, працювати з іншими учнями та дітьми відмовились.

Хибність такої тенденції полягає в тому, що в сучасних умовах визначилася категорія батьків, які розуміють значення і роль освіти для своїх дітей, але психологічно не готових, заперечуючи наявні проблеми розвитку дитини. Категорично закриваючи очі на цю проблему, вони намагаються віддати дитину до школи, не задають питання про особливості порушень її пізнавальної сфери.

Разом з тим, школи, що стихійно стали інклюзивними, приймаючи до навчання розумово відсталіх, не готові до корекційного навчання та виховання такої нозології дітей. За нашими даними лише в окремих випадках знайомляться з принципами спеціальної дидактики, спеціальними методиками та корекційними прийомами ефективного навчання учнів з

порушеннями інтелекту. Проте, ми з'ясували, що батьки таких дітей готові віддати їх за будь-яких умов на навчання.

На основі аналізу такого стану, ми дійшли до висновку, що не маючи статусу інклюзивних шкіл, педагогічний колектив, психологи школи все ж таки намагаються допомогти дітям, з любов'ю ставляться до них, навчають та розвивають. Проте, не володіючи дефектологічними знаннями, вміннями та навичками взаємодії з розумово відсталими учнями, персонал психічно виснажується, психологічно вигоряє та виявляється цілком неспроможним суттєво допомогти дитині здобути шкільні знання.

За результатами проведеного нами дослідження виявлено, що учнів з інтелектуальними порушеннями можливо і, за бажанням батьків, необхідно включити в клас інклюзивної школи та забезпечити для цього такі психологічні умови:

- формування психологічної установки вчителя на необхідність педагогічної роботи з розумово відсталим учнем за відповідною до його можливостей програмою;
- розуміння всіма учасниками інклюзивного процесу потреб, реакцій, станів, поведінки розумово відсталого учня;
- проведення бесід з батьками та учнями класу;
- випередження виникнення конфліктів між учнями;
- спілкування дітей і батьків з батьками розумово відсталого дитини;
- психологічний супровід розумово відсталого учня фахівцем з інклюзії;
- моделювання ситуацій з психологічною складовою, наступність в роботі всіх учасників інклюзивного процесу.
- забезпечення толерантного виваженого ставлення до труднощів у навчанні розумово відсталого учня;
- психологічна готовність дітей допомогти розумово відсталому товаришу, емпатія і толерантність у стосунках;
- психологічне забезпечення успіху розумово відсталого дитини перед здоровими однолітками;

- використання прийомів психологічної підтримки дитини;
- емоційне забарвлення та заохочення комунікативної діяльності дитини;
- демонстрація перед батьками і родичами успіхів дитини;
- зміщення акцентів з ознак інтелектуального порушення на акцент позитивних досягнень розумово відсталої дитини;
- психологічна підтримка дитини під час тривожних, негативних, афективних станів;
- уникання приниження дитини;
- формування мотивації досягнення кращого результату у всіх видах діяльності розумово відсталої дитини.

Головною умовою успішного використання інклюзії в українських школах є готовність батьків, їх особливих дітей, а також педагогічного колективу, учнів та їх батьків поєднати свої зусилля у включенні розумово відсталої дитини у загальноосвітню школу.

В ході проведених нами досліджень було встановлено ряд проблем, які призупиняють процес інклюзії в українських школах: неготовність вчителів та небажання звичайних учнів та їхніх батьків допомогти дитині з особливими освітніми потребами зробити крок до соціалізації, недостатнє матеріальне, законодавче та кадрове забезпечення.

Проте відмічаються й позитивні тенденції у розбудові інклюзивної школи: держава розпочала підготовку кваліфікованих спеціалістів, все більше учнів виявляють інтерес до розумово відсталої дитини, залучення світового досвіду та допомоги в розбудову інклюзивної освіти в Україні.

Нашим дослідженням встановлені системні суперечності між світовою декларацією права дитини та її батьків навчатися в тому типі школи, де вони мають право навчати свою дитину. Реальність ситуації полягає у відмові з боку персоналу школи співпрацювати з розумово відсталою дитиною, супроводжувачем та її батьками. Головною причиною такої відмови є некомпетентність персоналу масової школи у питаннях розумової відсталості та відсутність мотивації до вивчення особливостей інклюзивного процесу.

Психологічна корекція розумово відсталих дітей в умовах організації інклюзивної освіти – це система заходів, спрямованих на запобігання проявам проблемної поведінки засобами навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Психологічна корекція здійснюється в таких сферах шкільного життя, як: під час уроків; позакласних виховних заходів; спортивних заходів під час перерви; під час приймання їжі; в процесі підготовки та проведення свят; під час прогулянок дітей, в процесі святкування днів народження дітей класу. Психологічна корекція має на меті послаблення динаміки дизонтогенетичних проявів розумової відсталості та посилення комунікативних, когнітивних та регулятивних механізмів особистісного розвитку аутичної дитини.

Для здійснення психологічної корекції модель роботи вчителя класу передбачає розв'язання психолого-педагогічних питань такого плану:

1. Отримання інформації про розумово відсталу дитину з позицій її когнітивного, комунікативного, поведінкового, діяльнісного, регуляторного аспектів розвитку.

2. Гармонізація психологічного клімату на уроці, під час позакласних і святкових заходів, в яких в обов'язковому порядку має брати участь аутична дитина. Саме через участь у цих заходах дитина набуває соціального досвіду у спілкуванні, вчиться озвучувати свої враження, почуття, інтереси, бажання. насміхатися з її вад мовлення, невідповідності емоцій, думок, конкретним реаліям, чудакуватості, дивної ходи, з химерних рухів, з усього того, що 4. Учитель класу повинен позиціонувати себе не тільки як вчитель, який терпляче сприймає розумово відсталого учня в класі, а й як людина, готова завжди упередити виникнення проблемної ситуації, в якій не треба зосереджувати увагу учнів класу на недоліках аутичної дитини.

3. Для дітей з розумовою відсталістю важливим під час навчання в масовій школі є *розуміння їхніх психічних особливостей* вчителями, персоналом школи, учнями класу, їхніми батьками, а також того, що особлива дитина має такі самі права, що й нормальна, що вона зможе

опанувати навчальну програму, тільки із застосуванням спеціальних, більш доступних для неї засобів; що не треба позбавляти її радощів спілкування, гри, навіть якщо всім оточуючим її людям очевидно, що вона ухиляється від цих видів діяльності.

Для реалізації психокорекційного процесу подолання аутистичних порушень та гармонійного включення аутичної дитини до системи шкільного навчання та виховання нами були розроблені принципи інклюзивної складової, методологічними засадами яких є концепції, положення, вчення видатних дефектологів В. І. Бондаря, Л. С. Виготського, Г. М. Дульнєва, І. Г. Єременка, О. М. Леонтєва, В. М. Синьова. Йдеться насамперед про такі принципи:- оптимістичної перспективи розвитку особистості розумово відсталої дитини; раннього комплексного діагностування та психолого-педагогічного прогнозу розвитку особистості аутичної дитини на підставі врахування її здібностей, мотивів і можливостей щодо виконання окремих дій та діяльності загалом; корекційного спрямування розвитку особистості розумово відсталої дитини; становлення та розвитку мотиваційних, інформаційних, операційних та емоційних компонентів комунікативної діяльності розумово відсталих дітей; особливої організації спілкування дитини, спрямованої на формування уявлень про себе – «Я – концепція», про інших осіб – «Ти – концепція», взаємозв'язків між суб'єктами, оцінок міжособистісних стосунків, набуття комунікативного досвіду; забезпечення та систематичного підтримання емоційно-позитивного психічного тону дітей у процесі безперервної інклюзивної освіти; креативного розвитку особистості дітей з інтелектуальними порушеннями; визначення особистісного смислу розвитку розумово відсталої дитини, як індивідуалізованого відображення справжнього її ставлення до тих явищ, заради яких розгортається її діяльність. Визначення особистісного смислу життя дитини як одиниці її свідомості сприяє визначенню співвідношення між суспільними та актуально-особистісними проблемами дитини та її

соціалізації; індивідуального підходу до кожної розумово відсталого дитини; синхронної корекції особистісних проявів і особистісного розвитку дитини.

Завершуючи розгляд сутності і значення інклюзивного навчання для психологічної корекції дітей з інтелектуальними порушеннями, а також прагнучи досягти комплексного системного бачення проблеми, варто, на наш погляд, навести таке визначення, сформульоване академіком АПН України Віктором Миколайовичем Синьовим: «Навчання – основний шлях корекції розвитку... дитини, оскільки воно є провідним видом її діяльності і перебуває в нерозривній єдності з вихованням як засобом управління соціалізацією особистості... Система корекційних заходів, - продовжує автор, - має впливати на особистість учня загалом і в поєднанні таких її компонентів, як пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, уміння, навички); спрямованість; здібність, характер, поведінка» [6, с. 51]. Учений, окреслюючи при цьому зміст роботи в допоміжній – спеціальній загальноосвітній школі для дітей з розумовими вадами, стверджує, що такі ж самі вимоги екстраполюються і на інклюзивну школу. Зокрема, говорячи про сфери психокорекційного впливу він вважає суттєвим застосовувати його на матеріалі всіх предметів, передбачених навчальним планом, а також під час спеціальних занять для окремих учнів та їх груп. Тьютору (інклюзивному дефектологу), вчителю та шкільному психологу «...потрібно визначити індивідуальну структуру дефекту кожної дитини, вивчити її досвід, інтереси, намагання, здібності та поведінку» [там же, с.5]. Це дає змогу: здійснити правильний прогноз розвитку розумово відсталого дитини; визначити зміст індивідуально-інтегрального підходу інклюзивної освіти дітей у спектрі інтелектуальних порушень; визначити зміст корекційної роботи, яку реалізовуватимуть спеціаліст з інклюзивної освіти (тьютор), шкільний психолог, учитель класу; виділити спільні проблеми, які виникатимуть під час навчання аутичної дитини в школі; здійснити добір загальних корекційно-розв'язальних прийомів і засобів, які будуть використані у навчально-виховному процесі масової школи.

Отже, як висновок, можна стверджувати, що інклюзивна форма освіти дітей із порушеннями у психофізичному розвитку є наразі інноваційним проектом і моделлю навчання та виховання у національному освітньому просторі. Разом з тим розроблення, впровадження та реалізація цього проекту надзвичайно важливі для загальної та соціально-психологічної реабілітації дітей, які страждають від інтелектуальних порушень. Сам інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку розумово відсталої дитини; розуміння проблем з боку оточуючих її людей. Їхня допомога стимулюватиме формування довіри до інших людей, які зустрінуться в подальшому її житті. Однак і інклюзія реальною є там, де суспільство готове до її впровадження – як на державному рівні так і на рівні педагогів і батьків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Принципи організації виховного процесу у спеціальних школах // Початкова школа. – 1995. – № 2. – С. 6-8.
2. Бондар В. І. Освіта дітей з особливими освітніми потребами: пошуки та перспективи, сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти : українсько-канадський досвід : матеріали міжнар. конф. (Київ, 25–26 травня 2004 р.) / Бондар В. І. ; за ред. В. І. Бондаря, В. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – 200 с.
3. Выготский Л. С. Избранные произведения — М., 1984. — Т. 5. — 368 с.
4. Єременко І. Г. До питання про стандартизацію освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку / І. Г. Єременко // Дефектологія. – 2000. – № 6. – С. 4–8.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, // Освіта України. 2001. - № 29. – 18 лип. – С. 4 – 6.
6. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. – Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 238с.

Психокорекційна робота з батьками дітей із психофізичними порушеннями розвитку

Джерело: Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія / Шульженко Д. І.; М-во освіти і науки України; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 290-311.

Розділ VI

Життя батьків дитини із психофізичними порушеннями розвитку, стає для них важким випробуванням, нерідко перетворюючись на безперервну, вимотуючу, повну безсонних ночей боротьбу. Батькам доводиться постійно стежити за тим, щоб їхня дитина не заподіяла собі шкоди, здогадуватися про те, чого вона хоче, і робити все для того, щоб їм не довелося назавжди розлучитися з нею.

Крім цього, батьки хворих на аутизм дітей можуть потрапити у соціальну ізоляцію; друзі починають уникати їхнього товариства, оскільки їм неприємно перебувати поряд з такою важкою дитиною, в громадських місцях люди починають сторонитись їх, оскільки не можуть зрозуміти, що ховається за такою дивною поведінкою дитини або батьків, які намагаються контролювати її дії.

Родинне виховання – одна з найважливіших і найменш досліджених сторінок в історії всесвітньої та вітчизняної педагогіки. У педагогіці предметом вивчення переважно ставала система державної освіти, а такі питання, як особливості родинного виховання, тим паче родини, де є дитина з особливими потребами, були малодослідженими. Наразі, у період відродження на державному рівні родини, як основного осередку соціального виховання, чималої актуальності набула проблема узагальнення й систематизації розрізнених відомостей про тенденції розвитку родинної педагогіки та сімейного виховання.

Розумне, цілеспрямоване виховання дитини з особливими потребами створює сприятливі умови для компенсації того чи іншого дефекту та

корекції вад і недоліків, що зумовлені ним. Формування особистості такої дитини, зокрема з аутистичними вадами, здійснюється як цілеспрямований, поетапний процес, що становить цілісну систему, сукупність динамічно пов'язаних компонентів (явищ, процесів, впливів, етапів), взаємодія яких породжує нову системну якість як корекційно-педагогічного виховання, так і виховання дитини в родині.

Беручи до уваги думку М. К. Шеремет [313], що служба ранньої психокорекційної допомоги має стати однією із ланок загальної нової системи соціальної освіти, нагальне завдання якої на сучасному етапі – максимально широке обстеження дітей із порушенням розвитку на ранніх етапах онтогенезу, а це певною мірою є запобіганням вторинним відхиленням.

Адже фахівці таких служб разом із родинами можуть продуктивно використовувати сензитивні періоди становлення вищих психічних функцій дитини для ефективної їх корекції. При цьому на передній план висувається такий важливий аспект, як активна участь у процесі корекції батьків і членів родини такої дитини, які, своєю чергою, мають бути підготовленими відповідними фахівцями – як результат консультацій батьків дитини і її професійного супроводу. А це, за висновком вченого, є вже окремими напрямками наукових досліджень.

За своїми цілями та завданнями виховання дитини з особливими потребами збігається із загальними принципами педагогіки, але ці загальні завдання поєднуються зі спеціальними, що зумовлені характером психофізичного порушення. Основним завданням виховання такої дитини є компенсація дефекту розвитку та подолання його наслідків.

Системний підхід до цієї проблематики дає змогу розглянути основні особливості проблем дитини зі спектром аутистичних порушень; складні життєві обставини, які впливають на кожного члена її родини; описати стадії адаптації сім'ї до життя з особливою дитиною, а також визначити шляхи

співпраці сім'ї з фахівцями, які допомагають організувати оптимальну допомогу дитині та родині загалом.

Поява дитини з порушеннями розвитку для будь-якої сім'ї – дуже складний іспит, за якого сім'я потребує об'єктивної інформації, соціальних ресурсів, підтримки близьких і друзів, кваліфікованої допомоги спеціалістів. Народження в сім'ї дитини з будь-якою психічною або фізичною вадою завжди робить ситуацію в родині складною і різко змінює все буття та поведінку сім'ї – цінності, прагнення та реакції батьків і близьких родичів. Змінюється психологічний стан й орієнтири дорослих і здорових дітей, виконання родиною виховної та моральної функцій, взаємодію з соціальними інституціями та навколишнім світом. Жодна сім'я не хоче мати дитину-інваліда, і тому, коли народжується така дитина, родинному горю немає меж. Страждання батьків зазвичай важко описати. Спочатку виникає відчуття провини, сорому, безнадійності й жалю до себе. І все це буває настільки важким, що виникає прагнення в будь-який спосіб позбутися нестерпних переживань. Якщо розпач важко подолати, батьки можуть зовсім відмовитися від дитини, або відмовитися сприймати її хворою, або думати, що це не їхня дитина. Їх охоплює глибокий сум, почуття спустошеності й самотності, туга за здоровою дитиною, як за чимось назавжди втраченим.

Розроблено чимало психологічних теорій, що пояснюють реакції батьків при зіткненні із порушеннями в розвитку їхньої дитини. У дослідженнях О. К. Агевеляна, В. В. Юртайкіна, О. Г. Комарової виокремлюються такі стадії пристосування, як:

- шоку, агресії, відмови від усвідомлення факту;
- скорботи за здоровою дитиною, якої немає;
- адаптації.

Найпопулярнішою є теорія стадій (огляд досліджень Blacher), відповідно до якої пристосування до діагнозу дитини батьки проходять у кілька етапів (стадій). Поштовхом до появи цієї теорії стало таке спостереження: народження дитини з порушенням зазвичай сприймається

батьками як смерть нормальної здорової дитини. Звісно, цю теорію слід упроваджувати в дію гнучко, враховуючи складність і різноманітність сімей та стосунків в них, а також непередбачуваність їхніх реакцій на цю неординарну подію. Виходячи з цієї теорії, можна окреслити кілька психологічних стадій, крізь які проходять батьки після первинного шоку. Знання цих стадій може допомогти фахівцям зрозуміти реакцію сім'ї на появу хворої дитини і розглядати її поведінку у відповідному контексті, а не розцінювати її як недоречне, хаотичне або патологічне явище. Основною стадією вважається «стадія горя». Знання «стадій горя» (фаз горя) підказує фахівцю, коли і яким чином краще втрутитися і надати допомогу сім'ї з такою дитиною. Подібною проблематикою займався Duncan D. (1977). Отже, можливо виділити такі фази горя, як:

- заперечення;
- угода;
- гнів;
- депресія;
- прийняття.

Шок і заперечення – перша реакція батьків. На цій стадії батьки відчувають розгубленість, заціпенілість, дезорганізацію, беспорядність. Заперечення, певно, виявляється на підсвідомому рівні, і його завдання – відгородити свідомість від надмірної тривоги. Спочатку заперечення відіграє корисну роль, пом'якшуючи удар, але надалі може спричинити неабиякі труднощі. Якщо через деякий час, попри реальну дійсність, батьки продовжують заперечувати в дитини наявність порушень, можна очікувати доволі невтішних наслідків у подальшому вихованні дитини.

В основі фази угоди лежить думка про те, що якщо батьки будуть дуже наполегливі, то стан дитини дивовижним чином поліпшиться, тобто це поліпшення має стати «нагородою» за дбайливу, старанну роботу. Ще одним характерним проявом фази угоди є палке звернення до релігії або очікування дива.

У міру того, як батьки починають розуміти, що дивного зцілення не передбачається, виникає гнів; (збурення). Це може бути гнів на Бога («Чому саме я?»), на самого себе, або на іншого члена подружжя – за те, що він створив хвору дитину або за недостатню допомогу з його боку. Нерідко гнів проеціюється на фахівців, які, на думку батьків, надали недостатню допомогу. Надмірне почуття провини, націлене на себе, часто перетворюється на депресію (фаза депресії). Батьки повинні не боятися відкрито виявляти свої емоції з тим, щоб між ними не виникало почуття відчуженості, а це може лиш посилити депресію. Для багатьох родин депресія - тимчасовий епізод, який може збігатися з певною стадією сімейного життєвого циклу. Крім того, тяжкість депресії залежить від того, як родина інтерпретує стан дитини, і від її спроможності справлятися з труднощами.

Деякі вчені, наприклад Hornby, вважають, що за гнівом може наставати відчуження, коли батьки почуваються спустошеними і байдужими до всього, що їх оточує, така реакція, як правило, означає, що кожен із членів сім'ї починає, проти власного бажання, визнавати реальність порушень у своєї дитини. І це є поворотним пунктом процесу адаптації сім'ї. Те, в який спосіб батьки зуміють адаптуватися до такої тяжкої ситуації, є вельми важливим для благополучного майбутнього не лише хворої дитини, а й усієї родини. Прийняття (фаза прийняття) цієї ситуації вважається досягнутим, коли батьки демонструють всі або кілька з таких характеристик:

- спроможність відносно спокійно говорити про проблеми дитини;
- емоційно зберігати рівновагу між проявами любові до дитини і заохочення до його самостійності;
- здатні до співпраці зі спеціалістами для складання як короткочасних, так і довготривалих планів корекції;
- здатні будь-що заборонити дитині і за необхідності покарати її, не відчуваючи почуття провини;

- не виявляти до дитини ні гіперопіки, ні надмірної і непотрібної суворості;
- мати особисті інтереси, не пов'язані з дитиною.

Розглядаючи всі вищезгадані стадії горя, варто пам'ятати, що сім'ї неоднорідні і емоційні процеси в них перебігають по різному. Для деяких сімей ці стадії циклічні і повторюються з кожною віхою розвитку або з кожною кризою (наприклад, при погіршенні стану дитини). На прояв цих стадій можуть впливати й інші фактори. Зокрема, наприклад, чи прийняті вони для даної культури; чи відчувають усі члени сім'ї одну й ту саму стадію в один і той самий час; як триває та чи інша стадія або яким чином вона розвивається. Деякі батьки проходять цей процес за кілька днів, тим часом як іншим, щоб досягти прийняттого рівня адаптації, потрібні роки. Вважається, що середній термін адаптації сім'ї становить близько двох років (але деякі батьки не досягають повної адаптації ніколи).

Поки тривають переживання батьків і поки вони починають помалу звикати до того, що не змогли мати здорову дитину, яку вони так чекали, їхня дитина, хвора аутична дитина, перебуває поруч і вимагає до себе, певна річ, постійної уваги.

Беручи до уваги сьогоднішні надзвичайно несприятливі соціально-економічні умови в країні, зазначимо, що такі умови вельми негативно позначаються на стабільності навіть цілком благополучних сімей. Погіршення матеріально-побутових умов, поступове зубожіння, втрата роботи викликають в людей почуття незахищеності, страху перед завтрашнім днем. Усе це веде до наростання напруження в сім'ї, негативно впливає на виховання дітей. І такі сім'ї, поряд із явно неблагополучними, також вимагають уваги.

Нами визначені такі категорії сімей аутичних дітей, в яких можуть формуватися несприятливі умови для виховання дітей:

- соціально-демографічні (неповні, багатодітні, батьки розлучаються, батьки дуже молодого віку тощо);

- матеріально-побутові (малозабезпечені, живуть у незадовільних житлово-побутових умовах, втратили роботу, тривалий час не отримують заробітну плату і т. ін.);
- медико-соціальні (батьки є інвалідами, алкоголіками, наркоманами, психічно хворими, з хронічними соматичними захворюваннями);
- психологічні і соціально-педагогічні (в сім'ї несприятливий психологічний мікроклімат, емоційно-конфліктні взаємовідносини, педагогічна безпорадність батьків тощо);
- соціально-правові (батьки додержують аморальний, паразитичний, криміногенний спосіб життя; в сім'ї проживають особи, які повернулись із місць ув'язнення, тощо).

У роботі з неблагополучною сім'єю реалізуються всі найважливіші функції соціально-психологічної служби, серед яких насамперед виділяємо діагностичну, прогностичну, профілактичну, правозахисну, соціально-педагогічну, психологічну, соціально-побутову, комунікативну, морально-гуманістичну, організаційну.

Залежно від типу внутрішньосімейних стосунків і стилю сімейного виховання родин, що мають дитину з особливими потребами (куди належать і аутичні діти), вони поділяються на чотири групи. Характерними особливостями кожної з них є такі:

- *перша група*: стиль виховання – **гіперопіка**, яка з часом може змінитись на гіперпротекцію (фобія втрати та дитину): дитина є центром життєдіяльності сім'ї, тому комунікативні зв'язки з оточенням деформовані; батьки мають неадекватні уявлення про можливості дитини; у матері – гіпертрофоване почуття тривожності; систематичні подружні конфлікти, що можуть призвести до розлучення. Така сім'я справляє негативний вплив на формування особистості хворої дитини і може проявлятися в її егоцентризмі, постійній залежності від батьків, відсутності власної активності, заниженні самооцінки,

- *друга група*: "холодні" стосунки з дитиною, **гіпопротекція**, зниження емоційних контактів, увага зосереджується на медичному аспекті проблеми, батьки ставлять завищені вимоги до медичного обслуговування, намагаючись у такий спосіб компенсувати власний психологічний дискомфорт. Така сім'я сприяє формуванню в особистості дитини емоційної неврівноваженості, високої тривожності, нервово-психічного напруження, породжує комплекс неповноцінності, беззахисність, невпевненість у собі;

- *третья група*: **стиль співпраці**, конструктивні і відповідальні стосунки з дитиною: батьки усвідомили проблему, вірять в успіх, знають усі сильні сторони особистості дитини, розвивають її самостійність. Батьки цієї групи мають, як правило, високий освітній рівень, виявляють постійний інтерес до організації корекційно-педагогічного розвитку дитини, підтримують прояви її самостійності, налагоджують контакти із зовнішнім світом. У такій сім'ї у хворої дитини розвивається почуття захищеності, впевненості у собі, потреби в активному встановленні міжособистісних стосунків не лише з найближчим оточенням, а й з соціальною дійсністю;

- *четверта група*: **репресивний стиль** сімейного спілкування; авторитарна батьківська позиція; песимізм; обмеження прав дитини: постійні вимоги дотримання певних правил, а при відмові - можливі й фізичні покарання. У такій сім'ї в дитини формується афективно-агресивна поведінка, плаксивість, підвищена збудливість, дратівливість.

У сім'ях з аутичною дитиною, як, утім, і в сім'ях зі здоровою дитиною, зазвичай мають місце змішані стилі спілкування.

Корекційна робота з різними типами сімей, в яких є аутична дитина, має багато загальних закономірностей. Водночас у роботі з кожною сім'єю є певна своя специфіка.

Батьки дитини, які зустрілись у своєму житті з подібною бідю, мають багато труднощів. Деформація позитивного життєвого стереотипу, що зумовлена народженням аутичної дитини, несе із собою порушення, які можуть виявитися на соціальному, соматичному та психологічному рівнях.

Сім'ї аутичних дітей зазнають значного стресу від непередбачуваності поведінки дитини і пов'язаних з цим проблем у соціальному та міжособистісному спілкуванні.

Для сімей з аутичними дітьми реальними є такі фактори підвищеного ризику: невизначеність діагнозу, тяжкість і довготривалість хвороби, труднощі у тому, щоб відповідати суспільним нормам. Проведені дослідження показують, що численні невдачі аутичних дітей вкрай тяжко позначаються на сім'ї, особливо на матері, а також на братах і сестрах. У таких сім'ях нерідко послаблюється подружні відносини, і з дорослішанням дітей ці проблеми не зменшуються.

Зазначимо, що для забезпечення успішного розвитку та виховання такої дитини потрібна наявність психологічного комфорту в сім'ї та її скоординованого функціонування.

Для цього суттєве значення має те, як складаються взаємини і взаємодія принаймні в чотирьох складових: між самим подружжям, між батьками та дітьми, між братами й сестрами, якщо в родині зростають двоє і більше дітей, та взаємини зі старшими членами родини – бабусями й дідусями. Коли батьки "прийняли" ситуацію, вони починають будувати життя з урахуванням того, що в сім'ї виховується аутична дитина. У дорослих зменшується відчуття жалю, скорботи, посилюється інтерес до навколишнього світу, подій. Але все ж таки вони продовжують жити в умовах стресу, і дорослішання дитини, певна річ, спряжене з новими проблемами. Перед батьками дитини з аутистичними порушеннями одним із головних завдань стає допомога дитині видужати або легше адаптуватися до своєї хвороби за умови неможливості видужання.

Аутична дитина – це незвичайна дитина, особлива дитина, вона грається з предметами не так, як це прийнято у світі людей, вона радіє іншому й інакше. Їй незрозуміло і нецікаво те, що роблять звичайні люди. Вона не вмє (не хоче) підлаштовуватися до звичайних норм і усталених традицій. Батьки повинні вчити дитину бути такою, як усі. Аутичній дитині

важко збагнути цю науку, і тому вона весь час повинна повторювати засвоєні вирази і схеми дій. Якщо вона не робитиме цього, то забуде, як це робити, - і все це тому, що їй це нецікаво. Щоб чомусь навчити аутичну дитину, її потрібно весь час зацікавлювати. Батьки часто не можуть зрозуміти, що потрібно їх дитині, і тому намагаються налаштувати її на свій лад. Дитина начебто піддається, але оскільки це не її світ, вона виглядає в ньому незграбно та безглуздо. Небажання, а часто й нездатність аутичної дитини виразити те, чого вона хоче, призводить до того, що батьки розглядають її як істоту, яка не має інших потреб, окрім вітальних, і починають управляти нею, виходячи зі своїх уявлень про те, що добре, а що погано для неї. Слід пам'ятати, що ініціаторами залучення аутичної дитини у свій світ є батьки, і якщо вони не хочуть зламати свою дитину, то саме вони повинні вийти за межі своїх жорстких стереотипів та спробувати сприйняти та зрозуміти ті знаки, які дитина видає як сигнали контакту. Легко сказати: вийти за межі своїх стереотипів, але як це зробити? Люди нашої культури (на відміну від східної) мають вельми туманне уявлення про свій внутрішній світ, свої внутрішні стани, ресурси й обмеження. Батьки, часто самі не можуть розповісти або написати про це. Їхні розповіді, як правило, жодним чином не відображають неповторності й унікальності їх власних особистостей. А батькам аутичної дитини потрібно навчатися входити ще й у внутрішній світ своєї дитини, бачити та фіксувати найменші зміни в її діях і поведінці.

Найбільші проблеми випадають на долю матері, оскільки із самого народження дитини мати не одержує позитивних емоцій, безпосередньої радості спілкування. Дитина не посміхається до неї, не дивиться їй в очі, не любить сидіти на руках; іноді вона навіть не вирізняє її серед інших людей, не віддає видимої переваги під час контакту з матір'ю. Зрозумілими тому є прояви в матері репресивності, дратівливості, емоційного й фізичного виснаження.

На підтвердження цього можна навести маленький уривок зі спогадів матері хлопчика, який живе у своєму власному світі. І це певною мірою дасть змогу трохи наблизитись до розуміння цієї проблеми:

«Я нічого не помічаю довкола, навіть того, що вже кричу на весь дім, сподіваючись побачити хоча б якусь реакцію з боку моєї дитини. Він сидить перед телевізором і вкотре з ранку до вечора переглядає свій улюблений мультфільм. Вимкнути телевізор неможливо, бо дитина починає ридати, і це може тривати годинами... Я вимикаю телевізор, потім вмикаю його, але вимикаю звук, потім – зображення. Я повторюю усе це десятки разів у різноманітних комбінаціях і намагаюсь достукатися до свідомості сина. Він реагує на вимкнення звуку телевізора, але, здається, зовсім не чує мене».

За результатами багатьох досліджень, зокрема, Л. С. Печнікової [223], можна зробити такі висновки про особливості материнського ставлення до дітей із аутистичним спектром порушень:

– ставлення матері аутичної дитини має суперечливу структуру: на когнітивному рівні оцінка дитини є відстороненою або інфантиляризованою, відображає труднощі матері в розумінні своєї дитини, у створенні моделі її виховання та можливості включення дитини в соціальне середовище. Утім, емоційне ставлення більшості матерів залишається адекватно прийнятним і позитивним;

– у всіх матерів відмічаються певні особистісні особливості: високий рівень тривожності з реакцією відходу від фрустрації, емоційна нестійкість, підвищена чутливість до соціальних критеріїв і зовнішніх оцінок їх дій та особистості, що створює підвищене афективне середовище для аутичної дитини;

– соціальний статус матері впливає на ставлення до дитини; так, матері з більшим соціальним навантаженням (яка працює або з неповної сім'ї) частіше відмовляються від хворої дитини;

– материнське ставлення до хворої дитини залежить від порядку її народження: у сім'ях, де дитина з аутизмом – єдина, найчастіше

спостерігається її емоційне сприйняття. Найменш сприятлива психологічна ситуація складається, коли дитина з РДА народжується другою у сім'ї: в матері частіше складається комплекс рольової неповноцінності і неможливість гнучкої адаптації до особливостей хворої дитини;

– ступінь тяжкості аутизму дитини суттєво не впливає на материнське ставлення. Відмінності спостерігаються в когнітивній оцінці здібностей і поведінки дитини (тяжкий ступінь РДА дитини частіше викликає в матері відторгнення, тим часом як легкий ступінь підвищує в неї рівень тривожності).

Від самого початку народження дитини з аутизмом, і це певною мірою можна стверджувати, батьки і матері по-різному реагують на повідомлення про хворобу дитини. Батько сприймає повідомлення про хворобу дитини про інструментальну кризу. Він, як правило, реагує менш емоційно, ніж мати і частіше ставить питання про довгостроковість порушень, тобто батько більш стурбований соціальним статусом і майбутньою кар'єрою дитини. Батька більш засмучує, коли порушення дитини помітні зовні.

Батько, як правило, уникає щоденного стресу, пов'язаного з вихованням аутичної дитини, оскільки проводить багато часу на роботі, проте він також переймається почуттям провини, розчарування, хоч і не виявляє це так явно, як мати. До того ж батько стурбований тяжкістю стресу, який зазнає його дружина. На нього покладаються особливі матеріальні тягарі стосовно забезпечення догляду за «важкою» дитиною, які стають дедалі гостріші, оскільки обіцяють бути довготривалими, фактично довічними. Реакція батька на дитину з РДА може визначати собою реакцію інших членів родини, тобто є чіткий взаємозв'язок між рівнем прийняття дитини з боку батька і загальним ставленням до дитини в домі. Таким чином реакція батька може «задавати тон» для всієї родини. Поведінка батька може виявлятися або через залучення до виховання дитини, або й як цілковита відстороненість від цього. Від байдужості батька страждає не тільки розвиток дитини, але й загальний клімат у сім'ї. Якщо ж батько активно включається в

турботу про дитину, нагородою за це стає його власне задоволення та згуртування сім'ї.

Подружжя від самого початку повинно також усвідомлювати, що потреби є не лише в дитини, а й у них, і потрібно жити далі. Вони мають потребу в тому, щоб побути одне з одним наодинці; їм потрібні розваги, друзі, походи в кіно, у театр; їм потрібно отримувати сексуальне задоволення й спілкуватися з іншими дітьми в сім'ї. Будь-яке обмеження нормального сімейного життя зашкодить як хворій дитині, так і її братам і сестрам, а також самим батькам.

Брати і сестри аутичної дитини у психологічному та побутовому плані також відчують певні труднощі, а батьки нерідко змушені жертвувати їх інтересами. Хвора дитина потребує дуже великої кількості часу, енергії й емоційних ресурсів. Здорові діти нерідко бувають змушені виконувати щодо хворої дитини батьківські ролі, до яких вони не підготовлені. Цим дітям доводиться дуже швидко проходити через стадії розвитку, що необхідні для нормального дорослішання. Навіть вибір майбутньої професії може бути визначений спілкуванням із хворим братом або сестрою та необхідністю спілкуватися з ними. Здорові діти можуть опинитися «поміж двох вогнів». Батьки вимагають від них турбуватися про хвору дитину та її захищати, а їхні друзі й товариші демонструють до хворої дитини презирство і заохочують здорову дитину ставитися до неї таким самим чином. Це часто призводить до складної конфліктної ситуації.

Попри все викладене батькам не слід думати, що слід жертвувати геть усім на світі заради хворої дитини, і це є важким тягарем для надто турботливих рідних, адже сама, постійно страждаючи, така дитина змушує страждати й інших членів сім'ї, і зрештою сім'я від цього може зруйнуватися. Чоловік, позбавлений уваги дружини, може відчути ненависть до дитини, на якій її увага сконцентрувалася, і навіть може залишити дім, аби знайти розраду на стороні. Брати й сестри можуть шукати вихід поза домом, в якому все підпорядковано задоволенню уявлених потреб хворої дитини.

Кілька слів слід сказати про дідусів і бабусь родин, які мають аутичну дитину. Системний підхід до проблем сім'ї з хворою дитиною покликаний враховувати складність у стосунках між поколіннями. У наш час значення ролі дідусів і бабусів, як правило, багатовимірні й позитивні. Можна відокремити такі їх ролі:

1. Історична: зв'язок із культурним і сімейним минулим.
2. Рольова модель: приклад сприйняття похилого віку.
3. Наставник: мудрий радник, що має великий життєвий досвід.
4. Казкар: розповідач історій, що пробуджують уяву і творче мислення.
5. Помічник (супервізор): підтримка сім'ї у важкі і перехідні періоди.

7.4. Спільна діяльність спеціалістів і сім'ї аутичної дитини в реалізації системного підходу у психічному розвитку аутичної дитини та інтеграції її в соціум

Коли в родині народжується хвора дитина, старшому поколінню слід продумати свої стосунки із власними дітьми і шляхи взаємодії з ними. Якщо стосунки в родині до появи аутичної дитини були складними та негативними, то після народження такої дитини може виникнути додаткові взаємні звинувачення поміж членами родини, що в кінцевому рахунку посилять напруженість у сім'ї і призведе до кризи. Проте для більшості родин із дітьми, що мають РДА, ситуація не така вже й драматична. Участь дідусів і бабусів в житті нуклеарної сім'ї може бути великою і різноманітною. Старше покоління є цінним джерелом ресурсів для їх онуків і сім'ї загалом завдяки своєму досвіду. Бабусі і дідусі можуть дати багато цінних порад щодо догляду за дитиною, поділитися стратегіями поведінки, що допомагали їм справлятися з кризами в минулому. Крім того, маючи чималу кількість вільного часу, вони можуть допомагати в домашніх справах, покупках, догляді за дитиною – будь-яка допомога такого типу батькам аутичної дитини просто необхідна. А нерідко внаслідок розлучення батьків або їх

алкоголізму, наркоманії чи жорсткого поводження з дитиною деякі дідусі і бабусі перебирають на себе роль «батьків» дитини, яка страждає на аутизм.

Батьки дітей з аутистичним спектром порушень нерідко звертаються по допомогу до фахівців, лише після того, як відхилення у розвитку та поведінці дитини стають очевидними для всіх. Почувши встановлений діагноз, багато мам і тат почуваються безсилими і неозброєними, оскільки не знають, чим можна допомогти своїй дитині. Тому, працюючи з батьками цієї категорії дітей, потрібно знайомити їх з особливостями розвитку аутичних дітей взагалі та їх дитини зокрема. Зрозумівши, чим конкретним відрізняється їхня дитина від інших, побачивши її «сильні» та «слабкі» сторони, батьки можуть спільно з психологом і педагогом визначати рівень вимог до неї, обирати основні напрямки та форми роботи із нею.

Батьки повинні зрозуміти, як складно жити їхній дитині у цьому світі, навчитися терпляче спостерігати за нею, помічаючи й інтерпретуючи вголос кожне її слово і кожен її жест. Це допоможе розширити внутрішній світ маленької людини і підштовхне її до необхідності виражати свої думки, почуття й емоції словами. До того ж батьки повинні зрозуміти, що їхня дитина вельми ранима. Будь-яке мимовільно сказане дорослими слово може стати причиною «емоційної бурі». Саме тому батьки мають бути дуже обережними й делікатними, спілкуючись із своєю дитиною.

Зовні аутична дитина, як правило, навіть не реагує на оточуючих її людей. Поводиться так, ніби вона одна чи перебуває «біля» дітей чи дорослих, але не з ними. Така дитина не допускає у свій внутрішній світ нікого. Іноді тільки по випадковій фразі, миттєвому руху чи звуку можна здогадатися про її переживання, бажання та страхи. І звичайно, вихователь або вчитель, навіть самий найдобріший і найчуйніший, не завжди має можливість вести постійний цілеспрямований нагляд за дитиною. Саме тому, щоб краще зрозуміти дитину та надати їй посильну допомогу в адаптації до дитячого колективу, педагогу потрібно працювати у тісній взаємодії з батьками.

Для закріплення контактів педагогів із батьками з метою надання ефективнішої допомоги дитині бажано, щоб її близькі якомога частіше відвідували групу дитячого садка або класу, в який ходить дитина. Оскільки для аутичної дитини типовим є страх зміни обстановки, відриву від близьких, бажано, щоб на початку навчання в час перерви, а в деяких випадках і на уроці мама (або тато, бабуся, дідусь) були поряд із дитиною.

Працюючи з аутичними дітьми, корекційні психопедагоги і батьки спільними зусиллями можуть розвинути їхню уяву, навчити ефективних способів спілкування з однолітками, а значить – адаптувати дитину до умов навколишнього світу.

Як основні цілі психокорекційної роботи нами визначені:

- переструктурування життєвого стереотипу і ціннісних установок батьків аутичних дітей;
- створення сприятливого психоемоційного клімату в родинах дітей із формування позитивних установок у свідомості батьків.

Формувальний етап дослідження спрямований на вирішення таких, завдань, як:

1. Реконструкція батьківсько-дитячих взаємовідносин.
2. Оптимізація подружніх і внутрішньосімейних взаємовідносин.
3. Гармонізація міжособистісних стосунків між парою – матері з аутичною дитиною і членами родини, членами родини та іншими (сторонніми) особами.
4. Корекція неадекватних поведінкових і емоційних реакцій батьків аутичних дітей.
5. Розвиток комунікативних форм поведінки, що сприяють самоактуалізації і самоствердженню дорослих, які виховують аутичну дитину.
6. Формування навичок соціальної взаємодії.
7. Особистісне зростання кожного з членів родини аутичної дитини під час корекційних занять.

Психокорекційний процес має будуватися на основі індивідуально-диференційованого експериментального підходу до особистісних особливостей членів сім'ї, дитина яких страждає на аутизм.

Ефективну й адекватну психологічну допомогу сім'ям з аутичними дітьми повинні надавати фахівці, добре знайомі з аутизмом як з патологією розвитку, а не звичайні дорослі – психотерапевти широкого профілю, які не враховують специфіки таких сімей. Із спеціальної літератури можна дізнатися, що ефективний фахівець, який працює в царині допомоги сім'ям, повинен володіти певними характеристиками, навичками та переконаннями. Домінуючий фахівець повинен володіти такими якостями, як успішність, неупередженість, функціональна специфічність, емоційна нейтральність. Роль фахівця не стільки регламентується, скільки досягається, тобто, щоб стати професійним фахівцем, потрібно успішно пройти відповідну програму освіти і практичного навчання, мати уявлення про сімейну динаміку, знання про те, як порушення психофізичного розвитку аутичної дитини впливають на функціонування сім'ї. Фахівці, котрі працюють із сім'ями аутичних дітей, повинні пам'ятати, що вони самі обрали цю спеціальність. На відміну від батьків фахівці працюють у цій галузі за своєю волею, заради задоволення свого наукового інтересу, альтруїзму, з фінансових або інших міркувань. Від фахівця батьки очікують чесності і справедливості. Він повинен бути емоційно нейтральним, тобто в нього має бути відсутнє емоційне занурення у проблеми сім'ї. Фахівець, який працює із сім'єю, повинен намагатися відповідати очікуванням батьків; і наскільки йому вдасться відповідати цим очікуванням, настільки успішною буде його подальша робота з сім'єю.

Окрім перелічених *знань*, для фахівця мають значення такі характеристики:

– *ставлення до людей*. Ефективний фахівець бачить у людях насамперед їхні сильні, а не слабкі сторони, достоїнства, а не недоліки, внутрішні, а не зовнішні мотивації, ресурси, а не проблеми;

– *самосприйняття*. Фахівець має бути впевненим у своїй професійній адекватності, почуватися цінним, потрібним, гідним довіри;

– *мета роботи*. Успішний фахівець не підкорює собі дитину та членів її сім'ї, він вивільнює їх, є відвертим з родиною, бере їхні проблеми близько до серця, у своїх стосунках з сім'єю орієнтований на процес надання допомоги.

Деякі спеціалісти вказують на необхідність ще таких характеристик, як:

– *емпатія*. Корекційний педагог, як і спеціальний психолог, повинен уміти відчувати та розуміти проблеми членів родини з їхньої точки зору;

– *конкретність*. На запитання сім'ї фахівець повинен відповідати відразу, чітко, ясно та по суті;

– *теплота у спілкуванні*. Фахівець повинен вербально і невербально виявляти хвилювання та турботу про родину, в якій працює.

Комплексні та системні підходи в розробленні індивідуальних програм для сім'ї, де є дитина, яка страждає на аутизм.

Окрім участі батьків у програмах спрямованих на їхній особистісний розвиток, їм рекомендується брати участь у розробленні спеціалістами індивідуальних програм по роботі з сім'єю. У сучасній літературі, зокрема у праці М. Селігмана та Р. Б. Дарлінг «Звичайні сім'ї, особливі діти», корекційними спеціалістами були розроблені форми індивідуальних планів роботи з сім'єю (ІПРС), що є особливо актуальним для сімей з аутичними дітьми, в яких повинні враховуватися потреби і проблеми батьків.

ІПРС має включати в себе:

– опис ресурсів, проблем й пріоритетів сім'ї із вказівкою на їх значення для розвитку дитини;

– опис найважливіших передбачуваних результатів програми для дитини та її сім'ї;

– опис конкретних послуг раннього втручання, які необхідні для задоволення потреб дитини та її сім'ї, а також часових меж надання цих послуг.

Відомі різні методи визначення ресурсів, проблем і пріоритетів батьків та інших членів сім'ї, а також розробки на базі цих відомостей цілей для всієї родини. На основі соціально-системного підходу для вирішення таких проблем зазвичай використовують метод опитування (анкетування) й інтерв'ювання, який вже давно й успішно застосовують у програмах раннього втручання. Опитувальник – це приклад інструмента, в якому потреби сім'ї визначаються не фахівцем, а самою сім'єю. На підставі такого анкетування складається список потреб батьків (СПБ).

Відомо приблизно шість основних сфер, в яких зосереджуються всі проблеми та потреби таких сімей. Отже, це:

1. *Інформація* про діагноз, прогноз та лікування.
2. *Втручання* у розвиток дитини – медичне, терапевтичне, навчальне.
3. *Формальна підтримка* з боку державних і приватних установ.
4. *Неформальна підтримка* з боку рідних, друзів, сусідів, колег та інших батьків.
5. *Матеріальна підтримка*, в тому числі фінансова допомога та доступ до різних ресурсів.
6. *Усунення конкуруючих сімейних потреб*, тобто потреб інших членів сім'ї, які можуть впливати на здатність сім'ї у задоволенні потреб дитини з порушеннями.

Інформація, отримана зі списку потреб батьків, сукупно з інформацією, яка збирається завдяки співбесіді з членами сім'ї, та зі спостереженнями, може використовуватися при складанні й розробленні ІПРС. Жодне анкетування не надасть фахівцеві глибокої і різнобічної інформації про сім'ю з аутичною дитиною. Істинне розуміння сімейної ситуації можливе лише завдяки бесідам із членами сім'ї про їхні ресурси та проблеми, а також

завдяки довготривалим спостереженням. Співбесіду слід проводити у формі спокійної, неквапливої, неформальної бесіди. Інтерв'юер повинен уважно вислуховувати, виявляючи співпереживання й утримуючись від особистих суджень. Можна розмовляти порізно з матір'ю, батьком чи іншими членами сім'ї, або з обома батьками чи усією родиною разом. Нами був розроблений орієнтовний порядок проведення такої співбесіди з сім'єю, що виховує дитину, яка страждає на аутизм. Наведений нами шаблон співбесіди є загальним керівництвом і не розрахований на буквальне застосування. Співбесіда дає змогу отримати відповіді на ті ж самі питання, що й анкетування, тільки іншим шляхом; уточнити й доповнити інформацію, і вона, таким чином, слугуватиме цінним доповненням до анкети. І все ж потрібно пам'ятати, що дані першої співбесіди з сім'єю слід весь час коригувати, оскільки на початку співпраці інтерв'юер для сім'ї є сторонньою людиною, яка ще нічим не заслужила її довіри. У міру того, як між фахівцем і сім'єю розвиваються теплі довірчі відносини, сім'я може надавати ту чи іншу додаткову інформацію про свої проблеми. Крім того, із часом проблеми змінюються, і тому фахівець має брати до уваги будь-які зміни у статусі сім'ї. Співбесіда, як і інші методи допомоги сім'ї, повинна проводитись у дусі партнерства з членами сім'ї. Спостереження може бути найефективнішим методом при роботі з сім'єю іншої культури, а також з сім'єю, що підозріло ставиться до анкет і співбесід. Але загалом спостереження може лиш доповнювати вже одержану інформацію. Аби не зробити при спостереженні неправильних висновків, фахівцеві слід завжди намагатися підкріпляти їх запитаннями (наприклад: «Я бачу, ваші діти дружно грають разом; вони завжди так добре спілкуються?»). Завершивши процес визначення проблем і пріоритетів у сім'ї, фахівець і члени сім'ї аутичної дитини можуть почати разом складати ІПРС.

Ще кілька слів про спостереження за сім'єю з аутичною дитиною. Фахівці, які одержують інформацію про сім'ю, мають знаходитися поруч із сім'єю. Під час спілкування і взаємодії з членами сім'ї дитини вони

спостерігають, як члени сім'ї спілкуються один з одним, якими виразами при цьому користуються, як виявляють свої почуття. Фахівці, які працюють із сім'ями вдома, мають можливість побачити обстановку, іграшки, інші матеріальні ресурси; дізнатись про розпорядок дня сім'ї; спостерігати за неформальним спілкуванням між її членами.

Результати застосованих методів спостереження, співбесід і відповідей на анкети використовуються для розроблення ІПРС. При складанні повного ІПРС для сім'ї, яка має аутичну дитину, потрібно визначити не тільки ресурси, потреби й завдання родини, але й рівень контактів аутичної дитини з навколишнім світом і оточуючими її людьми, що представлено в таблицях, наведених далі.

Таблиця 10.

Корекційна робота з батьками аутичних дітей

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ПОЧАТКОВОГО ЕТАПУ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ			
На етапі встановлення контакту з дитиною не рекомендується наполягати на проведенні конкретних ігор, виконанні певних завдань, потрібно виявляти чуйність до реакції дитини, діяти залежно від ситуації, її бажань і настрою. Інколи, особливо на початкових етапах корекційної роботи, варто прийняти ту форму можливої взаємодії, яку пропонує дитина (не забуваючи про цілі роботи)	Усе, що відбувається на занят, має супроводитись емоційним коментарем, під час якого дорослий проговорює всі дії і можливі ситуації	Не забувати, що поведінка дитини під час заняття може бути най-різноманітнішою. Якщо дитина вийшла зі стану рівноваги, потрібно зберігати спокій, не сварити, а намагатися зрозуміти, чого дитина хоче у конкретний момент і постаратися допомогти їй вийти зі стану дискомфорту	Потрібно бути готовими до того, що реакція на одне й те ж саме завдання (гру), ситуацію, у різних дітей із діагнозом РДА може бути різною: на те, що одна дитина відреагувала цілком дружелюбно, в іншій може викликати різку негативну реакцію. Крім того, одна й та ж сама дитина може поводитись зовсім по-різному в подібних ситуаціях. Не слід боятися пробувати. В разі, якщо дитина прийняла

		запропоноване, потрібно намагатися розвивати ситуацію; якщо виникла реакція відторгнення, слід зупинити гру. Безумовно, це вимагає від корекційного педагога чи спеціального психолога гнучкості, яка дасть змогу дозволити діяти залежно від розвитку подій, а батькам потрібно навчитися діяти, як фахівцям
--	--	---

ПАРАМЕТРИ ПОЧАТКОВОГО ЕТАПУ (за Є.Р. Баєнською)

1. Дистанція спілкування, яка найбільш прийнятна для аутичної дитини:				
Потрібно знати, наскільки близько дитина сама наближається до дорослого і наскільки близько підпускає його	Чи можна взяти дитину на руки і як вона при цьому поводить (напружується, привалюється, дереться нагору)	Як ставиться до тактильного контакту, чи дивиться в очі і як довго	Як поводить з близькими і як з незнайомими людьми	На який час дитина може відпустити маму
2. Найулюбленіші заняття, коли дитина полишена на саму себе: тиняється по кімнаті, залазить на підвіконня й дивиться у вікно, щось крутить, перебирає, розкладає, перегортає сторінки книги тощо.				
3. Обстежування навколишніх предметів:				
Розглядає; обнюхує; тягне до рота; розсіяно бере в руку і не глядячи кидає; дивиться здалеку боковим зором			Використання іграшок: звертає увагу на якісь деталі (крутить колеса машини, кидає кришечку від каструлі, трясє мотузкою), маніпулює іграшкою для досягнення якого-небудь сенсорного ефекту (стукає, гризе, кидає), програє елементи сюжету (кладає ляльку в ліжко, годує, навантажує машинку, будує з кубиків	

	будинок)
4. Розвиток стереотипів побутових навичок, наскільки вони розвинені, наскільки жорстко прив'язані до звичної ситуації.	
5. Використання мовлення і цілі його використання:	
Коментує, звертається, використовує як аутостимуляцію (повторює одне і те саме афективно заряджене слово, вислів, викрикує, скандує)	Наскільки стереотипне її мовлення, чи характерні ехолалії, в якій особі дитина говорить про себе
6. Поведінка в ситуаціях дискомфорту, страху: завмирання, поява панічної реакції, агресія, самоагресія, сбурення, звертається до близьких, скаржиться, посилюються стереотипії, намагається повторити чи проговорити травмуючу ситуацію	
7. Поведінка при прояві радості: збуджується, посилюються рухові стереотипії, намагається поділитися своїми приємними переживаннями із близькими	
8. Реакція на заборону: ігнорує, лякається, робить «на зло», виникає агресія, крик	
9. Можливість якнайшвидшого заспокоєння при збудженні чи засмученні: взяти на руки, приголубити, відволікти увагу (найулюбленішими ласощами, звичним заняттям, умовлянням)	
10. Тривалість зосередження уваги на іграшці, книзі, малюнку, фотографіях, пазлах, мильних кульках, свічках або ліхтарику тощо	
11. Ставлення аутичної дитини до підключення дорослого в її заняття (йде геть, протестує, приймає, повторює якісь елементи гри дорослого або уривки його коментарів). Якщо дозволяє включатися у гру, то наскільки можна розгорнути гру або коментар	

ФОРМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ НА ОСНОВНОМУ ЕТАПІ

Психотерапевтичні і методи (у формі групової, сімейної або індивідуальної роботи), за яких опрацьовується внутрішньо сімейна й особистісна проблематика членів родини, за допомогою чого досягається гармонізація сімейних стосунків;	Спільна підготовка й проведення дитячих свят, що створює умови для соціальної реалізації батьків. Поліпшується їхнє відчуття причетності до спільноти, задовольняється потреба у спілкуванні,	Створення груп спілкування та взаємодопомоги батьків, які уможливають обмін унікальним досвідом переборення труднощів. Батьки перестають відчувати особисту ізольованість, посилюють	Консультації щодо індивідуальних особливостей дитини та оптимальних умов її розвитку. На таких консультаціях батьки отримують рекомендації різних спеціалістів,	Лекції, семінари, на яких батьки можуть отримати корисні знання щодо закономірностей розвитку аутичних дітей, сучасних медичних і психолого-педагогічних методів корекції порушення, можливостей інтеграції їх у
---	---	--	---	--

	тощо	свою активність. У них формується адекватне ставлення до можливостей своєї дитини	зокремо щодо створення безпечного та розвивального середовища, оптимального харчування, умов реалізації індивідуальної програми розвитку дитини;	суспільство, соціальних гарантій, які надає держава, тощо. На тренінгах і практикумах батьки навчаються певних методів проведення корекційних занять, прийомів ефективного спілкування з дитиною
--	------	---	--	--

ФОРМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ НА ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОМУ ЕТАПІ

<p>Психологічний стан батьків – розгубленість. На перших заняттях вони не здатні сприймати пояснення корекційного педагога, тому фахівець працює самостійно з дитиною, а маму просить письмово фіксувати весь хід занять. Спочатку від батьків потрібно лише повторювати вдома структуру заняття, копіювати дії фахівця і їх послідовність, іноді переймаючи його поведінку, інтонацію. На початку наступних занять педагог пропонує показати, як робили завдання вдома, що вийшло і що не вийшло, в останньому випадку визначаючи (для себе) причину невдачі матері і</p>	<p>Психологічний стан батьків – тривожний: вони скаржаться, або заперечують. З такою категорією батьків перші заняття проводяться трохи інакше. Мамі пропонується взяти участь в окремих епізодах заняття з дитиною: наприклад, у катанні машини, м'яча одне одному, у проведенні рухливих ігор. При цьому активно беруть участь усі троє: фахівець із дитиною (як єдине ціле) і мама — навпроти (як партнер по грі). Через кілька занять фахівець пропонує помінятися місцями (встати мамі разом із дитиною). Дитина стоїть спиною до дорослого, котрий охоплюючи маля руками, тримає його руки у своїх і виконує всі необхідні рухи разом із дитиною як єдине</p>	<p>Психологічний стан батьків – готовність до співпраці з фахівцем. Вони шукають шляхи рішення проблем і вмотивовані почути педагога, зрозуміти його пояснення і виконувати завдання. Тому фахівець активно включає їх у проведення заняття, пропонує завершувати розпочату ними вправу. Далі, пояснюючи її мету, він пропонує мамі самостійно виконати завдання. У разі невдачі спеціаліст надає допомогу, завершуючи вправу з дитиною і пояснюючи матері причини невдачі</p>
--	---	--

змінюючи характер або вид завдання	ціле	
------------------------------------	------	--

Проведена нами освітня, інформаційно-консультаційна й психокорекційна робота з батьками підтвердила наявність досягнень у поліпшенні поведінки й інтелектуальному розвитку їхніх дітей, встановленні продуктивного емоційного контакту між дитиною та батьками; у зменшенні психологічних перешкод і труднощів у роботі із членами родин аутичних дітей. На підставі проведених спостережень, співбесід, анкетувань кожному із членів родини були надані загальні та конкретні рекомендації щодо вирішення міжособистісних стосунків, стосунків із дітьми, проведення занять, ігор, складені індивідуальні плани занять корекційної роботи з аутичними дітьми та їхніми батьками.

У результаті ми доходимо до висновку, що індивідуальна корекція аутистичних розладів у дитини стає найефективнішою лише в разі комплексного підходу до організації корекційно-педагогічного процесу і можлива лише при паралельному наданні допомоги батькам, а особливо матері. Прояви хронічного стресу в матерів аутичних дітей значно частіші, ніж у матерів розумово відсталих дітей та дітей із церебральним паралічем. По-перше, з дитиною має працювати ціла команда фахівців (лікар, психопедагог, спеціальний психолог та ін.). По-друге, зусилля цих фахівців мають бути зосереджені не тільки на самій дитині. До програми індивідуальної корекції потрібно впроваджувати різноманітні форми роботи з родиною аутичної дитини. Найчастіше батьки не очікують подібного діагнозу, а відтак усвідомлення важкого стану дитини, що відбувається майже раптово, завдає їм значної емоційної травми. Ситуація ускладнюється, коли батьки намагаються знайти ефективний медичний спосіб вирішення такої проблеми, і стрес батьків в результаті може стати хронічним, оскільки в нашій державі все ще відсутня система допомоги аутичним дітям, й, до того ж, далеко не просто знайти фахівця, який би погодився працювати в такій родині і з такою дитиною. З огляду на особливості поведінки дитини, її

гострі афективні реакції на нову незвичну обстановку, сім'я, як правило, потрапляє в певну ізоляцію від суспільного життя і відчужується від найближчого оточення. Нерозвинене в українському менталітеті толерантне ставлення до людей з особливостями розвитку призводить до того, що батьки наражаються на нездоровий інтерес чи навіть агресивне і нетерпиме ставлення сторонніх людей до їхньої дитини. Постійне напруження батьків призводить до неможливості домовитись із дитиною навіть стосовно елементарних речей, а іноді породжує непередбачуваність її поведінки, виражену афективну реакцію. Додаткові навантаження для батьків становлять труднощі у навчанні таких дітей, їхні страхи, неготовність до практичних вимог життя, засвоєння навичок самообслуговування.

Отже, враховуючи психологічний стан і особливу вразливість сім'ї аутичної дитини, потрібно надавати родині практичну допомогу та інформаційну підтримку. Зниження стресу й поліпшення внутрішньосімейних стосунків справлятимуть позитивний вплив на розвиток дитини. В основу роботи корекційного психопедагога з сім'єю, де є аутична дитина, окрім принципу комплексного підходу до організації корекційно-педагогічного процесу, мають бути покладені й такі **принципи**:

– єдності діагностики і корекційно-педагогічного процесу.

Обстеження дитини різними фахівцями проводиться задля визначення її актуального та потенційного рівнів розвитку, соматичного стану і тощо, а також для визначення шляхів корекційно-педагогічної роботи у вигляді, скажімо, складання індивідуальної програми розвитку;

– тісної співпраці між батьками і фахівцями, батьками та дітьми.

Ще раз наголосимо, що батьки шукатимуть підтримки та допомоги фахівця, прислухатимуться до нього і виконуватимуть його поради лише тоді, коли професіонал сприйматиме батьків не як «об'єкта свого впливу», а як рівноправного партнера по корекційному процесу. Так само стосунки між корекційним педагогом і дитиною та батьками і дитиною мають будуватися за відомим принципом особистісно-орієнтованої педагогіки, а

саме, «на рівні очей» аутичної дитини, використовуючи прийом «очі в очі»;

– урахування інтересів (принцип вирішення того чи іншого завдання через інтерес), за якого фахівцеві потрібно вельми тактовно й аргументовано підходити до відповідей на питання, що цікавлять батьків дитини;

– провідної діяльності розвиток дитини має відбуватись у межах її основної діяльності, отже і співпраця корекційного педагога та родини повинна спрямовуватися на формування діяльності дитини відповідно до її віку, можливостей, інтересів.

У корекційній роботі з батьками фахівці, до того ж, повинні використовувати сучасні форми та методи роботи, враховуючи індивідуальні особливості батьків, типи сімей, міжособистісні стосунки та стилі виховання. Робота фахівців і батьків з аутичною дитиною має бути регулярною й довготривалою, а відтак фахівці на різних лекціях, семінарах, заняттях, тренінгах і практикумах повинні надавати теоретичні знання батькам і навчати їх відпрацьовувати техніки і прийоми роботи з аутичною дитиною.

Окрім того, слід сказати, що враховуючи наш досвід і досвід зарубіжжя, ми пристаємо до думки М. К. Шеремет [313], що служба ранньої корекційної допомоги сім'ям, які мають аутичних дітей може стати однією з нових ланок системи спеціальної освіти в Україні.

Для нашої країни однією з основних проблем, які потребують свого вирішення, стає проблема забезпечення умов і заходів для довготривалого, узгодженого, повноцінного освітнього та корекційного процесу для дітей та аутизмом та аутистичними порушеннями, створення матеріально-технічної та методично-дидактичної бази навчання, підготовка та навчання психопедагогів для роботи в сім'ях, де виховуються аутичні діти.

Як вже згадувалось, в сім'ї з аутичною дитиною існують психологічні, медико-соціальні, педагогічні, правові та соціальні проблеми, проблеми фізичного виховання та ін. Ефективність роботи спеціалістів із батьками

аутичної дитини дуже сильно залежить від комплексного та системного підходу до розроблення індивідуальних програм для кожної дитини і кожної сім'ї окремо. Такі системні підходи та розробки проводилися багатьма науковцями та спеціалістами різних галузей, що працюють над вирішенням даних питань. Ось одна із таких систем по роботі з родиною, яка виховує аутичну дитину; що була запропонована за результатами наших досліджень:

- провести ранню психолого-педагогічну діагностику дитини з однозначним прогнозом її можливостей і здібностей;
- розробити зміст корекції особистісного розвитку дитини з аутизмом, який відповідає саме її індивідуальним особливостям, інтересам, потребам з метою поліпшення якості її життя в суспільстві;
- інформувати родину про особливості становлення психічних функцій в аутичної дитини і розробити з нею основні вектори корекції цих функцій;
- провести діагностику стану відносин у родині, спрямовану на вирішення проблем дитини, які можуть виникати як вторинні психогенні аутистичні ознаки внаслідок участі (включення) дитини у ці проблеми;
- розробити програму корекції психогенних аутистичних порушень дитини;
- розробити завдання, мету, зміст індивідуальної та групової корекційної роботи, як з самою дитиною, так і з членами її родини;
- розробити зміст тренінгів і проводити їх із членами кількох (4-5) сімей, в яких виховуються аутичні діти;
- забезпечити психологічну, емоціонально-позитивну атмосферу в сім'ї, де виховується аутична дитина;
- обговорювати й аналізувати разом із членами родини динаміку корекції особистісного розвитку дитини;
- розробити стратегію і корекційну тактику соціалізації аутичної дитини в навколишньому середовищі;

- забезпечити інклюзивне включення дитини з аутистичними порушеннями в освітнє середовище (дошкільне, шкільне, позашкільне);
- систематично надавати консультаційну допомогу батькам в разі виникнення труднощів в процесі навчання аутичної дитини в дошкільних, шкільних і позашкільних закладах;
- забезпечити можливості соціальної інтеграції дитини з метою розвитку її здібностей (відвідування гуртків, спортивних закладів, участі у святах і тощо).

У минулому надання медичних, освітніх і терапевтичних послуг організовувалось з розрахунку виключно на потреби аутичної дитини. Потребами рідних та інших членів сім'ї нехтували або залишали їх спеціалістам у царині психічного здоров'я. І лише в останні десятиліття спеціалісти дійшли висновку, що потреби дитини і потреби сім'ї тісно пов'язані між собою. Особливо це належить до сім'ї, де є дитина з аутистичними порушеннями. Поряд із вирішенням різних сімейних проблем науковці займаються розробленням спеціальних програм з розвитку особистості батьків аутичної дитини, націлених на вирішення таких завдань:

1. Допомога у виявленні труднощів сімейної взаємодії (аналіз світосприйняття, усвідомлення труднощів у спілкуванні з дітьми).
2. Тренування навичок позитивної взаємодії з дітьми та розвиток власних творчих здібностей (креативності).

До способів реалізації завдань можна віднести обмін досвідом застосування набутих навичок, організацію комфортного спілкування, створення постійно діючої групи взаємодопомоги та фахові індивідуальні консультації. Для реалізації програм застосовуються такі заходи, які, з одного боку, є методами здобування інформації від учасників про наміри, бажання, сподівання щодо перебування в полі дії організованого спілкування, а з іншого – дають змогу відстежувати результати взаємодії:

анкетування – спрямоване письмове опитування;

тренінг – серія послідовно дібраних вправ для констатації наявності психічної якості, вироблення навички певного реагування; тренінг може бути індивідуальним і груповим;

релаксація – за певних умов середовища та внутрішнього стану розслаблення тіла з метою зосередження на психологічних проблемах, перенесення психічної активності з зовнішнього світу на внутрішній;

диспут, або обмін думками, доведення (аргументування) особистої точки зору, вислуховування опонента, пошук і узгодження різноплановості висловлених думок з певною метою;

лекції (міні-лекції) – систематизована й аргументована інформація з певного конкретного питання;

домашні завдання – серія вправ для закріплення «матеріалу» в сімейних умовах з урахуванням зовнішніх особливостей родини та внутрішнього стану особи;

характеристика – усна або письмова форма фіксації відповідно до поставленого завдання певних особливостей (психофізичний профіль, рівень психічного розвитку, їх відповідність прийнятій культурній нормі; якості психічних функцій, темпераменту, характеру, волі; успішність досягнення мети тощо);

звіт – особистісний і груповий контроль результатів психолого-педагогічної роботи;

аналіз (рефлексія) – розумова і мовленнєва фіксація і пояснення того, що відбувається.

Крім участі батьків у програмах, спрямованих на їхній особистісний розвиток, їм рекомендується брати участь у розробленні спеціалістами індивідуальних програм по роботі з сім'єю. У сучасній літературі, зокрема в роботі М. Селігмана і Р.Б. Дарлінг «Звичайні сім'ї, особливі діти», корекційними спеціалістами були розроблені форми індивідуальних планів роботи з сім'єю (ІПРС), що є особливо актуальним для сімей з аутичними дітьми, в яких повинні враховуватись потреби і проблеми батьків [213].

ІПРС повинні включати в себе:

- опис ресурсів, проблем і пріоритетів сім'ї з вказівкою на їх значення для розвитку дитини;
- опис найважливіших передбачуваних результатів програми для дитини та її сім'ї;
- опис конкретних послуг раннього втручання, що необхідні для задоволення потреб дитини і її сім'ї та часові межі надання цих послуг.

Існують різноманітні методи визначення ресурсів, проблем і пріоритетів батьків та інших членів сім'ї, а також розробки на підставі цих відомостей цілей для всієї сім'ї. На основні соціально-системного підходу для вирішення таких проблем часто використовують метод опитування (анкетування) й інтерв'ювання, які вже давно і успішно використовують в програмах раннього втручання. Опитувальник – це приклад інструмента, в якому потреби сім'ї визначаються не спеціалістом, а самою сім'єю. На основі такого анкетування складається список потреб батьків (СПБ) . В даній роботі нами була розроблена одна із можливих анкет, яка, з нашого погляду, є нагальною для початку ефективної роботи спеціалістів із батьками аутичних дітей.

Існує приблизно шість основних сфер, в яких зосереджуються всі проблеми і потреби таких сімей:

1. *Інформація* про діагноз, прогноз та лікування;
2. *Втручання* в розвиток дитини – медичне, терапевтичне, навчальне;
3. *Формальна підтримка* з боку державних та приватних установ
4. *Неформальна підтримка* з боку батьків, рідних, друзів, сусідів, колег та інших приятелів і доброзичливців;
5. *Матеріальна підтримка*, зокрема фінансова допомога і доступ до різноманітних ресурсів;
6. *Усунення конкуруючих сімейних потреб*, тобто потреб інших членів сім'ї, які можуть впливати на здатність сім'ї в задоволенні потреб дитини з порушеннями.

Інформація, отримана зі списку потреб батьків, в сукупності з інформацією, яка збирається завдяки співбесіді з членами сім'ї та властивим спостереженням, може використовуватись при складанні і розробленні ІПРС. Не одне анкетування не надасть спеціалісту глибокої та багатосторонньої інформації про сім'ю з аутичною дитиною. Справжнє розуміння сімейної ситуації можливе лише завдяки бесідам із членами сім'ї про їхні ресурси і проблеми та завдяки довготривалим спостереженням. Співбесіду слід проводити у формі спокійної, неквапливої, неформальної бесіди. Інтерв'юер повинен уважно слухати проявляючи співпереживання й утримуючись від особистих суджень. Можна розмовляти окремо з матір'ю, батьком та іншими членами сім'ї, або з обома батьками чи усією сім'єю разом. Нами був розроблений приблизний порядок проведення такої співбесіди з сім'єю, що виховує дитину, яка страждає від аутизму. Наведений нами шаблон співбесіди є загальним керівництвом і не розрахований на буквальне застосування. Співбесіда дає змогу отримати відповіді на ті ж самі питання, що й анкетування, тільки іншим шляхом, а також уточнити й доповнити інформацію – в результаті і, вона служитиме цінним доповненням до анкети. Але варто пам'ятати, що дані першої співбесіди з сім'єю потрібно весь час коригувати, бо на початку співробітництва інтерв'юер для сім'ї є сторонньою людиною, яка ще нічим не заслужила її довіри. У міру того, як між спеціалістом і сім'єю розвиваються теплі довірчі стосунки, сім'я може надавати додаткову інформацію про свої проблеми. Крім того, з часом проблеми змінюються, і тому спеціаліст має звертати увагу на будь-які зміни у статусі сім'ї. Співбесіда, як і інші методи допомоги сім'ї, повинні проводитись у дусі партнерства з членами сім'ї. Спостереження може бути найбільш ефективним методом при роботі з сім'єю іншої культури, а також з сім'єю, яка підозріло ставиться до анкет і співбесід. Але загалом, спостереження може лише доповнювати вже одержану інформацію. Щоб не зробити при спостереженні неправильних висновків, спеціалісту потрібно завжди намагатися підкріплювати їх уточнювальними запитаннями (наприклад:

«Я бачу, ваші діти дружно грають разом; вони завжди так добре спілкуються?»). Закінчивши процес визначення проблем і пріоритетів в сім'ї, спеціаліст і сім'я аутичної дитини можуть почати разом складати ІПРС.

Потрібно сказати ще кілька слів щодо спостереження за сім'єю з аутичною дитиною. Спеціалісти, які одержують інформацію про сім'ю мають, знаходитись поруч із сім'єю. Під час спілкування і взаємодії з членами сім'ї дитини вони спостерігають, як члени сім'ї спілкуються один з одним, якими виразами при цьому користуються, як проявляють свої почуття. Спеціалісти, котрі працюють із сім'ями вдома, мають можливість безпосередньо побачити і оціни обстановку у сім'ї, іграшки, в які грають діти, одержати уявлення про сімейні інші матеріальні ресурси; дізнатися про розпорядок дня сім'ї; спостерігати за неформальним спілкуванням між її членами.

Результати застосованих методів спостереження, співбесід і відповідей на анкети використовуються для розроблення ІПРС. При складанні повного ІПРС для сім'ї, що має аутичну дитину, треба визначити не тільки ресурси, потреби, цілі і завдання родини, але й рівень контактів аутичної дитини з оточуючим світом і людьми.

Шульженко Д. І.

Реалізація системного підходу у підготовці гувернера – корекційного психопедагога для роботи з дітьми, які мають вади психофізичного розвитку

Джерело: Шульженко Д.І., Ліснічук О.В. «Робота гувернера-психопедагога з корекції інтелектуальних та аутистичних порушень у дітей»: Науково-методичний посібник. – Київ, НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – С. 31-55.

Розділ VII

Проблема інвалідів (людей з особливими потребами чи обмеженими можливостями) надзвичайно серйозна, що зумовлено, з одного боку, зростанням числа людей, котрі мають значні фізичні чи психічні вади, а з

іншого - тією обставиною, що матеріальне забезпечення, рівень соціально-моральної захищеності таких особистостей, як правило, надзвичайно низький. Аналіз історії розвитку проблеми інвалідності свідчить, що людство пройшло тривалий шлях від ідей фізичного знищення, ізоляції "неповноцінних" до концепції залучення їх до праці, і, нарешті, підійшло до розуміння необхідності реінтеграції осіб з фізичними дефектами, патофізіологічними синдромами, психосоціальними порушеннями.

Існує декілька моделей інвалідності, які по-різному тлумачать її сутність, а також способи адаптації інвалідів у суспільстві. Класифікації моделей інвалідності умовно можна поділити на дві групи: одні розглядають її як особисту (медична, адміністративна, економічна, модель дизабілізму, функціональної обмеженості, сегрегації, дискримінації, захищеності), інші - як соціальну (політична, соціальна, психосоціальна) проблеми. Медична модель інвалідності базується на положенні, що інвалід є неповноцінною людиною і міра цієї неповноцінності визначається тим, наскільки він обмежений у різних сферах людської діяльності та його можливостями незалежного існування, у тому числі самообслуговування, переміщення, сприймання світу. Досягти поліпшення чи відновлення «нормального» стану такої людини можна лише медичними засобами. Отже, медичний підхід до інвалідів перетворює їх у пасивних пацієнтів, позбавляючи права вибору, самовизначення, можливості впливати на власне життя і соціальне середовище. Модель «Сегрегація» розглядає людину з обмеженими можливостями як нижчу істоту, за соціальним статусом - щось середнє між людиною та твариною, яку потрібно обмежити у виборі місця проживання, професії, навіть заборонити їй усамітнюватися. У моделі «Дискримінації» базовою є думка про те, що люди з порушеннями психофізичного чи інтелектуального розвитку, складають загрозу для суспільства, тому їх належить утримувати в інтернатах-ізоляторах, віддалених від великих міст, з озброєною охороною, високими капітальними стінами, замками, решітками тощо. Модель «Захищеності» не настільки антигуманна, як дві попередні,

однак справляє не менш негативний вплив на розуміння особливостей розвитку людини з обмеженими можливостями. За цією моделлю, інвалід - це маленька дитина, яка не змінюється протягом усього життя, тому її необхідно захищати, організувавши повноцінний догляд, обмеживши зовнішні впливи, тобто мова знову йде про ізоляцію від суспільства.

Результатом концепції соціальної корисності є економічна модель інвалідності, згідно з якою інваліди - це люди продуктивно і економічно обмежені, адже вони мають менше навантаження порівняно зі здоровими людьми чи неспроможні працювати взагалі. Такий підхід породжує соціальну дискримінацію, та саме він домінуючий у більшості країн світу, у тому числі і в Україні, де інвалідність розглядається як довготривала чи постійна, повна чи часткова втрата працездатності внаслідок стійких чи важко порушених функцій організму у зв'язку з хворобою, травмою, дефектом розвитку. Модель функціональної обмеженості обґрунтовує неповноцінність як нездатність особи виконувати ті чи інші функції порівняно зі здоровими людьми. З позицій цього підходу визначено поняття «інвалід» у Декларації про права інвалідів, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН як особи, яка не може самостійно забезпечити повністю чи частково потреби нормального особистого чи соціального життя через вади, вроджені чи набуті, його чи її фізичні або розумові можливості. Протягом останніх років широко вживаним є термін "людина з особливими потребами", яке також знаходиться у рамках функціональної моделі інвалідності. Так, у Рекомендаціях до реабілітаційних програм, прийнятих 1992 р. на сесії Парламентської Асамблеї Ради Європи, зазначено, що інвалідність - це обмеження у можливостях, зумовлене фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині, котра має інвалідність, бути інтегрованою в суспільство і брати участь у житті сім'ї чи суспільства на таких же підставах, як усі інші члени суспільства.

Економічна і функціональна моделі є наслідком медичної, адже

акцентують увагу на тому, що у людини-інваліда відсутнє: здоров'я, можливість продуктивно працювати чи здатність функціонувати у широкому розумінні цього слова. В усіх зазначених моделях інвалідність - індивідуальна проблема її носія. Та існує і інша модель інвалідності, яка має різні назви: політична, психосоціальна, соціальна. Вона розглядає дану проблему у площині взаємовідносин між особистістю і різними елементами суспільної системи. Згідно з цим підходом, інваліди дійсно у фізичному чи психічному плані відрізняються від здорових людей, але причина їх безпорадності не лише у їхніх особливостях, а і у реакції на них соціального оточення. Смысл соціальної моделі інвалідності у тому, що вона більше не розглядає інвалідів як людей, що мають певні вади, а акцентує увагу на причинах недієздатності в неадекватних для даних людей середовища, недосконалості законодавства тощо. Суспільство повинно сприйняти інвалідність як суспільне явище і намагатися створити більш сприятливі умови для особистісного зростання цих людей. Необхідно змістити фокус уваги зі стану інваліда на стан суспільства, сприймати людей з обмеженими можливостями як партнерів у взаємодії: намагатися реалізувати ідею "незалежного життя" цих людей. Соціальна модель інвалідності демонструє поворот у світовій практиці від культури корисності до культури гідності. Якщо суспільство житиме за нормами культурного плюралізму, то функціональні обмеження будуть віднесені до розряду культурних відмінностей, а незалежне життя виражатиметься у можливості інваліда робити власний життєвий вибір. У контексті особистісно орієнтованої концепції людина з вродженими чи набутими органічними ушкодженнями, незалежно від своєї дієздатності і корисності для суспільства, розглядатиметься як об'єкт особливої соціальної допомоги і турботи, зорієнтованих на створення умов для максимально повної самоактуалізації його особистості, реалізації усіх наявних можливостей інтеграції в суспільство.

У нашому суспільстві довгі роки домінуючою була установка на освіту

та виховання дітей з обмеженими можливостями в рамках державної системи спеціальних шкіл і установ інтернатного типу. Це призвело до створення кризової ситуації, що характеризується соціальною стигматизацією (маркуванням, тавруванням) дитини з особливими потребами; штучною ізоляцією її в особливому соціумі: безваріантністю форм отримання освіти; майже повне виключення сім'ї з процесу виховання дитини.

Усвідомлюючи інвалідність як складне соціальне явище, яке включає взаємовідносини між індивідом, що має вади, соціальним контекстом, у якому дана ситуація має місце, і значенням, яке їй приділяється, можна передбачати, що проблеми інвалідів можуть бути вирішеними настільки; наскільки суспільство готове змінити свої звички і очікування, щоб включити людей, котрі мають певні відхилення, в соціальне життя. Отже, у цій моделі інвалідності соціальна адаптація, профілактика дезадаптацій і реабілітація даної групи людей - це проблеми суспільства, а не окремого індивіда, котрий має невідповідність з «нормою».

Тому у наш час, коли значна кількість дітей через серйозні захворювання чи з інших причин не відвідують загальноосвітніх шкіл, а також дошкільних закладів та груп подовженого дня, виникла особлива відчутна потреба в розробці адаптованої до сучасних умов методики індивідуального виховання і навчання дітей у домашніх умовах та в підготовці кадрів, які могли б реалізувати її на практиці. Необхідність впровадження гувернерства виникла також у зв'язку з доцільністю здійснення індивідуального виховання дітей з відхиленнями від норми. Гувернер-фахівець потрібен дитині під час тривалої хвороби і в реабілітаційний період. Він надає кваліфіковану допомогу учням, які відстають від однолітків у навчанні, та в період підготовки дітей до вступу в перший клас і адаптації до нового шкільного режиму дня.

Професія гувернера дозволяє вирішити багато питань, що не по силі масовій педагогіці. Це індивідуальний підхід до дитини, поглиблений розвиток її особливостей, терапевтичний аспект виховання недужих дітей,

соціальний захист малят з фізичними та психічними вадами, медико-соціальна реабілітація дітей з відхиленнями від норми, робота в сім'ях, які мають таких дітей, навчання оцінювати ситуацію, підходити до виховання і навчання.

Коли в сім'ї народжується дитина з відхиленнями у розвитку, батьки почувають себе пригніченими, вилученими із звичайного життя. Не так просто прийняти цю ситуацію.

В кожній сім'ї по-своєму оцінюють можливості дитини і її успіхи. Одні батьки не помічають прогресу в розвитку малюка і до доцільності занять ставляться песимістично. Інші завищують здібності дитини. В подібних випадках спеціалістам доводиться нелегко і вони вимушені показувати, які труднощі виникають у дитини при виконанні того чи іншого завдання, намагаються дати пораду, як краще їх долати.

Педагогам, що працюють з сім'ями таких дітей, необхідно пам'ятати про постійні стресові ситуації, які відчувають такі сім'ї, оскільки один з батьків вимушений залишити роботу, і порушення в зв'язку з цим соціальних, суспільних зв'язків, і відсутність психологічної допомоги, що дозволила б протистояти обставинам.

Необхідність підготовки гувернерів продиктована тим, що в нашому суспільстві не приділяється достатня увага соціалізації дітей з психофізичними порушеннями, спілкуванню з оточуючими (батьками, лікарями, соціальними працівниками, однолітками), особливостям психічних проявів.

Інвалідність призводить до обмеження життєдіяльності людини, її соціальної дезадаптації внаслідок відхилень у фізичному та психічному розвитку, обмеженій здатності до самообслуговування, пересуванні, орієнтації, контролі за своєю поведінкою, спілкуванні, майбутній трудовій діяльності. Система навчання і виховання цих дітей недосконала. У зв'язку з цим має створюватися комплекс соціальних та психолого-медико-педагогічних проблем із соціальної орієнтації таких дітей. Корекційну роботу

найчастіше виконують самі батьки, проте багато з них не володіють спеціальними знаннями з дефектології та медико-соціальної реабілітації.

Підготовка гувернерів до роботи з дітьми, які мають відхилення, вдома до надання їм загальноосвітніх знань (у межах можливого), прищеплення навичок самостійної роботи і самообслуговування, адаптації до потреб сучасного життя є сьогодні виходом із скрутного становища сім'ї, яка виховує дітей з психофізичними порушеннями.

Робота гувернера з особливими дітьми в сім'ях забезпечуватиме їм можливість здобути освіту та професію, займатися громадською діяльністю, розширювати спілкування з однолітками, дорослими. Це сприяє створенню оптимальних умов для коригування відхилень у розвитку дитини, для її навчання, виховання, соціально-трудової адаптації. Гувернер розв'язує питання соціального забезпечення дитини-інваліда, допомагає розв'язувати житлово-побутові, транспортні, морально-психологічні проблеми, організувати вільний час, заняття спортом, задоволення культурних потреб. Крім того, він проводить значну роботу із сім'єю, у якій виховується дитина з психофізичними особливостями: оздоровлення інших дітей у сім'ї, які внаслідок недостатнього догляду, матеріальної незабезпеченості чи зайнятості батьків часто хворіють, навчаються гірше своїх можливостей, мають менше часу на дозвілля. Таким сім'ям необхідні медико-генетичні консультації, допомога у створенні нормального сімейного мікроклімату, подоланні пригніченості, невпевненості, конфліктності між батьками та дітьми, у вихованні правильного ставлення до такої дитини всіх членів сім'ї.

Метою діяльності гувернера є використання та пристосування психолого-фізіологічних знань для реалізації оцінок особистого стану, формування необхідних якостей особистості дитини, прийняття засобів і заходів для первинної профілактики та усунення різних несприятливих явищ у розвитку та функціонування психіки людини (праці, сімейного та культурного життя), виявлення та розвиток потенційних можливостей самореалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку,

розповсюдження психолого-педагогічних знань серед таких дітей.

Специфіка педагогічної діяльності домашнього педагога

На рубежі ХХ ст. проблема гуманізації освіти як формування в ході педагогічного процесу вищих духовних цінностей людини є базисом основного педагогічного перебігу сучасності. Принципово новий підхід до проблеми формування особистості в умовах «гуманістично орієнтованої парадигми освіти» справедлива відноситься багатьма дослідниками до глобальних проблем людства. Так, на думку І.А.Зимньої, М.Н.Берулова і ін., нова освітня модель навчання повинна враховувати не тільки вимоги суспільства, але і властивості особистості, яких необхідно сформувати у майбутнього покоління. Нові світоглядні орієнтири, формування базової гуманітарної культури в суспільстві - відмінна риса сучасної освітньої системи, що розглядає дитину як «головну педагогічну цінність». Сьогодні «гостро зазвучала тривога про кризу освіти, її невідповідність потребам суспільства. Але ніколи ще необхідність виховання високоосвіченої особистості, по-новому мислячої і відповідальної за долю світу, що поважає рівні права і цінність іншої людини, не ставилися в прямий зв'язок з подальшими долями всього людства, з проблемою виживання... старі установки пришли, таким чином, у волаючу суперечність з вимогами часу. Суспільство як ніколи потрібен новий тип особистості, що володіє такими якостями, як високий професіоналізм, можливістю самому визначити мету, способи, терміни своєї роботи, що спричиняє за собою високу відповідальність; здатність діяти в нестандартних умовах, оперативно ухвалювати самостійні рішення, вибирати оптимальні варіанти». Тільки пильна увага до проблеми гуманізації освіти і цілеспрямована діяльність всього науково-педагогічного співтовариства дозволить в ХХІ столітті здійснювати трансляцію культурного і соціального досвіду.

Разом з тим слід зазначити, що специфіка діяльності педагога полягає в «відсутності миттєвого результату праці»: вчитель, вихователь діють в сьогоденні, а результат їх педагогічної діяльності відстрочений в майбутнє.

Отже, діяльність педагога, і сучасного губернатора зокрема, розглядається як загальнодержавна проблема. Підготовка губернатора в умовах варіативного і альтернативної освіти може здійснюватися як в державній, так і недержавній освітній системі. Образно це можна собі представити так: могутнє ядро державної освіти оточене тонкою динамічною оболонкою недержавних освітніх установ. Відсутність стабільності на споживчому ринку впливає на збільшення зайнятості трудящих у виробництві, що приносить стабільні заробітки. Складні соціально-економічні умови, падіння рівня життя змушують жінок швидше повертатися на робочі місця після декретної відпустки, дорожити місцем служби. Крім того, педагог-губернатор може бути затребуваний і для навчання і виховання дітей, віднесених до спеціальних медичних і психолого-педагогічних груп корекції, що потребують індивідуальної домашньої освіти.

Викликає серйозну тривогу погіршення здоров'я дітей. За даними програми «Столична освіта» відсоток дітей, що мають 1-у групу здоров'я знизився в 1,2 разу, 2-у групу (група ризику) - збільшився на 5,2%, що мають 3-у групу (хронічно хворі діти) зріс в 2,1 разу і склав 16,7%. Число реабілітаційних груп і дошкільних освітніх установ компенсуючого характеру для дітей з відхиленнями в розвитку росте рік від року. Такі діти, що не мають можливості відвідувати дошкільні установи, потребують сімейного навчання і виховання, індивідуального підходу.

Аналіз статистичних даних, опитування населення дозволили виявити ті особливості освітньої діяльності сучасного домашнього педагога, які задовольняють потребам сім'ї. До таких особливостей можна віднести:

- 1) гнучкість графіка роботи домашнього педагога і режиму організації дитячої діяльності, що сприяє адаптації вихованця до умов навколишнього середовища (особливу значущість має при роботі з дітьми, віднесеним і до спеціальних груп корекції);

- 2) можливість розширення освітнього простору і особистісно-орієнтована модель навчання, що дозволяє створювати оптимальні умови для

розвитку і формування особистісних новоутворень дитини-дошкільника;

3) можливість моделювати технології підготовки гувернера до освітньої діяльності з урахуванням ціннісних орієнтації сім'ї і національними традиціями виховання;

4) відвертість і постійно діюча система контролю за діяльністю гувернера, яка вимагає формування установки на саморозвиток і самоосвіту, як показника професійної компетенції.

До специфічних особливостей можна віднести наступні характеристики:

1) всебічна освіта підростаючого покоління може здійснюватися сьогодні не автономно, а у взаємодії з державними учбово-виховними установами;

2) вимоги, що пред'являються до сучасного гувернера не обмежуються його особистісними якостями, а передбачають підготовку фахівця, що володіє професійними знаннями, уміннями і навичками (діагностичними і корекційними технологіями);

3) в умовах зміни освітньої парадигми взаємодія гувернера і вихованця будується на принципах суб'єктно-суб'єктних відносин, в рамках діяльності співпраці, що дозволяє при організації освітнього процесу враховувати індивідуальні психологічні характеристики особистості дитини;

4) професійна діяльність домашнього педагога не виключає (а в ідеалі припускає) педагогічну співпрацю з батьками і іншими членами сім'ї через надання сім'ї консультативної психолого-педагогічної допомоги;

5) зростання потреби в послугах домашнього педагога зв'язується з можливістю надання сім'ї багатопрофільних освітніх послуг (догляд за хворою дитиною, діагностика і корекція індивідуального психічного розвитку, формування і розвиток здібностей і ін.);

6) освітня діяльність домашнього педагога носить подвійний характер: європеїзація освіти з одного боку і стійке прагнення до формування національної її своєрідності - з іншого.

Аналіз діяльності гувернера на сучасному етапі дозволяє виділити цілий ряд невирішених проблем, зокрема невизначеність статусу гувернера, неопрацьованість механізму його соціального захисту і нормативно-правової бази цієї діяльності. У переліку професій, затверджених Державним комітетом праці, Міністерством соціального захисту, немає спеціальності «домашній педагог».

Таким чином, дослідження стану системи дошкільної освіти на сучасному етапі в цілому, і домашньої освіти зокрема не тільки показує специфічні особливості педагогічної діяльності сучасного домашнього педагога, в порівнянні з раніше здійснюваною, Росії, але і сприяє розробці програм підготовки такого фахівця в системі середньої і вищої професійної педагогічної освіти.

Ефективність освітньо-виховного процесу напряму пов'язана з багатогранною творчою діяльністю домашнього педагога. Положення про те, що виховати особу може тільки особа, не потребує доказів. Разом з необхідністю оцінки особистісних якостей і педагогічних здібностей домашнього педагога-гувернера слід розробити кваліфікаційні вимоги до його діяльності, визначити його основні функції.

Формування особистості фахівця, орієнтованого на роботу в сім'ї, необхідно будувати з урахуванням діяльнісного підходу. Особистісно-діяльнісний підхід, в основі якого лежить принципово нова модель спілкування між педагогом і вихованцем, припускає зміну схеми такої взаємодії: «особистісний компонент цього підходу означає, що все навчання будується з урахуванням минулого досвіду учня, його особистісних особливостей у суб'єктно-суб'єктній взаємодії. Навчання «заломлюється» через особу учня, через його мотиви, ціннісні орієнтації, цілі, інтереси, перспективи» (І.А. Зимня).

Модель фахівця, за Л.В.Макаровою, трактується як образ фахівця, яким він повинен бути для певного періоду часу. Професійна діяльність фахівця повинна відповідати цілому ряду «об'єктивних вимог, виконання яких

дозволить йому (фахівцю) успішно виконувати свої професійні обов'язки».

Модель діяльності, розроблену Л.В.Макаровою у вигляді двох блоків, можна схематично представити таким чином:

МОДЕЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ	
ЛЮДИНА (особистість спеціаліста)	
ПРОФЕСІЙНЕ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ, ПЕРЕКОНАННЯ	
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ (психологічні параметри особистості)	
ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ (психологічні параметри особистості)	
ЗДІБНОСТІ, ВЛАСТИВОСТІ (психофізіологічні параметри особистості)	
ЗНАННЯ	
УМІННЯ ТА НАВИЧКИ	
ДІЯЛЬНІСТЬ	
ПРОБЛЕМИ, ЯКІ ВИРІШУЄ СПЕЦІАЛІСТ	
ФУНКЦІЇ, ЯКІ ВИКОНУЄ СПЕЦІАЛІСТ	
ТИПИ ДІЯЛЬНОСТІ	

Два блоки такої моделі - це людина і її діяльність, де фахівець представлений на двох основних рівнях. До першого віднесені соціальні установки, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, переконання, світогляд. До другого - специфічні особові якості, необхідні для виконання обов'язків конкретного виду професійної діяльності.

Проблема особистісного і професійного самовизначення характерна для кожної людини. Так, А.К.Марковою виділені наступні етапи професійного самовизначення: приналежність до професії і оцінка себе з цієї

позиції, збагачення особистості засобами професії, теоретичний внесок в професію і ін.

Професійне самовизначення починається з вибору професії, але не закінчується ним. «Динаміка самовизначення, - відзначає А.К.Маркова, - полягає в зміні відношення до себе і в зміні критеріїв цього відношення». Причому професійне самовизначення видозмінюється впродовж всього професійного життя: воно уточнюється, розширюється, переглядається.

У Державних освітніх стандартах середньої професійної освіти (підвищений рівень) за фахом «Домашня освіта» (0315) наголошується, що Професійна діяльність фахівця повинна бути направлена на розвиток, виховання і навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в умовах сім'ї. До основних видів діяльності домашнього педагога віднесені:

- освітньо-виховна
- соціально-педагогічна
- культурно-просвітницька
- корекційно-розвиваюча
- навчально-методична
- соціально-правова

Фахівець, орієнтований на роботу в умовах сім'ї, повинен відповідати наступним загальним вимогам:

- усвідомлювати самоцінність дитячого віку як фундаменту формування особистості і розвитку життєздатності людини;
- володіти цивільною зрілістю, педагогічною етикою, високою етичною свідомістю, любити дітей;
- мати цілісне уявлення про процеси і явища, що відбуваються в природі і суспільстві, необхідному для вирішення педагогічних завдань;
- під час виконання своїх професійних функцій уміти вирішувати поставлені задачі, що вимагають аналізу ситуацій і вибору правильних шляхів їх реалізації;
- знати закони про права дитини і сприяти охороні прав особистості

відповідно до цих законів;

- бути готовим до взаємодії з сім'єю і іншими фахівцями, що працюють з дітьми;

- володіти професійною мовою, коректно виражати і аргументовано обґрунтовувати положення професійної області знань.

Фахівець, що має кваліфікацію вихователя дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, повинен володіти **психолого-педагогічними знаннями:**

- про дитину як суб'єкта освітнього процесу, її вікові, індивідуальні особливості, соціальні чинники впливу на розвиток особистості дитини;

- про особистісно-орієнтований підхід в педагогічному процесі, про вікову періодизацію і основні ступені і закономірності розвитку;

- про основи психології спілкування, види і рівні спілкування;

- про цілі освіти, завдання, зміст, форми, методи і засоби освітньо-виховної діяльності;

- про основні принципи створення розвиваючого середовища, про форми роботи з батьками;

- про особливості дітей з проблемами в розвитку;

- про виховання і освіти дітей, що мають відхилення в розвитку і що потребують супроводу, в інтелектуальній і емоційній підтримці.

Вміти:

- аналізувати і оцінювати рівень навченості, вихованості, розвитку дітей;

- створювати умови для розвитку, навчання і виховання дітей;

- вибирати доцільні форми, методи і засоби виховання і навчання;

- професійно взаємодіяти з працівниками освітніх установ (вихователями, педагогами-фахівцями інших профілів, психологами, медичним і обслуговуючим персоналом і ін.) і батьками для забезпечення координації педагогічної дії на дитину в рамках цілісного педагогічного процесу;

- планувати і організувати роботу з батьками;
- використовувати знання про основи корекційної та етнопедagogіки у освітньо-виховній роботі з дітьми і просвітницько-педагогічній роботі з батьками.

Домашній педагог, орієнтований на професійну діяльність в умовах сім'ї, повинен при необхідності здійснювати кваліфікований нагляд і догляд за хворими дітьми, організувати екскурсії, ігри і розваги і ін.

Програма підготовки фахівця в контексті діяльнісного підходу, як відзначає І.А.Зимня, «повинна реалізувати обидва плани відповідності: професійно-особовий і професійно-діяльнісний». Серед професійно-значущих якостей педагога слід, зокрема, виділити і ерудицію, педагогічну спостережливість, щирість, тактовність, витримку, гнучкість поведінки, порядність, відчуття власної гідності, здатність йти на компроміс, емпатію, високий рівень перцептивних здібностей і ін.

Особливу увагу І.А.Зимня звертає на формування таких професійно-значущих, комунікативних якостей педагога, як:

- багатий словниковий запас, правильність, образність і виразність мовлення;
- помірна екстравертованість в спілкуванні;
- загальна спрямованість особистості на спілкування, взаємодія, діалог;
- емоційна стійкість в спілкуванні, низький поріг психопатизації і невротизму (психічної нестійкості і конфліктності).

Разом з тим специфіка освітньої діяльності в умовах сім'ї вимагає певного рівня розвитку спеціальних здібностей: уміння знаходити нетрадиційні рішення в нетипових ситуаціях, адаптуватися до різноманітних умов, економити емоційні ресурси, мати здібність до рефлексії і релаксації.

Отже, складаючи психологічний портрет педагога, І. А. Зимня виділяє наступні компоненти: індивідуальні, особові, комунікативні якості; статусно-позиційні, діяльнісні та зовнішньо-поведінкові показники.

Особливості професійної діяльності домашнього педагога вимагають

вичленення в професійно-діяльнісному плані блоку умінь і навичок, які її забезпечують, тобто практичні і практико-технологічні уміння і навички.

До **практико-технологічного** блоку віднесені уміння і навички, володіння якими дозволяє домашньому педагогу не тільки якісно виконувати професійні функції, але і здійснювати навчання дітей (навчання малюванню, співу, грі на музичних інструментах, елементарній комп'ютерній писемності і ін.) в адаптованій, полегшеній формі.

Практичні уміння і навички направлені на оволодіння професійно-значущими для домашнього педагога функціями, що формують здатність визначити психотип, організувати ту діяльність, що розвиває дитину, провести діагностику і корекцію нервово-психічного розвитку і ін.

2.1. Професіограма гувернера – корекційного психопедагога

Складаючи професіограму гувернера-корекційного психопедагога ми спиралися на дисертаційну роботу Миронової С.П. «Формування професійної готовності педагога-дефектолога до корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками», де чітко визначені вимоги до особистості та діяльності корекційного психопедагога у рамках спеціальної дитячої установи. Далі викладена професіограма гувернера-корекційного психопедагога, яка складає такі компоненти:

- 1) Психологічні особливості гувернера-корекційного психопедагога ;
- 2) Дисципліни, у яких повинен бути обізнаний гувернер-корекційний психопедагог;
- 3) Професійні знання;
- 4) Професійні вміння;
- 5) Функції гувернера-корекційного психопедагога;
- 6) Протипоказання професії гувернер-корекційний психопедагог;
- 7) Професійні шкідливості;
- 8) Кваліфікаційні рівні.

Психологічні особливості гувернера-корекційного психопедагога

1.Риси характеру, які виражають соціальну та професійно-педагогічну

спрямованість: громадянськість, соціальна активність, захопленість професією, творчість в педагогічній роботі, педагогічна проникливість, впевненість у результативності корекційно-виховної роботи, принциповість, відповідальне ставлення до своїх педагогічних обов'язків, професійна працездатність.

2.Риси характеру, які виражають ставлення до вихованців, до людей взагалі: доброта, любов до дітей, гуманізм, порядність, емпатія, справедливість, чесність, вимогливість, тактовність, товарицькість.

3.Інтелектуальні риси характеру: уважність, спостережливість, кмітливість, продуктивна пам'ять, критичність мислення, глибина, широта, логічність, прогностичність розуму, педагогічна допитливість, творча уява.

4.Вольові риси характеру: вміння володіти собою, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, витриманість, власна організованість, ініціативність.

5.Емоційні риси характеру: емоційна врівноваженість, емоційно-моторна стійкість, стеничність емоцій, емоційна виразність.

6.Професійні якості: педагогічний такт, освіченість, педагогічна майстерність, новаторство, професійне самовиховання, самопрезентація.

7.Соціальні потреби: потреба у спілкуванні з дітьми, колегами; потреба в оволодінні педагогічними знаннями, вміннями, навичками; потреба у проведенні корекційно-виховної роботи з дітьми та родиною; потреба у постійному поповненні своїх знань, проведенні педагогічних досліджень, професійному самовихованні.

Дисципліни, у яких повинен бути обізнаний гувернер-корекційний психопедагог: література, музика, історія, філософія, культура спілкування, педагогіка, загальна, вікова та соціальна психологія, психологія розумово відсталого дитини, психодіагностика, основи педагогічної майстерності, дошкільна корекційна педагогіка, спеціальні методики (викладання математики, природознавства, української мови, виховної роботи та інші), логопедія, елементи медичних знань, анатомія, фізіологія та патологія

дитини, психопатологія, клініка РВД, ДЦП, РДА, ЗПР осіб з вадами інтелекту, невропатологія, основи генетики, історія корекційної педагогіки.

Професійні знання:

1) із *загальної педагогіки та психології* (категорії загальної та дошкільної педагогіки; загальної, вікової та педагогічної психології; природу та закономірності основних психічних процесів; закономірності розвитку і соціального формування особистості; основні закономірності психічного розвитку дитини; індивідуально-психологічні особливості особистості на різних вікових етапах; сутність, мету, завдання, форми та методи дошкільного навчання та виховання; основні напрямки та перспективи розвитку освіти та педагогічної науки; методи науково-педагогічного опису та аналізу педагогічних явищ, процесів);

2) в *аспекті загальної дефектології* (знання закономірностей вікового анатоμο-фізіологічного розвитку дітей дошкільного та шкільного віку; теоретичні та природничо-наукові основи та засоби гігієнічного виховання дітей; анатомію та фізіологію нервової системи; основні хвороби нервової системи та сучасні методи їх лікування; проблеми зв'язку невропатології та дефектології; методи реабілітації дітей з порушеннями нервової системи; причини виникнення, прояву та закономірності протікання психічних захворювань, методи їх профілактики, лікування та організації допомоги психічно хворим та розумово відсталим; причини та патогенез олігофренії; класифікації різних видів розумової відсталості; клініко-педагогічну характеристику дітей-олігофренів; клінічні форми олігофреній; засоби медичної допомоги розумово відсталим дітям в умовах спеціальних закладів; основні положення про реабілітацію та соціально-трудова адаптацію осіб з вадами інтелекту; будову, розвиток та патологію органів слуху та мовлення, а також засоби профілактики та лікування захворювань цих органів; знання ролі дошкільних закладів у забезпеченні психічного здоров'я розвитку дітей; дитячих хвороб та інфекційних захворювань дошкільного дитинства; знання про надання долікарняної допомоги, профілактики захворювань та догляду за

дітьми; з надання першої медичної допомоги при нещасних випадках та їх профілактики);

3) *в аспекті спеціальної психології, педагогіки та логопедії* (знання структури та особливості процесу аномального розвитку; основи навчання та виховання аномальних дітей; закономірності розвитку психіки розумово відсталих дітей; теоретичні основи корекційно-виховної та освітньої роботи з розумово відсталими дошкільниками - мету, завдання, зміст, засоби, принципи; методи психолого-педагогічної діагностики; засоби та методи корекції пізнавальних процесів та формування особистості розумово відсталих дітей; форми та методи роботи з підготовки дітей до навчання у допоміжній школі; зміст та методи роботи з батьками та громадськістю; зміст програми спеціальних дошкільних закладів та особливості методики навчання та виховання розумово відсталих дітей дошкільного віку; специфічні аспекти методики роботи (розвиток мовлення та дошкільна логопедія; організація та корекція ігрової діяльності; ознайомлення дітей з природою; формування образотворчої діяльності та конструювання; фізичне виховання та корекція порушень рухів, формування елементарних математичних уявлень; організація трудової діяльності; ритміка; дитяча література); історію розвитку теорії та практики корекційної педагогіки; методи аналізу ефективності корекційно-виховної роботи; принципи та прийоми збирання, систематизації, узагальнення та використання інформації, проведення наукових досліджень та методичної роботи зі спеціальності).

Професійні вміння (в залежності від компонентів педагогічної діяльності):

1) Діагностична діяльність (вміння здійснювати спостереження за дитиною, динамікою її розвитку; вміння користуватися методами психолого-педагогічної діагностики; вміння визначати ступінь і особливості дефекту; вміння відокремлювати первинну ознаку аномального розвитку від вторинних відхилень; вміння виявити рівень актуального розвитку та зону найближчого розвитку дитини; вміння адекватно сприймати та розуміти

психіку дитини – тобто її психічні стани у різні моменти);

2) Орієнтаційно-прогностична діяльність (вміння проектувати лінію корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, її діагнозу; вміння передбачити результат корекційно-виховної роботи; вміння прогнозувати процес розвитку особистості дитини з психофізичними недоліками; вміння передбачити поведінку дитини в різних ситуаціях);

3) Конструктивно-проектувальна діяльність (вміння планувати зміст корекційно-виховної роботи; вміння відібрати засоби корекції, форми та методи роботи з дитиною; вміння проектувати власну педагогічну діяльність; вміння реалізувати поставлену мету та завдання; вміння моделювати педагогічні ситуації; вміння виділяти на кожному етапі головне в роботі та визначати шляхи вирішення основних завдань);

4) Організаційна діяльність (вміння організувати навчально-виховний процес; вміння управляти поведінкою та діяльністю дитини на основі індивідуального підходу; вміння обладнати приміщення, кабінету; вміння створювати посібники для роботи; вміння вести профілактичну та корекційну роботу з батьками);

5) Інформаційно-пояснювальна діяльність (вміння працювати зі спеціальною літературою; вміння відбирати та інтерпретувати навчальний матеріал; вміння послідовно, логічно, доступно будувати пояснення; вміння виділяти основні дидактичні одиниці, формувати систему знань у дитини; вміння використовувати технічні засоби навчання, наочність, елементи програмного навчання; вміння повідомляти необхідні відомості поза заняттями);

6) Комунікативно-стимулююча діяльність (вміння встановлювати взаємовідносини з дітьми, колегами, батьками; вміння спонукати дитину до діяльності; вмінні говорити доступно, логічно, чітко та виразно; вміння формувати у дітей стійкий інтерес до занять, праці);

7) Аналітико-оцінювальна діяльність (вміння аналізувати педагогічні

ситуації; вміння володіти формами обліку та контролю: за динамікою розвитку дитини, ступенем засвоєння матеріалу дітьми, їх рівнем оволодіння навичками, їх діяльність; вміння аналізувати роботу колег та власну діяльність; вміння співвідносити свій досвід з педагогічною теорією);

8) Дослідницько-творча діяльність (вміння збирати, опрацьовувати і використовувати педагогічну інформацію, яка залучається для вирішення професійних завдань; вміння зіставляти відомості із різних джерел, здобувати нові професійно значущі знання; вміння орієнтуватися у випуску спеціальної літератури з професії; вміння проводити експериментальну роботу з пошуку та розроблення нових методик, посібників, засобів корекції);

9) Корекційна діяльність: попереджати виникнення вторинних дефектів; створювати умови, які сприяють мобілізації та підтримці уваги дитини з психофізичними недоліками; використовувати прийоми та засоби формування довільної уваги; формувати перцептивні дії; забезпечити засвоєння дитиною систем сенсорних еталонів; добирати об'єкти спостереження для найбільш повної корекції сприймання; організувати планомірне спостереження; формувати у дитини навички обстеження об'єкта; коригувати співвідношення образу та слова; формувати образи – уявлення; розвивати здібність до встановлення взаємозв'язку образів; коригувати просторові уявлення та орієнтацію; коригувати різні види відчуттів через організацію практичної діяльності; формувати осмислене запам'ятовування; формувати елементи довільної пам'яті на основі розвитку інтересів, самостійності в діяльності, оцінки результатів діяльності; добирати посильні завдання, відпрацьовувати способи їх виконання дитиною та прийоми контролю; організувати самостійне виконання дошкільниками завдань на рівні предметних, образних, розумових дій з метою корекції операційної сторони мислення; формувати особистісні компоненти мислення: мотивацію, критичність, цілеспрямованість; формувати дії із знаряддями та способи виконання практичних завдань, методом проб з метою корекції наочно-дійового мислення; формувати наочно-образне мислення; формувати

елементарне логічне мислення: причинно-наслідкові зв'язки, взаємозалежності та ін.; створювати умови для мовленнєвого розвитку дітей; відпрацьовувати мовленнєві засоби в різних видів практичної діяльності; коригувати основні функції мовлення: комунікативну, пізнавальну, регуляції діяльності; коригувати фонетичні недоліки мовлення; формувати граматичну і лексичну системи мовлення; формувати цілеспрямованість діяльності; формувати перенесення минулого досвіду в нові умови; коригувати та формувати усі види навичок (рухові, інтелектуальні, сенсорні, поведінкові, спілкування та ін.); створювати умови для виникнення ігрових дій; навчати діям з предметами-знаряддями та іграшками; створювати позитивне відношення до гри; формувати специфічні ігрові дії; навчити поєднувати розрізнені ігрові дії в сюжет; формувати планування гри та словесний звіт про неї; формувати здібність створювати уявні ситуації; цілеспрямовано керувати грою; коригувати ігрову діяльність дитини; формувати інтерес до трудової діяльності, прийомів в роботі, результату роботи; формувати елементи трудової діяльності; формувати види образотворчої діяльності; формувати інтерес до образотворчої діяльності, потребу в ній; створювати режим рухової активності (для корекції фізичного розвитку); здійснювати систему корекційно-виховних заходів, спрямовану на розвиток основних рухів, фізичних якостей та на попередження вторинних відхилень у фізичному розвитку; формувати емоційно-моральний досвід; коригувати поведінку дитини; формувати моральні якості; формувати первинні уявлення про моральні норми та потребу жити у відповідності з ними; організовувати корекційну роботу як цілісну систему педагогічних впливів.

Функції гувернера-корекційного психолога

Можна виділити дві категорії функцій гувернера-корекційного психолога :

- 1)суб'єктивні (внутрішні) – направленні на вдосконалення своєї особистості, як педагога;
- 2)об'єктивні (зовнішні) – направленні на навчальний, корекційний та

виховний процес у сім'ї дитини з психофізичними недоліками.

До суб'єктивних функцій ми відносимо:

- **інформаційну**, яка включає в себе збір та аналіз інформації про лікувальні, освітні, навчально-виховні, реабілітаційні, спортивні, суспільні, дозвілля та інші соціально-педагогічні інститути та служби, які надають комплексну підтримку дітям з відхиленнями у розвитку та членам їх сімей. (потребує від педагога глибокого та вільного володіння учбовим матеріалом);

- **розвиваючу**, в якій відображається єдність навчання, виховання та розвитку. Вона не існує без глибоких знань людської душі, структури та закономірностей виникнення та існування психіки, свідомості, особистісних, вікових та індивідуальних психічних особливостей кожного;

- **орієнтаційну**, яка має на меті знання ціннісних орієнтацій учня у відношенні до природного і соціального середовища та вміння формувати його;

- **мобілізаційну**, яка направлена на формування спонукань до пізнавальної активності та самостійності (у студентів) ;

- **дослідницьку**, яка потребує у педагога творчого підходу до педагогічних явищ, знань технології та методів психолого-педагогічних досліджень для створення оптимальних умов успішного рішення педагогічних завдань.

До об'єктивних відносяться:

- **прогностична**, яка дозволяє на основі педагогічного досвіду та зібраної інформації щодо сім'ї та особливостей фізіологічного та психологічного розвитку дитини з психофізичними недоліками, визначити перспективи роботи гувернера-дефектолога з урахуванням соціальних умов та індивідуальних можливостей дитини з психофізичними недоліками та членів її сім'ї;

- **діагностична**, яка впроваджується за допомогою комплексного дослідження всіх членів родини, в якій виховується дитина-інвалід, та самої дитини, за допомогою різних засобів (анкети, тести, опитування, ситуаційні

запитання), які б дозволили вірно та повно поставити діагноз для подальшої правильної корекційної роботи;

- **корекційна** займається ослабленням або виправленням недоліків психофізичного розвитку та відхилень у поведінці дитини з психофізичними недоліками та удосконаленням внутрішньосімейних стосунків;

- **психокорекційна** включає в себе допомогу батькам та родичам дитини з психофізичними недоліками у кризовій ситуації, коли їм вперше оголошують діагноз дитини, у період неприйняття цього діагнозу та у подальшій депресії, пов'язаній з розгубленістю щодо майбутнього цієї дитини та родини в цілому;

- **посередницька** заключає у собі налагодження та підтримку контактів сім'ї дитини з психофізичними вадами з адміністративними, медичними, соціальними та освітніми установами;

- **розвиваюча** займається використанням всіх можливих засобів навчання та виховання для розвитку особистісних та інтелектуальних можливостей дитини з психофізичними недоліками (систематизація знань, направлених на підвищення загального рівня розвитку дитини, поповнення прогалин попереднього розвитку та освіти, розвиток недостатньо сформованих умінь та навичок, пізнавальної сфери та підготовка до адекватного сприймання навчального матеріалу) в умовах сім'ї та за допомогою всіх її членів;

- **реабілітаційна** включає в себе створення умов для повного включення та пристосування дитини з психофізичними недоліками та членів її родини у соціальне середовище, у нормальну суспільно корисну діяльність та адекватні відношення з людьми (лікування недоліків, ліквідація наслідків дефекту, зняття психологічних комплексів, відновлення психічних процесів, відновлення втрачених навчальних вмінь, пізнавальних навичок, формування індивідуальних особистісних якостей);

- **виховна** направлена на формування позитивних якостей та окремих рис особистості дитини з психофізичними недоліками (емоційно-вольової

сфери, відповідальності, дисциплінованості, зібраності, організованості, трудових та художньо-естетичних здібностей та ін.) та правильного ставлення до неї всіх членів родини.

Протипоказання для професії гувернер-корекційний психопедагог: психічні захворювання; серцево-судинні захворювання; дефекти мовлення, органів слуху, та зору; низький рівень інтелектуального розвитку; яскраво виражена неврівноваженість; афективність; астеничність емоцій; малорухливість.

Професійні шкідливості професії гувернер-корекційний психопедагог: підвищена напруженість нервової системи; робота з неблагополучними сім'ями; небезпека зниження інтелектуального рівня розвитку; недостатня зацікавленість громадськості, влади проблемою індивідуального виховання та навчання спеціалістом розумово відсталих дітей; відсутність достатньої літератури та посібників.

Професіограма повинна слугувати не тільки людині, яка обирає професію, але і спеціалісту для підвищення рівня професійної майстерності. Вивчення досвіду роботи дошкільних корекційних психопедагогів з різним рівнем майстерності, а також студентів з різним рівнем готовності до праці показало, що вони по різному визначають зміст своєї діяльності, тому їх характеризує не тільки різний ступінь сформованості знань та вмінь, а і неоднакове відношення до процесу їх формування.

Ми вважаємо, що спеціалістів необхідно диференціювати за якістю педагогічної діяльності, відношенням до підвищення своєї кваліфікації і відповідально морально та матеріально стимулювати працю майстрів. Тому наступним доцільно виділити кваліфікаційні рівні гувернера-корекційного психопедагога.

Кваліфікаційні рівні діяльності гувернера-корекційного психопедагога :

1. Високий рівень. Відрізняється всебічною вихованістю, педагогічною ерудицією. Професійні якості, вміння сформовані міцно, розвинуте

педагогічне мислення, досягнуті високі результати в корекційно-виховній роботі. Володіє різноманітною технікою корекційної роботи, має індивідуально-творчий стиль діяльності. Проводить експериментальну роботу з розроблення нових методів навчання, засобів корекції та впровадження в практику передового педагогічного досвіду.

2. Середній рівень. Володіє основними професійними знаннями та вміннями, має сформовані професійно значущі якості; проявляє ініціативу та творчість у вирішенні корекційно-виховних завдань; проводить експериментальну роботу з пошуку та розробки нових методик, посібників, засобів корекції.

3. Низький рівень. Професійні знання та вміння сформовані недостатньо, не підкріплені практичними вміннями. В педагогічній діяльності несамотійний, користується в основному готовими розробками матеріалу. Неповністю використовує існуючі засоби корекційно-виховної роботи. Хоча, характерологічні особливості особистості та якісні компоненти в діяльності зумовлюють можливість її здійснення.

Шульженко Д. І.

Етика стосунків з аутичною дитиною

Джерело: Основи етики спілкування з особами з інвалідністю / Навчально-методичний посібник / К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 150с.

Новітня історія корекційно-педагогічного забезпечення освітнього та виховного процесів налічує кілька етапів, які характеризуються політичними, економічними і соціальними змінами, гуманістичними тенденціями в освіті, теоретико-методологічними і методичними підходами до вдосконалення підготовки фахівців, які адекватною працею забезпечили корекційний процес у інклюзивному просторі, що визначився такими сегментами, як:

- *соціально-реабілітаційний центр* – завдання, організація, зміст корекційної роботи (спеціальні програми, плани, посібники й підручники), педагогічний дизайн приміщення (спеціальна організація простору,

адекватного особливостям порушення розвитку дитини), науково-методичне забезпечення;

- *гувернерство та особливості роботи з родиною дитини-інваліда*: адаптація інформації про ті чи ті порушення в дитини для батьків і опікунів, модифікація змісту корекційної психопедагогічної роботи до побутових, режимних, психологічних умов сім'ї, забезпечення ефективності результату корекції на основі співпраці з родичами, їхньої активної позиції та реалізації принципу наступності у процесі корекційного виховання дитини;

- *індивідуально-корекційна робота й диференційований підхід*: добір засобів корекції, як-от: режим, навчання, виховання, праця, гра, комунікація, психотерапія, арттерапія, кінезіотерапія щодо можливостей психофізичного розвитку кожної дитини з урахуванням особливостей дизонтогенезу; розроблення діагностико-прогностичних схем, карт, визначення векторності корекційних модулів, спрямованих на подолання первинного та вторинного дефектів, соціальну і професійну інтеграцію в суспільне життя;

- *профілактична і превентивно-корекційна робота в реабілітаційному просторі*, що займає суттєвий, проте недостатньо вивчений сегмент, функціональна значущість і доречність якого полягає в забезпеченні інформацією про можливість абілітації, деінституціалізації та запобіжної корекції дітей з вродженими чи набутими вадами, про ефективність раннього корекційно-педагогічного втручання в дизонтогенез дитини, про спеціальні схеми й технології виправлення вад, застосування психокорекційних заходів з метою зменшення рівня тривожності та психотравмувальних чинників у батьків та близьких дитини в результаті народження її з порушеннями розвитку, залучення їх до кваліфікованої співпраці, популяризація ідей спеціальної освіти й виховання серед населення тощо;

- *психологічний супровід дітей* із психофізичними порушеннями в соціальному житті, який становить спеціальну організацію, що ґрунтується на корекційних засадах послідовності й системності та передбачає: психопрогностику (психодіагностика, консультування, психокорекція) та

психологічну підтримку родин (зниження емоційного дискомфорту, підтримка впевненості батьків у можливостях дитини, формування у них адекватного ставлення до проблем дитини тощо);

- *робота волонтерів*: їх спеціальна підготовка і формування мотивації до такого виду діяльності, психологічні риси особистості й виконавчі дії волонтерів, деонтологічні ознаки волонтерської праці, еволюція соціальної моди на волонтерів, психологічна, громадянська підтримка людей, які безкоштовно працюють із хворими дітьми, розвиток інституту волонтерів в Україні;

- *реабілітація дорослих* засобами корекційної педагогіки, психокорекція особистості, акцентуацій та вторинних від основного порушення нашарувань, розроблення, створення та апробація психотерапевтичних методик;

- *система підготування кваліфікованих кадрів* відповідно до освітніх стандартів: корекційного психопедагога, практичного (корекційного) психолога, логопеда, логопсихолога, тифлопедагога, тифлопсихолога, сурдопедагога, сурдопсихолога – спеціалістів, яких готують вищі навчальні заклади (університети) в інститутах (на факультетах) корекційної педагогіки та психології. Забезпечення реабілітаційних закладів педагогами і психологами кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста, магістра, що їх вони отримують в результаті успішного виконання навчального плану, зміст якого складається з модулів клінічних, психологічних, спеціальних педагогічних, методичних, психокорекційних дисциплін, а це сприятиме ефективній реалізації системно-синергетичного підходу з метою вирішення проблем соціальної реабілітації дітей-інвалідів;

- *модернізація поглядів українських громадян* на проблеми соціальної інтеграції осіб із порушеннями розвитку через засоби масової інформації, створення художніх творів, теле-, кінопродукції про їхнє життя, особливості особистості, зокрема її оригінальних рис, креативних, фізичних здібностей; перехід від громадянської позиції «мені шкода таку людину» до «мені цікава

така людина, її внутрішній світ, її здібності», від «я не хочу, щоб у моєму оточенні була така людина» до «така особистість духовно, інтелектуально, морально збагачує мене».

Так, з боку суспільства з'явилася потреба соціальної комунікації з людьми, які мають порушення психофізичного розвитку. Цю позицію можна вважати першим кроком до соціальної адаптації осіб з аутизмом. Поштовхом та мотивацією до розробки етичних норм поведінки людей з особами аутистичного спектру стало проведення в Україні футбольного чемпіонату Євро-2012.

Аутизм є одним з важких порушень розвитку (ВНР) (*pervasive developmental disorders PDDs*), який характеризується серйозними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних навичок, а також проявами стереотипних інтересів і патернів поведінки. Упродовж майже всього ХХ століття аутизм і шизофренію вважали однією з форм психічної патології, і лише нині встановлено, що вони є проявами різних розладів.

Аутизм є не окремим порушенням, він, швидше, містить кілька розладів, що впливають на розвиток соціальної взаємодії, а також на емоційний, мовленнєвий і когнітивний розвиток. Тому при розгляді різних характеристик аутизму слід мати на увазі, що всі вони є взаємопов'язаними, а не ізольованими одна від одної.

Аутизм зустрічається серед представників всіх соціальних верств населення і в усіх точках земної кулі. Аутична людина може розгубитися у натовпі, запанікувати, а саме: кричати, розхитуватися, повторювати однакові слова. Зазвичай, такій особі дуже тривожно знаходитись серед людей, вона боїться голосних звуків, яскравого світла, мерехтіння кольорових вогників. Під час проведення чемпіонату, що тривав один місяць у нашій країні, можливе виникнення різного роду складних психологічно – соціальних ситуацій за участі людей аутистичного спектру порушень. Така людина звертає на себе увагу оточуючих повною відгородженістю, усамітненням, аутоstimуляціями, «дивною» поведінкою, «мовленням папуги»,

резонерством, можуть дезорганізувати групу, спровокувати конфліктну ситуацію. Разом з тим якщо вони приїхали на такий захід як чемпіонат Європи, то мають величезне бажання брати у якості гостей у ньому участь.

Рекомендації щодо такої ситуації:

- спокійно підійти до аутичної людини, не бентежитись і не лякатись;
- підтримати за руки, уважно дивлячись на неї;
- не підвищувати голос і не вимагати, щоб вона негайно назвала себе і показала документи, головне не тиснути на неї, а дружелюбно представитись;

- спокійно і м'яко пояснити ситуацію, в якій опинилась аутична людина, розтлумачити, що труднощі можливо подолати;

- не штовхати і не торкатися тіла аутичної людини, не намагатися її принижувати;

- зрозуміти об'єктивні причини страху, тривожності, панічного настрою аутичної людини в конкретній ситуації;

- не примушувати аутичну людину у той спосіб натиску до якого звикли здорові люди;

- не можна залишати аутичну людину у повній ізоляції, навіть якщо вона не реагує на прохання, заклики до певних дій, проявляє і демонструє повну байдужість до всього, що діється навколо неї;

- оточити аутичну людину затишком, ненав'язливо забезпечити її увагою, реагувати на її прохання;

- забезпечити постійне емоційне тонізування аутичної людини з метою попередження індіферентності, пасивності, агресії та самоагресії;

- категорично забороняється іронізувати, насміхатися над дефектами мовлення, спілкування, аутистичними діями та поведінкою аутичних людей.

Специфічні реакції аутичної людини, які бентежать оточуючих:

- значне зниження чутливості аутичної людини до болю, у зв'язку з чим, отримавши тілесну травму, вона залишається спокійною, самостійно не звернеться до лікаря, або буде уникати всілякої соціальної допомоги;

- нетерпимість тактильного, очного, контакту, у зв'язку з чим під час спілкування аутична людина буде демонстративно уникати цих видів контактів і тому не бажано наполягати на них;

- аутична людина має глибокі порушення інстинкту самозбереження, тому може опинитися в незнайомих місцях, не відчуваючи небезпеку може вступити у взаємодію з проблемними людьми;

- відсутність в мовленні особливого займенника «Я» може призвести до неправильного тлумачення вербальних звернень та прохань до інших людей. Зокрема, зверненням: «Він хоче пити», – аутична людина просить вказати – де можна попити води. В такому випадку треба не виправляти її мовлення, а допомогти купити воду, їжу, або провести до туалету;

- аутична людина може здійснити імпульсивну крадіжку певної речі, щоб подарувати її тому, хто її бажає, для того щоб увійти в соціальний контакт з останнім. На жаль, багато людей можуть скористатися довірливістю осіб з аутизмом, які не бояться покарання. В цьому випадку недопустимі тиск та атака на аутичних людей з боку правоохоронних органів;

- людина з аутизмом може проявляти неадекватну реакцію: сильно сміятися, коли інші спокійні, або сумувати та плакати, коли оточуючі люди радіють. Це може призвести до міжособистісних конфліктів, суперечок. В цій ситуації аутична людина може постраждати і тому, необхідно виважено зрозуміти її емоційний стан, пояснити оточуючим людям про індивідуальність осіб зі спектром аутистичних порушень, і щоб сприяти ефективному спілкуванню з аутичною дитиною необхідно дотримуватись таких **етичних принципів**:

Бути гарним слухачем – в цьому процесі особи з аутистичним спектром отримують інформацію, та показують співрозмовнику свою зацікавленість. Коли інша людина демонструє розуміння того, що говорить аутична людина, то тим самим викликає довіру та повагу.

Бути активним слухачем – значить, демонструвати зацікавленість тим, про що говорять аутичні люди, навіть тоді, коли важко зрозуміти. Обличчя співрозмовників мають бути на одному рівні, щоб була можливість дивитись один одному в очі. Необхідно показувати свою увагу за допомогою жестів, міміки (кивання головою, посмішка, коментар тощо).

Говоріть чітко і виразно – в розмові використовуйте короткі речення з 3-4 слів, за необхідністю можете повторювати ключові слова, які описують дії та об'єкти. В процесі частого спілкування з аутичною людиною необхідно ускладнювати речення, використовувати нові слова, зменшувати кількість повторів.

Використовуйте ключові слова – ті, які добре відомі аутичним людям. Описуйте свої дії, нагадуйте слова, які можна використати для опису тих чи інших предметів.

Робіть паузи – між реченнями давайте аутичним людям час, щоб осмислити сказане вами.

Говоріть про те, що відбувається в цей час і в цьому місці – розмова про минуле чи майбутнє може бентежити малюків і спілкування може припинитися, тому обговорюйте те, чим вони зайняті в даний момент.

Намагайтеся зрозуміти, що хоче сказати аутичний гість – під час його мовлення аналізуйте окремі звуки, слова, стежте за напрямком погляду, жестами, вказівками. Заохочуйте невербальні намагання аутичного гостя спілкуватись із вами.

Тактовно з'ясуйте чи має аутична людина засоби (інструменти) альтернативної комунікації, за допомогою яких вона спілкується без звукового мовлення. Це може бути піктограми (чорно-білі схематичні зображення предметів, ознак, властивостей, дій, емоцій людини), які, зазвичай супроводжують мутичну людину у вигляді невеличких книжок, планшети, індивідуальні комунікативні фото, де зображені потреби аутичної особи.

Намагайтеся менше говорити, не зловживайте запитаннями – під час розмови зроблені вами паузи можуть слугувати для заохочення аутичного гостя до висловлення власної думки. Не задавайте запитань відповіді на які для вас і дитини є очевидними.

Будьте ввічливими та толерантними у випадку виникнення ехололій – багаторазових повторювань певних фраз – таким чином аутична людина включається до розмови з вами, не розуміючи смисловий контекст ситуації. Спробуйте розшифрувати ці повторення та визначити про що людина хоче сказати, це обов'язково допоможе вам порозумітися.

Повторюйте коментарі і запитання – в такий спосіб можна перевірити, чи правильно ви зрозуміли сказане аутичною людиною.

Використовуйте наочні посібники для пояснення матеріалу і підтримання зацікавленості аутичного гостя – використовуйте схеми, плакати, малюнки із зображеннями людей, речей, процесів.

Заохочуйте аутичну людину розповідати про улюблені речі та події з їхнього життя – під час таких розповідей вона миттєво збагне яким чином зможе висловлювати власну думку.

Пам'ятайте, аутична людина очікує від всіх представників влади та оточуючих ошадливого ставлення до особливостей власних дій та поведінки.

Отже, оскільки самотійно позбутися чинників, що впливають на особливості їхньої особистості, аутичні люди не в змозі, їхній корекційний розвиток має здійснюватись за такими спеціально створеними психолого-педагогічними умовами:

- урахування індивідуальних особливостей дитини, характеру сімейного виховання, етнопсихологічного стилю родини та її орієнтації на позитивний розвиток аутичної дитини;

- розуміння всіма учасниками соціальної комунікації з аутичною дитиною (батьками, родичами, друзями сім'ї, тренерами та іншими людьми, що оточують дитину) можливості дії негативних факторів їхнього особистого

впливу на світосприйняття, виникнення страхів, фобій, агресії та самоагресії дитини;

- унеможливлення процесу усамітнення дитини як такого, що всіх влаштовує і, до речі, який пояснює використання аутичною дитиною особливих прийомів впливу – провокацій та маніпуляцій – в якості основних і свідомих інструментів досягнення бажаної мети;

- визначення структури індивідуальної діяльності дитини за її основними компонентами: мотиви, установки, планування, виконання, результат, перевірка (превентивний, біжучий та підсумковий самоконтроль), виправлення помилок;

- урахування ступеня значущості особистої діяльності дитини для задовільного психофізичного стану (настрою, тону, спілкування, мовлення, поведінки, включення до гри тощо);

- супроводу, підтримки та розвитку індивідуальної діяльності або дій дитини з метою уникнення афективних проявів та забезпечення спільної ефективної взаємодії з дорослими та однолітками;

- визначення та використання вмій, знань та навичок аутичної дитини в організації та проведенні основних сензитивних видів діяльності;

- активізації пізнавальної діяльності дитини під час прогулянок на природі, перегляду телевізійних програм, до яких у дитини сформована мотивація;

- вербалізації всіх практичних дій дитини, процесів її життєдіяльності та заохоченні до співпраці з іншими людьми;

- використання морального досвіду близьких людей, зрозумілого для аутичної дитини, в процесі корекційного виховання;

- надання можливостей користуватися засобами альтернативної комунікації, не нівелюючи їх при цьому діалогічними засобами мовлення;

- інтеграції аутичної дитини до усіх громадських заходів, які створюються та пропонуються для дітей державою;

- створення «екологічного середовища спілкування» з аутичною дитиною, яке відповідало би рівню її розуміння різного типу ситуацій та мотивувало бажання бути учасником навчального, ігрового, творчого, комунікативного процесів;

- забезпечення безперервного, систематичного, узгодженого та скоординованого між спеціалістом та батьками (опікунами) повноцінного емоційно забарвленого процесу життя аутичної дитини з урахуванням рівня її тривоги, можливостей мовлення та розуміння нею нюансів ситуацій, до яких її залучили;

- упередження можливих тривог, страхів, неадекватних реакцій аутичної дитини на незнайому ситуацію або незрозумілу для неї поведінку людей;

- стимулювання мовленнєвих, інтелектуальних, творчих, спортивних тенденцій розвитку аутичної дитини та формування її когнітивних і креативних стилів;

- розуміння людьми, які оточують дитину, її внутрішнього стану, який завжди екстраполюється на її діяльність (дії), поведінку та спілкування.

Принципово важливим для реалізації цих умов є врахування соціально-психологічних параметрів міжособистісної взаємодії дорослого, який організовує і забезпечує процес корекційного виховання аутичної дитини і повною мірою відповідає за його кінцевий результат. Він сам же і визначає індивідуально для кожної дитини залежно від віку, співвідношення первинного та вторинного порушень в *аутистичній структурі особистості* та особливостей ставлення батьків до діагнозу та прогнозу розвитку дитини.

Професійні вміння спеціаліста (вчителя, спеціального психолога, логопеда) з інклюзивної форми спеціальної освіти наведені нижче.

- Встановлювати емоційний контакт з дитиною;

- включати дитину в колектив класу, представляючи її одноліткам як цікаву, доброзичливу, розумну дитину;

- попереджувати прояви негативізму та байдужості по відношенню до дитини, не залишати її на самоті;

- інтегрувати дитину в усі сфери шкільного життя, враховуючи її особистісні характеристики попереджати прояви її негативного впливу на інших дітей;

- формувати толерантне ставлення батьків класу до особливостей психічної сфери дитини;

- забезпечити в навчальний процес виконання спеціальних освітніх програм, які доступні та відповідають можливостям дитині;

- сприяти процесам спілкування дитини з іншими дітьми дошкільного закладу, стимулюючи її активність та позитивне ставлення до взаємодії;

- долати прояви агресії по відношенню до інших дітей та самоагресії до себе;

- проводити консультативну та роз'яснювальну роботу з батьками дитини з порушеннями розвитку;

- формувати адекватні батьківські установки на захворювання та соціально-психологічні проблеми дитини шляхом активного залучення близьких аутичної дитини до участі у психокорекційному процесі.

У вчителя мають бути сформовані наступні **навички**:

- миттєвого реагування на прояви негативізму, вокалізації, крики аутичної дитини;

- систематичного спостереження за діями та поведінкою дитини;

- передбачення негативної емоційної реакції аутичної дитини на ту чи іншу ситуацію під час уроків чи інших форм навчання та виховання дітей у школі;

- корекційної роботи з аутичними дітьми (спокійний тихий голос, рівний тон мовлення, орієнтування на тотожність дій аутичної дитини, залучення інших дітей до діяльності аутичної дитини тощо);

- подолання тривоги, неспокої, страхів та фобій аутичної дитини;

- переключення уваги аутичної дитини з об'єкта неспокою на інший об'єкт;

- нівелювання однотипних переживань;

- зменшення негативних афективних форм поведінки: потягів, агресії, само агресії.

Психологічні проблеми аутичної дитини в соціумі представляють собою мотиваційно-складну залежність від людей, які добре розуміють її, тобто надають підтримку у відповідності до її аутистичних страхів, фобій, психічного напруження, що виникає внаслідок несформованості соціально-інтегративних можливостей цієї категорії дітей до реалій сучасного життя. Такими людьми є фахівці (корекційний педагог, спеціальний практичний психолог, логопед, реабілітолог), які в інклюзивному класі здатні ефективно включити їх у колектив інклюзивного класу.

Кожна аутична дитина має свій власний спосіб виконання різного виду завдань, разом з тим категорично не приймає завдання, що виконуються у традиційній манері, що бентежить вчителів інклюзивних класів, які, аналізуючи низькі показники виконання завдань, приходять до висновку, що діти з аутизмом не вміють презентувати вже сформовані вміння та навички і не демонструють свої здібності. Це конкретизує їх особистість в контексті особливої організації аутистичної психічної діяльності, що впливає на онтогенетичну стратегію законів періодизації відповідних до віку видів діяльності. Мотиваційні, планувальні, виконавчі, результативні компоненти діяльності осіб з аутистичним характером порушень становлять особливу індивідуальну діяльність, яка відображає психічні особливості дитини, що проєктуються на спрямування діяльності, в результаті досягнення якої дитина отримує успіх і задоволення.

Дитина зі спектром аутистичних порушень в традиційному навчально-виховному процесі у школі, як залежний суб'єкт, не в змозі адекватно розібратися у ситуації та у власних переживаннях і відчуває, в основному страхи, фобії, розпач, образи, внаслідок невдалої комунікації з оточуючими

людьми, які потай, несвідомо не розуміють його. При цьому виступають якісні порушення з боку соціальної взаємодії дитини, які «виступають у формі неадекватної оцінки соціо-емоційних сигналів, які помітні за відсутністю реакцій на емоції інших людей та (або) відсутністю модуляції поведінки у відповідності з соціальною ситуацією; погано використовуються соціальні сигнали та незначна інтеграція соціальної, емоційної та комунікативної поведінки; особливо характерним є відсутність соціо-емоційної взаємності».

За нашим переконанням робота фахівців (вчителя та асистента вчителя) переживає кризу з декількох причин, а саме: 1) волюнтаризму вчителів початкових класів, вчителів – предметників по відношенні до особливих освітніх потреб аутичних учнів, що призвело до їх байдужого ставлення до ефективності результатів навчання такої нозології дітей; 2) нерівної позиції асистента-вчителя, які проявились у підпорядкуванні до учителя класу, який сам не володіє психологічними і дидактичними компетентностями по відношенню до аутичних учнів; 3) ігноруванні ефективних методик навчання дітей з порушеннями у розвитку, зокрема в області олігофренопедагогіки та логопедії; 4) залишається неактуалізованим бінарний підхід до роботи вчителя та дефектолога на уроці в інклюзивному класі.

Таким чином, для успішної соціальної інтеграції людини, яка страждає на аутизм в оточуюче середовище необхідно запровадити бінарний підхід до забезпечення безперервної психокорекційної педагогічної роботи з аутичними дітьми на всіх вікових етапах розвитку; з врахуванням особливостей становлення їх психічної діяльності.

Шульженко Д. І.

Психологічне дослідження проблеми корекційного розвитку аутичних дітей

Джерело: Шульженко Д.І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктор психол. наук

: 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Д. І. Шульженко. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. –47 с.

Розв'язання проблеми модернізації сучасної освіти відповідно до Державної національної програми «Освіта. Україна ХХІ століття» вимагає удосконалення змісту особистісно орієнтованої освіти, створення новітніх технологій навчання, спрямованих, зокрема, на подолання проблем у тих дітей, які потребують спеціальної психолого-педагогічної допомоги, або взагалі не охоплені дошкільною та шкільною освітою.

Для розвитку аутичної дитини освіта є надзвичайно важливим фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення різноманітних аутистичних порушень, одним із шляхів інтеграції у соціум. Аутичні люди, яким пощастило здобути освіту та отримати професію в спеціально створених для цього умовах, підтверджують необхідність та психологічну значущість освітнього процесу в їхньому житті.

В останні роки дослідження психологів та педагогів (О.С. Аршатська, Е.Р. Баєнська, В.М. Башина, М.Ю. Веденіна, Д.М. Ісаєв, І.А. Костін, В.Є. Каган, К.С. Лебединська, М.М. Ліблінг, І.І. Мамайчук, О.С. Нікольська, D. Asperger, H. Baron-Cohen, B. Bettelheim, D.J.Cohen, B.C. Folstein, C. Gillberg, J. Gould, S.L. Harris, L. Kanner, K. Lotter, G. Mesibov, E. Schopler, F. Volkmar, L. Wing, I. Wolf) переконливо підтвердили, що у випадках, коли діти зі спектром аутистичних порушень не охоплені освітніми впливами, у тому числі спеціальної дошкільної, шкільної чи реабілітаційної установи, які б відповідали їхнім дизонтогенетичним психофізичним, нейропсихологічним, психолінгвістичним особливостям, і перебувають вдома, не отримуючи ніяких корекційних послуг, вже до юнацького віку стають глибокими інвалідами з усіма відповідними негативними соціально-психологічними наслідками для них самих, їхніх рідних та найближчого оточення.

Дитиноцентристські тенденції, які домінують у сучасній українській спеціальній освіті (І.Д. Бех, В.І. Бондар, А.М. Душка, С.Ю. Конопляста, С.Д.

Максименко, С.П. Миронова, В.М. Синьов, Є.П. Синьова, Т.В.Скрипник В.В. Тарасун, О.П.Хохліна, А.Г. Шевцов, М.К. Шеремет, та ін.), є підґрунтям для розвитку інноваційних організаційних форм, змісту, технологій навчання та виховання аутичних дітей. Специфіка їх освіти полягає в тому, що вони можуть здобувати її у загальноосвітніх навчальних закладах у формі інклюзивної освіти, спеціальних загальноосвітніх закладах для дітей з розумовими, мовленнєвими порушеннями, у державних або недержавних освітньо-реабілітаційних установах.

Але на практиці особливі освітні потреби таких дітей враховуються переважно стихійно, не задовольняються в достатньому обсязі і на належному якісному рівні з причин невизначеності оптимальних напрямів, форм їхнього суспільного навчання та виховання, труднощів у використанні адекватних методів та технологій освітньо-корекційної спрямованості тощо.

Разом з тим в Україні залишається недостатньо вирішеною проблема соціальної поінформованості суспільства про наявність окремої нозологічної групи дітей, яких внаслідок певних ознак їхнього психічного розвитку і поведінки зараховують до категорії неконтактних, невихованих, «дивних» та агресивних. Саме з цієї причини батьки звертаються по допомогу до різних фахівців-психологів, соціальних працівників, логопедів. Кожен із цих спеціалістів спрямовує свої професійні зусилля, виходячи з власної компетентності відповідно до предмета корекції: виправлення поведінки, розвиток соціальної інтеграції, формування різних систем мовлення. При цьому рівень складності корекційної роботи та отримання ефективного результату є надзвичайно високим, а тому величезного значення набуває проблема обґрунтованого виділення дітей зі спектром аутистичних порушень в окрему нозологічну категорію, глибокого вивчення і пояснення особливостей їхнього психічного розвитку, розробки технологій корекційно-виховного впливу на процес їх соціалізації, суттєво ускладнений численними комбінаціями специфічних характеристик дизонтогенезу. У світі відомі декілька (досить суперечливих) напрямків та шкіл, які по-різному пояснюють

аутизм, принципи і методи спеціальної роботи з відповідною категорією дітей та дорослих. У розбудові світогляду про аутистичну патологію від Ейгена Блейлера (1911), який вважав аутизм симптомом шизофренії, Лео Каннера (1943), що розширив трактування цього поняття до самостійного зі специфічним спектром психологічних особливостей, до вчених та практиків (Д. Аспергер, Т. Браудо, Ж. Мейем, І. Ловаас, Тео Пітерс, Б. Римланд, Е. Шоплер та ін.), які запропонували нову філософію психо-педагогічних стратегій роботи з аутистами, прогресивною є Міжнародна класифікація хвороб, МКХ-10 (1994), що диференційована за клініко-психологічними ознаками. Подана класифікація аутизму під назвою «Загальні розлади розвитку» як первазивних, що пронизують всю структуру психіки, порушень розвитку. Лео Каннер запропонував визначати якісну складову порушення терміном «викривлений психічний розвиток». Саме під такою назвою представлений аутизм у відомій ще з радянських часів класифікації психічного дизонтогенезу В.В. Лебединського (1988).

Аутизм є мультидисциплінарною проблемою. Вона досліджується у медицині, психології, спеціальній педагогіці, соціальній роботі. Теоретичні напрацювання цих наук у поєднанні з результатами практичної діяльності фахівців є базисом для створення системи корекції аутистичних розладів у дітей з різними видами дизонтогенезу: затриманим та дефіцитарним розвитком, розумово відсталих дітей з комбінованим дефектом, а також дітей з аутистичними проявами, що явно не порушують психосоціального розвитку особистості. Специфічність аутистичної симптоматики дає підстави для теоретичного аналізу, вивчення та систематизації концепцій, клініко-дизонтогенетичних та психолого-педагогічних підходів до узагальнення практики освіти, зокрема корекційного виховання таких дітей у закладах різного типу.

За визначенням МКХ-10, *аутистичний розлад (Autistic disorder)*, або **аутизм**, є важкою формою патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також

наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Аутизм впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом, що детерміновано, як правило, ураженням багатьох ділянок мозку.

Аутизм є одним із важких порушень розвитку (ВПП) (*pervasive developmental disorders PDDs*), який характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних навичок, а також проявами стереотипних інтересів і патернів поведінки (В.В. Лебединський, О.С. Нікольська, В.П. Осипов, Н.Г. Пивоварова, Г.Ю. Сухарева, В.В. Тарасун, D.J. Cohen, S.L. Harris, В. Hoddint, Van Krevelen, G. Oaviest, F. Volkmar, T. Ward).

Аутизм не є окремим порушенням, він, швидше, містить кілька розладів, що впливають на розвиток соціальної взаємодії, а також на емоційний, мовленнєвий і когнітивний розвиток. Тому при розгляді різних характеристик аутизму слід мати на увазі, що всі вони є взаємопов'язаними (В.М. Башина, М.М. Вроно, В.Є. Каган, В.В. Ковальов, К.С. Лебединська, С.С. Мнухін, І.Д. Лукашкова, С.В. Немировська, Н. Asperger, G. Dawson, L. Bender, В. Rimland, Klinger, L. Kanner, L. Wing, M. Rutter).

Зокрема, існують пояснення етіології аутизму через наявність локальних уражень різних ділянок мозку як на кортикальному, так і на субкортикальному рівнях (G. Dawson). У науковій літературі останнім часом представлені дані про те, що аутизм може виникати внаслідок екзогенних впливів, зокрема психогенного характеру в умовах порушеної взаємодії дитини з найближчим оточенням (I. Baker, В. Bettelheim, D. Cantwell, M. Mhaler, В. Rank, M. Rutter).

Ми поділяємо обґрунтовану у теорії коморбідності позицію представників доказової медицини (О.І. Романчук, С. Arens, S. Dsikowski, P. Howlin, G. Moll, X. Remschmidt, P. Yates, A. Warnke, D. Weber) щодо багатофакторності виникнення дитячого аутизму у дітей. Клінічна картина аутизму характеризується тим, що у хворих дітей частіше, ніж у дітей з нормальним розвитком, спостерігалися медичні проблеми в період

пренатального розвитку, під час пологів і в післяпологовий період (Rodier, Human). Приблизно у 25% випадків появі аутизму передують передчасні пологи, кровотечі в період вагітності, токсемія, вірусні інфекції або їх наслідки, а також низький післяпологовий тонус. Хоча названі проблеми не є початковою причиною аутизму, вони стають загальними чинниками ризику в період ембріонального або неонатального розвитку (С. Bolton, К. Piven).

Клініко-психологічні ознаки аутизму були описані лише у 40-х роках ХХ століття вченими Л. Каннером, Д. Аспергером, а також батьками аутичних дітей у 60-х роках (Ж. Мейем, К. Джанкер, Б. Рімланд). Це привернуло увагу громадськості до психологічних та соціальних проблем аутичних громадян. Розпочався період наукових досліджень, спрямованих на корекцію аутистичних проявів, та інтенсивної розробки спеціальних програм для навчання дітей з аутичними порушеннями.

У 70-х роках у США організується Інформаційна і Довідкова служба з проблем аутизму. В Америці нараховується 300-400 тис. дітей, що страждають на аутизм. Ця патологія посідає четверте місце після розумової відсталості, епілепсії та ДЦП. На думку директора Інституту досліджень аутизму у США Бернарда Рімланда, його розповсюдженість зростає.

У працях вчених 60-х років ця нозологія розглядається як спадкові психічні розлади, або психози у сполученні з олігофренією. Розкриваючи поняття аутизму як своєрідного психічного недорозвитку (за класифікацією психічного дизонтогенезу В. В. Лебединського, моделлю психічного недорозвитку представлена олігофренія), на передній план якого виступають афективно-вольові порушення, шизоморфний порядок поведінки, автори підкреслюють якісно інакшу структуру інтелектуального дефекту при аутизмі на відміну від «істинної олігофренії та грубих порушень особистості та поведінки». Інтелектуальний дефект характеризується конкретним «реєструючим» мисленням, довготривалою нездатністю оволодіти навичками читання, письма, рахунку, часовими та просторовими

уявленнями, операціями послідовності, дезорієнтацією у власному тілі (В.М. Башина, Д.М. Ісаєв, В.Є. Каган, В.В. Лебединський, К.С. Лебединська).

У процесі розвитку вчення про аутизм у світовій та вітчизняній науці дедалі більше уваги приділялося психологічним та згодом – і педагогічним аспектам проблеми. Ще у 1920 році в Данії була відкрита перша спеціальна школа для дітей з явними психологічними проявами, типовими для аутизму (самовідторгнення від оточуючого середовища, порушення спілкування, афективно-регуляторних функцій), хоча такого терміну в медико-психолого-педагогічній науці і практиці ще не було.

На більш пізніх етапах розвитку вчення про аутизм зарубіжні та вітчизняні автори пов'язують клінічні особливості аутизму зі специфікою психологічних проявів дитини, зокрема зі сприйманням, мовленням, емоційною сферою, увагою, мисленням, пам'яттю, спілкуванням, грою (Є.Р. Баєнська, О.М. Вінарська, Т.П. Вісковатова, І.Б. Карвасарська, І.А. Костін, М.М. Ліблінг, І.І. Мамайчук, О.М. Мастюкова, Т.І. Морозова, О.С. Нікольська, Л.Г. Нурієва, С.А. Сошинський, А.І. Співаковська, М.К. Шеремет, Л.М. Щипіцина, Т. Attword, E. Antony, S. Baron-Cohen, R. Bergman, S. Bemporad, D. Churochill, S. Escalona, U. Frith, C. Gillberg, B. Hermelin, S. Hutt, P. Howlin, R. Hobson, I. Lovaas, G. De Long, G. Mesibov, M. De Myer, V. Macdonalds, E. Ornits, B. Prizant, B. Rimland, D. Richer, M. Rutter, E. Schopler, E. Tinberger, A. Wetherby, D. Weeks), порушенням здатності сприймати, кодувати, запам'ятовувати та активно відтворювати отриману інформацію (В.М. Синьов, В.В. Тарасун, В. Hermlin, N. O'Connor, C. Clark, S. Rogers, S. Ozonoff, G. Tager-Flusberg, M. Sigman). На жаль, окремі праці з проблем аутизму (С.С. Мнухін, 1967; Г.Н. Пивоварова, В.М. Башина, 1974; В.Б. Каган, 1982), не стали науковим підґрунтям для відкриття нового напрямку досліджень вад викривленого типу розвитку дітей. Ця нозологічна група не вважалась окремою аномалією, тому що мала спільні риси з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, алалією. Аутистичні розлади визначалися як вторинні дефекти при олігофренії.

У 1988 році К.С. Лебединська визначила аутизм як особливу аномалію психічного розвитку та довела необхідність розробки комплексної системи медико-психолого-педагогічної корекції. Відтоді починається власне вітчизняний період досліджень раннього дитячого аутизму (РДА) з позицій психолого-педагогічної науки, зокрема пошук засобів виправлення вад у розвитку дитини та поліпшення її психічного стану.

Починаючи з 90-х років, у країнах СНД з'являється спочатку друкована, а пізніше – розповсюджена через інтернет науково-методична інформація про впроваджені в країнах Європи, Азії, Америки корекційно-педагогічні технології роботи з аутичними дітьми. Вперше на пострадянському просторі за допомогою державних та недержавних організацій утворилися реабілітаційні центри для дітей різного віку з аутистичною симптоматикою. Переважна стихійність корекційно-педагогічного процесу за відсутності у педагогів та психологів спеціальної освіти зумовила механічне застосування в роботі таких центрів зарубіжного досвіду та методик, внаслідок чого ефективність і результативність психолого-педагогічного процесу була незначною.

Німецько-американський психоаналітик Бруно Беттельхейм, який багато років свого практичного життя віддав психотерапії аутизму, вважає, що неможливо точно і впевнено встановити, наскільки викривленою, обмеженою, примітивною є структура особистості аутичних дітей, оскільки вони, на відміну від розумово відсталих, можуть досягти вершин досконалості. Б. Беттельхейм застосував у клінічній роботі з аутичними дітьми цілеспрямовані корекційні впливи психолого-педагогічного характеру, адресовані їх свідомості та підсвідомості.

Аналіз наукових джерел показав, що сучасний погляд на клініко-психологічну картину особливостей викривленого розвитку, або аутистичних проявів, знаходиться в досить широкому діапазоні розуміння проблеми: від створення системи корекції первинних аномалій, тобто афективно-комунікативної сфери і поведінки, – до повернення уваги до вторинних

порушень, які виникають внаслідок блокування активної взаємодії з дорослими та дітьми (активний розвиток інтелектуально-мовленнєвої діяльності, регуляторних та контрольних дій).

У розв'язанні та визначенні актуальних питань становлення і формування першого національного етапу психопедагогічної корекції аутизму значний внесок зробили В.І. Бондар, А.М. Душка, С.Ю. Конопляста, І.П. Логінова, М.В. Рождественська, В.М. Синьов, В.В. Тарасун, А.П. Чуприков, М.К. Шеремет; проблема аутизму знайшла певне відображення в спеціальних дослідженнях в українській корекційній педагогіці та спеціальній психології, зокрема, визначення концептуальних засад спеціального навчання, виховання та розвитку аутичних дітей (В.В. Тарасун, Г.М. Хворова).

Аналіз сучасних медичних досліджень феноменології клінічних проявів спектру аутистичних порушень, генетичних проблем представлений у роботах Я.Т. Багрія, М.В. Рождественської, О.І. Романчука, А.П. Чуприкова; висвітлені базові принципи надання медичної допомоги дітям з аутистичними порушеннями, питання психофармакології аутизму, вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей (Я.Б. Бікшаєва, О.В. Дружинська, Л.Б. Литвин, І.А. Марцинковський).

У низці робіт утверджується важливість та сутність соціальної інтеграції як результату цілісного впливу на становлення особистості аутичної дитини, корекції розвитку соціальних навичок, реалізації корекційних технологій в умовах організації літнього дитячого табору (Т.В. Скрипник, Г.Д. Смоляр, І.І. Посохова, Г.М. Хворова); в окремих публікаціях відображені питання ролі психолінгвістики в подоланні мовленнєвих порушень в аутичних дітей (М.К. Шеремет); ранньої діагностики, корекції та попередження аутистичних розладів (Я.В. Крет, Т.В. Скрипник), організації та змісту роботи освітньо-реабілітаційного центру для аутичних дітей (Н.С. Андреева); психологічної корекції зорово-просторового сприймання в аутичних дітей (Т.П. Вісковатова, А.Л. Душка); відображення критичного

соціокультурного погляду на становище аутичних дітей (К.О. Островська, М.І. Радченко); визначення шляхів подолання аутизму (Г.І. Біленька, О.Б. Богдашина); практичного досвіду реалізації програми раннього втручання для дітей з розладами аутистичного спектру, ролі батьків у допомозі дитині, стратегії подолання основних проблем у сфері спілкування, соціальних стосунків та поведінки (О.І. Романчук); корекційної тілесної терапії (С.В. Товстуха). Суттєвим внеском у розробку педагогічних аспектів проблеми аутизму стала кандидатська дисертація Г.М. Хворової про комплексну технологію корекції комунікативної активності дітей з аутизмом. Проведені українськими вченими та практиками дослідження свідчать про те, що спектр аутистичних порушень у дітей, який блокує їх активний розвиток, впливає на онтогенез психічної сфери, а тому аутичні діти відрізняються від розумово відсталих і дітей з порушеннями мовлення індиферентним ставленням до подій, небажанням відвідувати дитячі заходи, емоційною холодністю до членів родини, їх інтересів, потреб, переживань тощо, відсутністю соціальних навичок через не сформовані уявлення про взаємозв'язок дитини з людьми та предметами навколишнього середовища та системні страхи перед усім новим і невідомим. Українські вчені Я.В. Крет, І.І. Посохова, Г.М. Хворова, Д.І. Шульженко, досліджуючи проблему аутизму у дітей, впроваджували свої авторські ідеї та технології в практику корекційно-педагогічної роботи в таких країнах як Бельгія, Велика Британія, Казахстан, Німеччина, Північна Ірландія, Польща, Росія, Словаччина.

Відносно світових підходів до діагностики аутизму то їх декілька, а саме: міжнародна класифікація хвороб МКХ-10 (World Health Organization, 1994), в якій виділені декілька підрозділів загальних розладів психічного розвитку під шифром F.0. 84, що представляють спектр аутистичних порушень, а також п'ять основних груп критеріїв діагностики дитячого аутизму; класифікацію американської психіатричної асоціації DSM-IV (American Psychiatric association, 1994), в якій виділено чотири групи критеріїв встановлення діагнозу. Для діагностування аутизму

використовується опитувальник для батьків тест CHAT (Checklist for Autism in Toddlers); оцінювальна шкала CARS (Childhood Autism Rating Scale); ADOS (Autism Diagnostic Observation Skale), шкали ABC (Autism Behavior Checklist), стандартизовані процедури клінічного інтерв'ю, орієнтовані на виявлення симптомів аутизму – ADI-R (Autism Diagnostik Interview Revised), ретроспективна діагностика на основі «аутистичної тріади неспроможності» (A. Gould, L. Wing), якою характеризується аутизм: неспроможність у соціальних контактах, спілкуванні та гнучкому мисленні. На жаль, велика кількість важливих клінічних інструментів вивчення аутичних дітей не дозволяє забезпечити динамічний прогноз їх розвитку.

В основу відомої класифікації аутизму О.С. Нікольської покладені критерії типології аутистичного дизонтогенезу, на які автор пропонує спиратися при оцінці особливостей емоційно-вольової та комунікативно-потребнісної сфер. На думку автора, адекватність контакту аутичної дитини залежить від ступеня порушення афективної сфери. Ми можемо лише частково погодитися з цією тезою, тому що існують такі феномени у спектрі аутистичних порушень, які представляють собою адекватність емоцій, почуттів та спілкування дітей. Надмірні акценти на афективно-вольовій сфері дитини, її негативні ознаки нівелюють розуміння її позитивного прогнозу та стратегії корекційно-виховної роботи.

Класифікація В.В. Ткачової (2002) розроблена на основі дослідження психолінгвістичних аспектів особливостей особистості. У ній автор виокремлює чотири групи аутичних дітей з різноманітними мовленнєвими порушеннями – мотиваційними, структурними, діалогічними та ін. проте також не дає достатніх підстав для розробки стратегій і тактик індивідуальної корекційної роботи і прогнозу розвитку.

Розроблена В.М. Башиною та А.С. Тігановим «Класифікація аутистичних розладів в дитинстві» (2005), містить елементи етіологічного та патогенетичного трактування різних варіантів аутизму: ендогенного,

екзогенного, аутистичні розлади невстановленого генезу. Зрозуміло, що ця класифікація, перш за все, враховує етіологію аутистичних порушень.

Таким чином, запропоновані у розглянутих класифікаціях критерії аутизму не визначають позитивного прогнозу розвитку дитини, тим самим блокуючи реалізацію корекційних стратегій. Розглядаючи діагностичний процес як інструмент для встановлення оптимістичного прогнозу розвитку аутичної дитини, ми визначили методологічні основи вивчення такої дитини

Методологія вивчення аутичної дитини у дослідженні базується на такому науковому підґрунті: теорія поліморфності структури дефекту (Л.С. Виготський, М.С. Певзнер, Ж. Піаже, та ін.); положення про необхідність активного пошуку позитивного у структурі особистості (Л.С. Виготський, А. С. Макаренко, Л. І. Фомічова та ін.); концепція індивідуального генетичного дослідження особистості (С. Д. Максименко, В. С. Мерлін,); вчення про психологічні аспекти діагностики аномального розвитку дітей (В. І. Лубовський, С. Я. Рубінштейн, Б. В. Зейгарник); концепція В. М. Синьова щодо врахування індивідуально-особистісних особливостей дитини і необхідності системного впливу корекційного процесу на становлення змістових, діяльнісних та особистісних компонентів інтелекту як інструменту урівноваження людини і оточення; клініко-психіатричні підходи до побудови класифікацій (В. В. Чугунов); типологія акцентованих особистостей (К. Леонгард); теорія інтеріоризації та екстеріоризації розумових дій (П. Я. Гальперін); концепції особистісно-зорієнтованого емоційно насиченого виховання (І. Д. Бех); положення про індивідуально-диференційований підхід під час педагогічного вивчення дітей (В. І. Бондар, І. Г. Єременко); положення про психолого-педагогічні основи корекційного спрямування навчання (О. П. Хохліна); положення про провідний стійкий когнітивний стиль аутичної дитини (В. В. Тарасун); теорія причинно-наслідкових моделей психічного прогнозування особливостей, характерних для аутизму (S. Baron-Cohen; D. Denneh, U. Frith, A. Leslie).

На основі аналізу психопатологічної структури аутизму як первазивного порушення психічної сфери дитини нами обрано *коморбідний* підхід до розробки критеріїв оптимістичного психолого-педагогічного прогнозу можливостей формування цієї сфери корекційними засобами. Нами виявлено, що клінічна діагностика не дає підстав для оптимістичного прогнозу; фармакологія не завжди є правильною відповіддю на питання корекції, оскільки одночасно з лікуванням не надає можливості для особистісного розвитку дитини. І хоча світові тенденції діагностики наполягають на точності, конкретності та детальності діагнозів, втрачається час для активного втручання у психічну сферу дитини, яка потребує негайної корекційно-педагогічної роботи.

Запропонований нами психолого-педагогічний підхід до діагностики аутистичних порушень передбачає прогнозування на основі включення дитини в освітню діяльність за принципом «від діагностики відбору до діагностики розвитку», тим самим забезпечуючи широкі можливості розвитку особистості. Осердям діагностики є ідеї Л.С. Виготського про розвиток дитини в широкому спектрі можливостей життя та про зону найближчого розвитку як ключового психологічного принципу її вивчення, виховання та навчання.

В межах психологічного дослідження були розроблені критерії вибору методів і методик психодіагностики: зіставлення етіологічних і патогенетичних особливостей аутистичних розладів як захворювання з характеристикою особистості дитини; близькість механізму патогенезу аутистичних розладів до механізмів психологічного захисту в аутичних дітей; коморбідність (поліетіологія) спектру аутистичних порушень як базова основа його різновидів та категорій; непротивірччя (взаємопотенціювання) аутистичного порушення та інших специфічних порушень мовленнєвої, інтелектуальної, комунікативної, афективно-регуляторної сфери дитини. Встановлено, що різноманітні аутистичні порушення утворюють систему первинної, вторинної та інших надбудов. Ключовим і ядерним є

психологічний захист дитини від будь-яких позитивних або негативних сигналів соціуму.

У результаті обробки психологічних показників хп (загальна кількість 110) у першій авторській класифікації виділено сім форм спектру аутистичних порушень, проранжованих від неускладнених АФ-1 та АФ-2 до ускладнених АФ-3 – АФ-7:

АФ-1 – спектр аутистичних порушень зі збереженим мовленням – легка форма;

АФ-2 – спектр аутистичних порушень з наявністю високого і нормального рівнів інтелекту;

АФ-3 – спектр аутистичних порушень, що є вторинними при загальному недорозвитку мовлення (ЗНР);

АФ-4 – аутистичні порушення, що є вторинними при встановлених олігофренії, шизофренії, ДЦП, затримці психічного розвитку (ЗПР);

АФ-5 – аутистичні порушення, що комбінуються із дисфоричними розладами поведінки;

АФ-6 – аутистичні порушення, що комбінуються із психопатоподібними розладами поведінки;

АФ-7 – аутистичні порушення, що комбінуються із шизофреноподібними розладами поведінки.

Враховуючи величезне значення особливостей мовленнєвого розвитку та його корекції у роботі з аутичними дітьми, на підставі їх діагностико-прогностичного вивчення було розроблено другу авторську психолого-педагогічну класифікацію дітей з аутистичними порушеннями за рівнем розвитку мовленнєвої функції (рис. 1).

Результати вивчення індивідуальних особливостей розвитку дітей та теоретичного об'єднання їх у диференційовані за спільними ознаками групи на основі врахування специфіки особистісного смислу спрямування аутичної дитини на найближче середовище дозволили розробити третю класифікацію, виділивши сім типів дітей за такими показниками: світосприйняття дитиною

навколишнього світу як одиниці самосвідомості; взаємодія з живими та неживими об'єктами та рівень залежності від них, когнітивні і креативні стилі; особливості комунікації, наявність різних системоутворюючих реактивних і тривожних факторів та їх взаємодії, що впливають на поведінку дитини та керують її розвитком.



Рис.1 Класифікація дітей зі спектром аутистичних порушень за рівнем розвитку мовленнєвої функції.

Нами обґрунтована, розроблена та запропонована третя авторська психологічна класифікація типів аутистичних особистостей за особливостями спрямування на найближче середовище є першою спробою звернення до динаміки цілісної психічної організації дитини в ситуаціях, які змінюються у процесі її життєдіяльності

1. Тип *симбіотичного* спрямування особистості, що характеризується високим рівнем залежності від присутності певної людини (матері, батька, братів, сестер, няні та ін.). Дитина може соціально реалізовуватись лише за присутності конкретної людини, в якій вона має потребу.

2. Тип *лінгвістичного* спрямування особистості, який характеризується сформованим усним та писемним мовленням, мотивацією до говоріння, вербалізмом, орієнтованістю на оригінальність, вигадливість мовленнєвої особистісної диспозиції.

3. Тип *інтелектуального* спрямування особистості, який характеризується дещо звуженою сферою реалізації цієї здатності і неспроможністю до поширення розумових умінь на інші аспекти життєдіяльності.

4. Тип *комунікативного* спрямування особистості, що характеризується наявністю бажання бути в центрі уваги і здійснювати спілкування як за умов мовленнєвої диспозиції, так і за їх відсутності; водночас в дитини не сформовані механізми комунікативних дій.

5. Тип *динамічно-орієнтованого* спрямування особистості на розвиток здібностей, що характеризується сукупністю задатків дитини (творчих, конструювальних, спортивних тощо).

6. Тип *індиферентного* спрямування особистості, який характеризується байдужим сприйманням навколишнього світу, пасивним спогляданням дійсності, неспроможністю самостійно приймати рішення, бажанням уникати будь-яких, навіть спрощених, ситуацій.

7. Тип *реактивно-тривожного* спрямування особистості, що характеризується підвищеною чутливістю до сенсорних, кінетичних та інших подразників; наявністю фобій, страхів, побоювань у критичних для аутичної дитини ситуаціях (зміна місця проживання, в умовах скупчення чималої кількості людей (у натовпі), у незнайомих обставинах за умов потрапляння в незвичайні способи перебігу подій; небезпечні в розумінні дитини місця чи обставини).

Характерною особливістю у взаємодії з аутичними дітьми виявлена притаманна для них тенденція відходу від конкретної цілі діяльності на спрощений шлях її виконання, що пов'язано, як це зазначали дослідники діяльності розумово відсталих дітей (В.І. Бондар, Г.М. Дульнев,

Б.І. Пінський, В.М. Синьов та ін.), не тільки з помилковим або неповним розумінням завдання, але й з недостатнім його суб'єктивно-особистісним прийняттям, на основі якого визначена, усвідомлена мета повинна підкорити собі способи та порядок виконання відповідної діяльності (В.М. Синьов). З метою корекції цього недоліку в експериментальній роботі передбачалося наповнення інтелектуальної діяльності змістом, близьким до потреб аутичної дитини. Значна увага приділялася формуванню в аутичних дітей самостійного, свідомого, цілеспрямованого, критичного виконання завдань і вправ. Тому по-перше, теми завдань та вправ підбиралися так, щоб вони були зрозумілі та важливі дитині, відповідаючи сьогоденній «нужді» дитини (С.Д. Максименко). Аутична дитина шкільного віку може не звернути уваги на завдання з підручника, нервувати, проявляти страждання за необхідності їх розв'язування, але із задоволенням виконає навчальне або виховне завдання, складене на основі особистісно близького матеріалу. По-друге, дитині пропонувалися ситуації, які відповідають її установкам, мотивам та інтересам, не спонукають на переживання і фобії, а стимулюють позитивні емоції, нові враження та пізнавальні бажання. По-третє, заздалегідь, до початку діяльності важливо визначати систему вимог, що складають орієнтувальну основу запропонованого завдання, проводити бесіди підтримуючого спрямування тощо. Доброзичлива превентивна підтримка аутичної дитини перед початком діяльності (пізнавальної, навчальної, виховної, комунікативної, мовленнєвої, ігрової тощо) забезпечує гармонізацію її виконання, правильність і точність виконавських компонентів, завершеність результату, його самоконтроль та у разі помилки – корегування. По-четверте, зміст завдань, які зацікавили аутичну дитину, необхідно інтегрувати в інші види діяльності, щоб дитина зрозуміла, що опрацьований і засвоєний спосіб планування, виконання і самоконтролю обов'язково переноситься на інші завдання та вправи, що поліпшує їх виконання. По-п'яте, способи виконання діяльності та здобуті аутичною дитиною результати усвідомлюються нею, як власні досягнення, успіх серед

інших дітей, до якого вона доклала чимало моральних, інтелектуальних, вольових зусиль, переживань. Дитина має зрозуміти, чим важливо було емоційно перейматися під час виконання завдань, а що було зайвим для досягнення мети (наприклад, вокалізації, розхитування, гризіння нігтів, бігання по кімнаті, вербальні стереотипії). Під час експериментальних занять, уроків, виховних заходів, прогулянок впроваджувались прийоми, які б синтезували свідоме переживання дитиною результатів діяльності, які вона здобула під час виконання завдань разом із дітьми та дорослими. Виховання здатності стримуватися, уважно слухати інших, не зволікати з уточнюючими запитаннями, спокійно, без крику і вокалізацій звертатись по допомогу, очікувати її, адекватно реагувати на помилку, здійснювати самоконтроль, радітися з іншими щодо способу виправлення помилки, прислухатися до порад, допомагати іншим дітям – весь цей процес має бути спеціально організований дорослим – учителем, психологом, логопедом, реабілітологом, батьками та іншими людьми, які беруть участь у вихованні аутичної дитини.

Нами визначено, що важливим засобом корекційного виховання аутичних дітей в умовах реалізації принципу корекційної спрямованості навчально-виховного процесу, є організація його спеціальних форм, доступних для родини аутичної дитини. Тому нами здійснювався активний пошук і апробація тих форм і методів корекційного виховання, які найбільш вірогідно були пов'язані зі станом дитини: її відчуттями, бажаннями, потребами, переживаннями, зокрема, організація занять для дошкільників, уроків для дітей шкільного віку в психологічно сприятливих для них умовах. Згодом аутичні діти, навчені до планування, виконання та одержання результату, не тривожилися відносно того, що матимуть невдачу внаслідок своїх навчальних, комунікативних, ігрових, конструювальних дій тощо. Встановлено, що у досягненні впливу запропонованої нами системи корекційного виховання на психічний розвиток аутичної дитини має позиція дорослого, а саме: активізація самостійності дитини, актуалізація й інтеграція

її розумових інтеріоризованих потреб у смисловий компонент завдання; врахування та реалізація її власних знань, вмінь і навичок.

Аутична дитина потребує окремих стратегій корекційної допомоги: раннього стимулюючого впливу та ранньої превентивної корекції;

систематичного підтвердження діагнозу з урахуванням усієї інформації, яка відтворює результати різних досліджень; корекційної роботи з батьками або опікунами, спрямованої на роз'яснення природи патології та обмірковування всіх психолого-педагогічних заходів (починається з бесіди, потім переходить у систематичне консультування й надання корекційно-педагогічних послуг протягом наступних років). Аутичній дитині необхідне систематичне психодіагностичне вивчення з об'єктивацією її інтелектуальних можливостей, перевіркою сенсорних функцій, урахуванням мотиваційного блоку поведінки та діяльності дитини; розробка концепції корекційно-педагогічної допомоги, що надаватиметься їй разом з батьками (опікунами) лікарем та вчителем дитини, якщо вона навчається в масовій або спеціальній школі, зокрема, для дітей із ЗПР, ДЦП, розумовою відсталістю. Обов'язковим є обмін інформацією між усіма учасниками корекційно-педагогічної допомоги, взаємне врахування рекомендацій; розробка особистісно-орієнтованої програми розвитку і корекції аутистичних та інтелектуальних вад дитини з урахуванням віку, мікросоціального середовища, фінансових і побутових можливостей батьків. Наразі постає потреба у створенні спеціальних підручників та посібників для дітей з аутистичними розладами з урахуванням ефективності сприймання ними знаково-символічної форми подачі інформації на відміну від традиційної; забезпеченні поетапності, динамічності, інтегративності та ефективності корекційно-розвивального процесу.

Необхідна висока компетентність дефектолога у виборі, комбінації та застосуванні існуючих психотерапевтичних методів (тілесно-орієнтованих, оперантних, полегшених комунікацій), видів арттерапії, рецептивної,

активної та інтегративної музикотерапії, корекційної ритміки, психогімнастики, лялькотерапії, психодрами, корекційного театру, драматерапії, ізотерапії, імаготерапії тощо, спрямованих на подолання аутистичних проявів; у профілактиці та корекції інтелектуальних вад на основі принципів спеціальної дидактики, а також патопсихологічних утворень (агресії, самоагресії, акцентуації, фобії тощо); у здійсненні професійної орієнтації та формуванні особистісної готовності дитини до трудової інтеграції в суспільство, попередженні соціальної депривації на основі формування мотивації активної взаємодії з іншими дітьми та дорослими; у розвиткові та корекції базової афективної регуляції за принципом рівневого підходу до емоційної регуляції поведінки аутичної дитини (за О.С. Нікольською) тощо.

Важливо забезпечити моделювання та поступове включення аутичної дитини в життєво важливі для неї ситуації, що вимагатимуть від неї емоційно-вольових зусиль та адекватної поведінки.

З метою оптимізації корекційної роботи з аутичними дітьми необхідно створювати психологічні умови корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями, які сприятимуть цілеспрямованому і планомірному становленню процесу їхньої інтеграції в масові дошкільні та шкільні заклади, тим самим забезпечуючи адаптацію до шкільного середовища. З огляду на означене, теоретично обґрунтовано та експериментальним шляхом визначено, що *психологічними основами* корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями є: основні положення загальної психології в окремих її галузях (медичної, педагогічної, виховної аналітичної, дитячої, соціальної, сімейної, структурної), психології індивідуальних відмінностей, психології особистості; спеціальної психології (олігофренопсихології, логопсихології), нейропсихології, психолінгвістики, психології вищої школи; науково-психологічне вивчення особливостей дизонтогенезу аутичної дитини та соціально-психологічного феномену аутизму; психологічні: структура аутистичних порушень та їх корекції у

дітей, закономірності, механізми, критерії, властивості та ознаки, чинники, засади виховних впливів, індивідуально-психологічні програми, інструменти, техніки, прийоми корекційної роботи; діагностико-прогностичне вивчення здібностей, нахилів, здатностей аутичної дитини; індивідуально-диференційований підхід до розробки типології форм прояву аутизму, психологічних типів особистості; психолого-педагогічні складові: показники динаміки корекційного розвитку аутичної дитини, засади індивідуальної корекції аутистичних порушень у дітей, супровід аутичної дитини в інклюзивні дошкільні та шкільні заклади, аналіз труднощів перебування аутичної дитини в соціумі; обґрунтованість особливостей пізнавальної сфери; гетерогенність інтелектуальної діяльності та інтеграція її видів у процес навчання та виховання аутичних дітей; психологія виховання особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою, навчання студентів виконанню психологічних (діагностико-прогностичних, аналітичних, корекційних, розвивальних, супервайзерних, консультативних, інклюзивних) функцій; організація сімейного корекційно-психологічного простору та психологічна підготовка батьків до виховання аутичної дитини; структура психологічної готовності майбутнього фахівця (психолога, корекційного педагога) до роботи з аутичними дітьми та родиною; виокремлення та нове визначення «аутопсихології» як розділу спеціальної психології, який вивчає психічний розвиток і можливості корекції розладів аутистичного спектру порушень у дітей. Аутопсихологія виявляє причини цих порушень, вивчає психологічні особливості аутичних осіб, аутистичні форми та ступінь вираженості порушень в структурі їхньої особистості за станом мовлення, інтелекту, поведінки, спілкування, діяльності; сприяє створенню змісту програм та корекційних методик навчання та виховання у масових і спеціальних дошкільних, шкільних, освітньо-реабілітаційних закладах та установах соціальної інфраструктури.

Частина 3. Корекційні методики навчання у спеціальних закладах

Гладченко І. В.

Корекційно-педагогічні технології формування соціально-адаптаційних навичок у дітей раннього переддошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку

Джерело: Альтернативная реабилитация: сб. ст. / РОО «Белорусская Ассоциация клубов ЮНЕСКО». – Минск: РИВШ, 2012. – С. 196-202.

Одним з найактуальніших напрямів спеціальної (корекційної) педагогіки на сучасному етапі як в Україні, так і в усьому світові, вважається рання абілітація дітей з відхиленнями у розвитку.

Така увага пояснюється низкою причин, зокрема, збільшенням питомої ваги перинатальних ушкоджень нервової системи в структурі дитячої захворюваності; патогенетичним впливом ранніх мозкових уражень на біологічну та соціальну адаптацію дітей на подальших вікових етапах; посиленням гуманістичних тенденцій у суспільстві.

Успішність ранньої соціалізації можливо оцінити лише на основі розвинених у дитини життєвих компетенцій – сукупності соціально-адаптаційних навичок, поведінкових реакцій і психологічних новоутворень певного вікового періоду (рис. 1).

Соціалізація							
Соціальна адаптація		Інтеграція			Індивідуалізація		
Способи й агенти соціалізації							
Дозвілля		Інститут малої соціальної групи			Інститут сім'ї		
Механізми соціалізації							
Взаємодія з персоналом закладу (ДУ, лікарня).		Взаємодія з однолітками		Взаємодія з близькими дорослими (вчителем/вихователем)		Взаємодія з довірливим	Взаємодія з іграшками
						Взаємодія з рідними, сібсами (у разі їхнього існування)	Взаємодія з батьком або матю (у разі їхнього існування)
Життєві компетенції							
Адаптаційно-зорова компетенція (АЗК)	Адаптаційно-слухова компетенція (АСК)	Соціально-емоційна компетенція (СЕК)	Адаптаційно-моторна компетенція (АМК)	Адаптаційно-загальнорухова компетенція (АЗРК)	Соціально-мовленнєва компетенція (СМК)	Соціально-особистісна компетенція (СОК)	Адаптаційно-комунікативна компетенція (АКК)
Соціально-адаптаційні навички та психологічні новоутворення							

Рис. 1 Структурна модель соціалізації дітей раннього переддошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку

Найважливішим складовим фактором успішної соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку (ППР) є програмно-методичне забезпечення реалізації змісту їхнього навчання і виховання на етапі раннього переддошкільного віку. Вибір корекційно-абілітаційних технологій здійснюється на основі врахування особливостей психофізичного та соціального розвитку дітей зазначеної вікової групи: необхідність опори на наочний матеріал; дієву участь усіх аналізаторів під час пізнання предметів та явищ довкілля; обов'язкове співвіднесення слова з позначеним предметом, ознакою та дією.

Провідним на даному етапі життя дитини є метод сумісної діяльності дитини і дорослого [6]. Адже саме він найбільшою мірою демонструє унікальність соціальної ситуації розвитку дитини раннього віку – ситуації єдності дорослого і дитини. Роль цього методу протягом періоду переддошкільного дитинства зазнає змін: з появою наслідування, дитина починає освоювати нові способи засвоєння суспільного досвіду, а саме: дії за зразком, демонстрацією та словесною інструкцією. Але вже до кінця першого року життя цей метод втрачає своє провідне значення.

Корекційно-абілітаційні прийоми поєднуються у декілька груп [5].

Прийоми, що стимулюють мотиваційно-потребову сферу й активність дитини.

У дітей з ППР не сформовані потреби у різноманітних сенсорних враженнях, руховій активності, емоційному спілкуванні з дорослим. Тому основна мета корекційного навчання полягає у формуванні мотиваційно-потребової сфери дітей та розвитку рухової та пізнавальної активності.

1) Прийоми тактильного впливу.

Задовго до народження дитини рецепторна поверхня шкірної чутливості стає досить великою та потенційно готовою до прийому тактильної інформації. Тому тактильні впливи є найбільш адекватними подразниками, що покращують сприймання в процесі ознайомлення з найближчим навколишнім середовищем (довкіллям) протягом перших місяців життя дитини. Найбільш ефективні прийоми: площинне погладжування, поштовхування, доторкання, ворухіння, рухи з ковзаючим ефектом, обмацування (пальпація), легке лоскотання, притискання до грудей тощо. Також до прийомів тактильного впливу слід додати усі прийоми масажу:

- погладжування (площинне, що охоплює, поверхнєве, глибоке, безперервне та перервне, прямолінійне, зигзагоподібне, спіралевидне, комбіноване, колоподібне, концентричне, подовжнє);

- розтирання (розтирання пальцями, прямолінійне, колоподібне, спіралевидне, штрихування, стругання, пиляння, перетинання, щипцеподібне розтирання, гребенеподібне розтирання, граблеподібне);

- розминання (повздожнє; поперечне; з використанням допоміжних прийомів (валяння, накатування, зрушення, розтягування, натискування, щипцеподібне, стискання);

- вібрація (неперервна; перервна, з використанням допоміжних прийомів (трясіння, струшування, хлопання, рублення, поколачування, пунктування).

Контактні позиційні патерни дитини і дорослого під час проведення ігор та вправ є джерелом емоційно-рухової та особистісної взаємодії, а також прийомами, що стимулюють активність дитини.

2) Прийоми вестибулярного впливу.

Вестибулярний апарат дитини досить рано починає отримувати інформацію про навколишнє середовище. А саме: у внутрішньоутробному періоді функціональна система піддається різноманітним впливам під час рухів вагітної жінки. Отже, погойдування дитини в перші місяці життя заспокоює її, створює враження присутності матері й формує адекватні, сприятливі умови для рухової та пізнавальної активності. Найбільш ефективними прийомами вестибулярного впливу є наступні: погойдування дитини у положенні «під грудьми» (уперед-назад), погойдування дитини в положенні «на колінах у дорослого», погойдування дитини на витягнутих руках дорослого, погойдування дитини в положенні на боці, на животі.

3) Прийоми пропріоцептивного впливу.

Це прийоми, які використовуються для розвитку загальних рухів та для розвитку пасивно-активних рухів в артикуляційній моториці. В основі цих прийомів лежать вправи зі спротивом.

4) Прийоми зорового впливу.

У навчанні дітей з ППР застосовується прийом показу різноманітних за кольором, формою і величиною іграшок та предметів. З метою розвитку

активності та накопичення сенсорних вражень в іграх з дітьми добираються іграшки та посібники з чистими колірними тонами основного спектра, з п'ятьма формами (коло, квадрат, прямокутник, трикутник і овал) та трьох величин (велика, середня і маленька).

5) Прийоми звукового впливу.

Це демонстрація звучання; заховування та знаходження різноманітних іграшок, предметів, що видають звуки та музичних інструментів; звернення дорослого до дитини шляхом розмовного голосу, шепітного мовлення та беззвучної артикуляції, наспівування дитині пісеньок, утішок (пестівок).

6) Прийоми температурного впливу.

З метою розвитку температурних відчуттів дітям пропонуються іграшки і предмети, що різняться за своїми температурними характеристиками. Зазвичай ці прийоми використовуються на більш пізніх етапах корекційно-абілітаційної роботи.

7) Прийоми емоційно-мовленнєвого впливу.

Емоційно-мовленнєве спілкування дорослого з дитиною є найбільш ефективним прийомом, що стимулює активність дітей з ППР. Воно містить привітну посмішку, ласкаву розмову дорослого з різноманітними інтонаціями, звернення до малюка на ім'я. Все це сприяє підвищенню загального тону дитини та виникненню перших емоційно-позитивних реакцій, «комплексу пожвавлення», звукових реакцій. Регулярне застосування зазначеного прийому, спочатку в поєднанні з тактильними, вестибулярними, зоровими й звуковими впливами, надалі – окремо від них – формує у дітей початкову форму соціальної активності, а саме: потребу в емоційному спілкуванні.

Прийом мовчазної присутності дорослого у полі зору дитини з привітним лагідним виразом обличчя також активізує емоційні реакції, рухові, звукові прояви та «комплекс пожвавлення». Якщо цьому прийому передують емоційно-мовленнєве спілкування, то у дитини виникає бажання повторної взаємодії: знову почути голос дорослого, про що малюк

повідомляє, використовуючи «комплекс пожвавлення». Засобами цих прийомів є: виразна міміка обличчя дорослого, його жести в поєднанні з інтонаційним забарвленням мовлення.

8) Прийоми, що стимулюють потребу в співпраці та активність в процесі предметної діяльності.

Ефективним прийомом, що стимулює перехід від емоційного спілкування до співпраці з дорослим є використання дидактичних ігор з веселими механічними іграшками та іграшками-забавлянками. А використання прийому «спілкування з іграшкою бі-ба-бо» сприяє переходу дитини до співпраці з дорослим. Також досить ефективним прийомом є проведення рухливих ігор з пальчиками, ручками, ніжками дитини, що супроводжуються утішками та коротенькими віршиками. Використання прийому несподіваної появи та зникнення предметів, іграшок (ляльок), а також прийому «сюрпризного моменту», що заснований на зацікавленості щодо коробочок, шухлядок, кошків, хлопавок, мішечків та інших предметів, сприяє активізації безпосередньо емоційного спілкування і створює передумови переходу до особистісно-ділового спілкування.

Наступним цікавим прийомом постає використання традиційних народних іграшок-забавлянок, що передбачають виконання спільних дій дитини і дорослого.

На більш пізніх етапах корекційно-абілітаційної роботи центральне місце займають прийоми змістовного спілкування дорослого з дитиною шляхом ознайомлення з різноманітними способами дії, показом і розгляданням іграшок. Ці прийоми формують потребу дитини у співпраці з дорослим та сприяють переходу до особистісно-ділового спілкування [5].

*Прийоми, що спрямовані на поетапне оволодіння
способами засвоєння суспільного досвіду.*

Основним корекційним завданням застосування цієї групи прийомів слугує подолання у дітей зазначеної категорії протиріччя між *потребами*, які активізуються дорослим, та *способами дії* для їх задоволення, які ще або не

сформовані, або мають певні порушення. Теоретичною основою виділення цієї групи прийомів вважається концепція Д. Ельконіна про розвиток предметної дії у ранньому віці.

Залежно від ступеня активності дитини під час діяльності усі прийоми цієї групи розподілено на пасивні (спільні дії дитини й дорослого); пасивно-активні (частково-спільні дії дитини й дорослого) і активні прийоми (дії за показом (демонстрацією), дії за жестовою інструкцією, дії за зразком, дії за словом дорослого)

1) Пасивні прийоми.

Найбільшу складність в процесі навчання дітей з ППР зазначеної вікової категорії становить пошук прийомів спільної дії в процесі орієнтовної діяльності. При цьому необхідно враховувати, що у дітей з типовим розвитком в кожній орієнтовній реакції присутній моторний акт у вигляді рухів очей, голови, згодом рухів рук, рухів тулубом. У дітей з ППР за причини синдрому рухових порушень ці моторні компоненти орієнтовних реакцій порушені. Тому прийоми спільних дій дитини й дорослого в процесі орієнтовної діяльності повинні бути спрямовані на моделювання та відновлення моторного компонента цієї діяльності.

У процесі формування вміння хапати (схоплювати) предмет, обмацувати його, маніпулювати ним, виконувати предметні дії активно використовується прийом роботи ручками дитини.

Окрім прийомів сумісного виконання дії успішно застосовуються прийоми, що підтримують та спрямовують. Наприклад, дитині з одnobічним ураженням нервово-м'язового тонузу важко повернути голову у бік звуку, легкий дотик до щоки дитини з підштовхуванням голови до повороту створює умови для самостійного виконання дії. Прояв активності та ініціативи дитини стимулюють прийоми підтримування її ручок під час маніпулятивної та предметної діяльності за зап'ястки, а потім за лікті.

Таким чином, поступово, під час сумісної діяльності дорослий, надаючи дитині все більшої ініціативи у діях, спонукає її виконати частину

дії самостійно. У свою чергу дитина має змогу отримати задоволення від власних дій: чи то звучання гучної іграшки та\чи то лагідного голосу дорослого.

2) Пасивно-активні прийоми.

Зазначені прийоми застосовуються у двох варіантах. Перший варіант характеризує спільні дії дорослого і дитини на початку гри, а потім дитина її самостійно продовжує. У другому варіанті – дитина самостійно починає гру, а закінчують її дитина і дорослий разом. Цей варіант ефективний з метою пролонгування будь-якого заняття.

3) Активні прийоми.

Під час корекційної роботи з освоєння маніпулятивних і предметних дій з іграшками успішно використовується прийом виконання дій за жестовою інструкцією в поєднанні зі словесним позначенням дії.

Також у цей період корекційної роботи активно застосовуються прийоми показу дій дорослого. Слід врахувати, що наслідування дітей раннього віку слугує джерелом розвитку двох найважливіших ознак їхньої поведінки: перша пов'язана з ускладненням і збагаченням засобів комунікації [2; 4], інша – з розвитком предметних дій [3]. Саме тому прийоми показу поділені на дві групи.

Перша група - це прийоми показу (демонстрації), що сприяють збагаченню засобів комунікації:

- прийоми показу міміки дорослого;
- прийоми показу пантомімічних рухів дорослого (відтворення указівного жесту, жестів, на кшталт «Дай», «На», «Іди-іди», «До побачення» тощо);
- прийоми, що стимулюють звукове наслідування дітей («перегукування», магнітофонний запис голосу знайомого дорослого).

Друга група – прийоми показу (демонстрації), що сприяють розвиткові предметної діяльності:

- прийоми показу результативних або маніпулятивних дій;

- прийоми показу співвідносних дій;
- прийоми показу сюжетних дій;
- прийоми показу знаряддєвих дій.

Надалі слід навчати дітей виконувати дії, що раніше ними засвоєні під час показу, з опорою на зразок, а потім – за словесною інструкцією дорослого (з опорою на пам'ять дитини).

Таким чином, поетапність засвоєння будь-якої дії передбачає зростання ступеня активності дитини під час діяльності. Після кожного спільного виконання дії дитині надається можливість виконати її повторно, але з більшою мірою самостійності. На заняттях та під час дидактичних ігор дорослий, стимулюючи активність дитини, не повинен випереджати її ініціативу. У процесі поетапного освоєння дії у дитини формується власна мотивація.

Спосіб дії набуває ознак досконалості лише тоді, коли дія дитини призводить до очікуваного результату [1]. Успішно досягнутий результат фіксується дитиною емоційно позитивно. А це у свою чергу постає сильним мотивостворюючим фактором. Для того, щоб дитина могла відчувати насолоду, радість, задоволення від вдалої власної дії, могла оцінити та зафіксувати результат дії, дорослому слід застосовувати наступні прийоми заохочення:

- прийоми тактильного заохочення: погладжування, поштовхування, поцілунки, легке притискання до грудей;
- прийоми харчового заохочення: солодка водичка, сік, рідше бублик, сухарик;
- прийоми емоційно-мовленнєвого заохочення (найбільш вагомим інтонація дорослого та вираз його обличчя).

В ролі особливих прийомів заохочення успішно використовуються нові яскраві та цікаві іграшки, з якими дитина ще не взаємодіяла або, навпаки, та іграшка, яка сподобалася їй на занятті [5]. Ефективними можуть бути прийоми з використанням «сюрпризних моментів»: сюрпризних сумочки, коробочки, шухлядки, кошика з різноманітними предметами й іграшками, з

якими дитина ще довго після заняття може гратися. Також з метою заохочення можна використовувати катання дитини на іграшковій конячці, машині, велосипеді, паровозу, катання з гірки, на гойдалці тощо.

Таким чином, ефективне використання корекційно-педагогічних технологій формування соціально-адаптаційних навичок у дітей з порушеннями психофізичного розвитку в період раннього переддошкільного дитинства забезпечує формування у них життєвих компетенцій; сприяє особистісному становленню; стимулює, активізує та оптимізує соціально-емоційну взаємодію з довкіллям, комунікаційні процеси; відкриває можливості успішної соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / [под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца]. – М., 1948. – 131 с.
2. Исенина Е.И. Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде: дисс. ... докт. психол. наук спец: 19.00.13 / Е.И. Исенина. – М., 1986. – 284 с.
3. Лехтман-Абрамович Р.Я., Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве / Р.Я. Лехтман-Абрамович, Ф.И. Фрадкина / [под ред. проф. Н.М. Щелованова, Н.М. Аксариной.]. – М., 1949. – 76 с.
4. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М.И. Лисина // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С. 237-252.
5. Разенкова Ю.А. Организация индивидуальной работы с детьми 1-го года жизни с отставанием в развитии в условиях дома ребенка / Ю.А. Разенкова // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 84-93.
6. Фрухт Э.Л. Развитие начальных форм общения между детьми на первом году жизни / Э.Л. Фрухт // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе: тез. Всесоюз. симпозиума. – М., 1976. – С. 122-123.

**Формування досвіду спілкування як засобу корекції уявлень про власні
можливості дошкільників з дитячими церебральними паралічами**

Джерело: Ханзерук Л. О. Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним паралічем. – Рукопис. Дисертація на здобуття науового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13. 00. 03 – корекційна педагогіка / Ханзерук Лілія Олексіївна. – Інститут дефектології АПН України. – Київ, 2001. – 180 с.

Спілкування є однією з важливих і найбільш детально вивчених, як на теоретичному, так і емпіричному рівні проблем педагогіки і психології. На цей час надбано цінний фактичний матеріал, побудовані цікаві теоретичні моделі, розроблені ефективні технології. Однак, з огляду на довготривале табу на застосування психотерапевтичної корекції в дефектології, психотерапевтично орієнтоване спілкування як засіб коригування не вивчалось. Разом з тим, закладаючи основи вітчизняної спеціальної психології та корекційної педагогіки, Л. Виготський зазначав, що, вирішуючи питання виховання дітей з порушеннями у розвитку, ми впритул підходимо до нагальних проблем психотерапії [1].

Як найсильніший умовний подразник, слово не тільки виконує роль сигналу в людському спілкуванні, але і здійснює терапевтичну, тонізуючу дію. «Хороше, вільне спілкування, внутрішньоособистісне чи міжособистісне, завжди має психотерапевтичний ефект» [7, 392].

Незважаючи на психолого-педагогічні дискусії щодо значення саморозвитку в дошкільному віці, у сучасній психотерапії дитячого віку простежується зміщення акценту психотерапевтичної дії в бік активного ставлення клієнта до подолання власних проблем, збільшення питомої ваги тих психотерапевтичних прийомів, які дозволяють навчитись ефективно «саморегулюватись». Застосування цього підходу було покладено в розробку системи педагогічної роботи з формування досвіду спілкування як засобу корекції уявлень про власні можливості дошкільників з дитячими церебральними паралічами.

Зважаючи на той факт, що найважливішою умовою повної реалізації потенційних можливостей дитини є позитивна «Я»-концепція, яка у дошкільному віці характеризується найменшою структурованістю і найвищою пластичністю, ми припустили, що своєчасне налагодження в умовах спеціального дошкільного закладу нових форм взаємодії, специфічних засобів спілкування уможливує зміну типової ситуації розвитку таких дітей, скоригує низький рівень уявлень про власні можливості, усуває пасивну особистісну позицію та реальну загрозу патологічного розвитку особистості.

Методологічним підґрунтям розробленої нами системи корекційно-педагогічної роботи слугували міждисциплінарні наукові положення дослідників К. Роджерса, М. Раттера, В. Леві, Ш. Амонашвілі, О. Захарова, В. Гарбузова, Дж. Міллс, Р. Кроулі, Л. Васильєвої-Гангнус, В. Рахматшаєвої, В. Рахманова, М. Чистякової, Н. Самоукіної, Н. Ключєвої, Ю. Касаткіної, Н. Бехтеревої та багатьох інших.

Ефективність різних методів роботи створювала відповідний фон, який дозволяв дитині досягнути і закріпити щонайменший успіх. Це, у свою чергу, дозволяло їй стати впевненішою у собі, зміцнювало віру в можливість вирішувати власні проблеми самостійно. Спеціальна організація спілкування включала різні обов'язкові компоненти корекційної діяльності педагога, серед яких найбільш ефективними виявились:

- дезактуалізація хвилювань дитини з приводу хвороби та напрацювання конкретних оптимістичних сподівань на майбутнє;
- скерування дитячої фантазії, навчання мистецтву уявної заміни;
- формування позитивних емоційно-мотиваційних установок стосовно власних можливостей;
- набуття специфічних навичок та вмінь як доказу здатності до певних досягнень;
- виховання інтересу до однолітків, взаємодовіри та взаємопідтримки;

- обачність і тактовність оцінних суджень та розвиток адекватної оцінної діяльності дитини;

- дотримання принципу партнерства як суверенного спілкування з дитиною.

Здійснюючи експериментальну роботу, ми враховували, що реалізація кожного компонента корекційної діяльності педагога ізольовано не дасть очікуваного результату. Тому у нашому експерименті зазначені компоненти розглядались у єдності, як такі, що впливають один з одного та взаємодоповнюють один одного. При цьому основне інтегруюче навантаження мало психотерапевтичне скерування корекційного спілкування, яке досягалось використанням таких методів психотерапії: безпосередньої взаємодії педагога і дитини на зразок індивідуальної форми психотерапевтичної дії, ефективність якої полягає в індивідуалізації дій та розумінні особистісних проблем дитини; групової психотерапії; психогімнастики як різновиду невербальної техніки; бібліотерапії; терапевтичної метафори як особливого прийому спілкування; ігрової терапії; терапії засобами образотворчої діяльності і основних положень медичної психології та деонтології.

У результаті дослідження була розроблена корекційна психотерапевтично зорієнтована система спілкування, яка складалася з трьох етапів.

На першому етапі – адаптаційному – основним напрямком роботи педагога була дезактуалізація у спілкуванні з дитиною хвилювань з приводу її захворювання та напрацювання оптимістичних сподівань на майбутнє. Окрім цього педагог працював над скеруванням дитячої фантазії та навчанням дітей уявній заміні. На цьому етапі велика увага надавалась формуванню позитивних емоційно-мотиваційних установок стосовно власних можливостей дітей. Відповідно до того, що критерієм успіху кожного виду корекційної роботи педагога ми розглядали спрямування дитини на подолання власної проблеми, позитивна установка «Я можу»

трансформується у загальну установку на впевненість. Таке установочне самоставлення трактується нами як основа корекційно-педагогічної роботи.

На другому етапі – основному – як домінуючу форму взаємодії педагога з дитиною ми розглядали набуття дошкільником специфічних навичок та вмінь – доказу реальної здатності до різних досягнень. Педагог працював над формуванням інтересу дитини з церебральним паралічем до однолітків, вихованням у дітей взаємодовіри та взаємопідтримки.

На третьому етапі – закріплюючому – перевага надавалась розвитку адекватної оцінної діяльності дитини, що досягалося шляхом створення ситуацій, які б спонукали дитину виявляти і розвивати індивідуальні здібності, а також дотриманню принципу партнерства як суверенного спілкування.

Дезактуалізація хвилювань дитини з приводу хвороби та напрацювання конкретних оптимістичних сподівань на майбутнє.

Як відомо, хвороба – одна з найтиповіших психотравмуючих ситуацій, у якій дитина неминуче відчуває страх і страждання. Стан хворої дитини ускладнюється обмеженням свободи, самотністю та відсутністю підтримки. Діти з церебральними паралічами у загальних рисах знають характер власної недуги з раннього віку. Не усвідомлюючи її постійного характеру, вони відчувають рухові обмеження, мають уявлення про реакції оточуючих стосовно їх стану. Дитяче бажання правди про хворобу має визначені межі, нерідко, в таких умовах на допомогу приходить гумор, гра, комедія. Власними засобами, іноді без сторонньої допомоги, діти створюють для себе ілюзію щастя, пильно оберігаючи її. Цей закон дитячого життя, важливу умову психічного розвитку К. Чуковський назвав «самообслуговуванням оптимізмом». Виховати дитину з церебральним паралічем в атмосфері щастя - надто складне завдання, оскільки навіть найкраща модель освіти не може бути заставою успіху. Однак, пом'якшити удар, не переобтяжувати запитаннями, створити умови для вільного вияву почуттів та співучасті,

зняти наслідки так званого «інтерперсонального стресу» - в наших можливостях.

Дезактуалізувати хвилювання з приводу власного стану у дошкільників найкраще за допомогою малюнкової терапії. Малювання на тему: «Я і моя хвороба» з наступним складанням розповідей за дитячими малюнками дозволяє дітям, шляхом візуалізації, не тільки описати словами та усвідомити свої проблеми, але і розділити їх з іншою людиною. Дитина переносить на аркуш паперу свою тривогу і напруження, вчиться словами узагальнювати своє переживання. Така робота не тільки сприяє розвитку дитячої самосвідомості, але і здійснює психотерапевтичний ефект, нормалізує стан дитини. Окрім цього, вона дозволяє своєчасно попередити затримку розвитку і перевести дитину з рівня емоційного реагування на «труднощі» до вміння розповісти співбесіднику про те значуще, що відбувається у її внутрішньому світі.

Створенню умов для вільного вияву почуттів та співучасті, зняттю наслідків «інтерперсонального стресу» у дітей сприяє використання педагогом терапевтичної дії метафори. Ця дія полягає в тому, що співпереживаючи персонажу, дитина поринає у власний внутрішній світ, зазирнути у який їй допомагає педагог розповіданням певної історії. Така історія – це сплетіння спостережень, нових навичок, інтуїтивних підказок, слухаючи які, дитина отримує цінний досвід. Не розмірковуючи над розповіддю, вона поринає у неї з усією безмежністю своєї уяви. Таке відтворююче уявлення є основним перетворюючим і лікувальним чинником. Як сірник запалює свічку, так і метафора розпалює уяву дитини, перетворюючи її у джерело сили і самопізнання. Яскравий зразок терапевтичної метафори - казка про Гидке Каченя Ганса Х. Андерсена. Під час її слухання, у дитини з'являється відчуття ізольованості, викликане негативними емоціями, виникає глибоке співпереживання. Завдяки цьому почуттю розділеного страждання, вона ототожнює себе з Каченям і

проходить весь шлях перетворення непоказного пташеняти у прекрасного лебедя. Інші сюжетні варіанти застосування терапевтичної метафори.

1. «Рожевий слон». Педагог пропонує дітям уявити, що ми подорожуємо. Для цього просить зручно влаштуватись, глибоко і повільно вдихнути повітря через ніс і, не поспішаючи, видихнути ротиком... Діти продовжують дихати, а педагог розповідає про маленького слоника, який жив у зоопарку: «Так вже сталося, що він народився рожевим. Малюк дуже переживав з цього приводу. Все бачилось йому не так, як іншим слонам. Одного дня до нього підійшов старий, мудрий слон і запитав, чому сумує рожевий слоник? - «Розумієте, мене турбує, що я не такий, як усі». Старий мудрий слон уважно подивився на нього і попросив пригадати, чи не бувало так, що рожевий колір ставав слоникові у пригоді? У цей момент очі слоника весело засвітилися, він пригадав, що бувають такі моменти, коли дуже важливо відрізнятись від інших. «Ти все вірно зрозумів. У житті трапляється дуже багато моментів, коли відрізнятись від інших — просто чудова якість, як і усе, що ти ще вмієш робити. Я от думаю: чи можеш ти навчити інших тому, що вмієш сам?». Слоник з радістю погодився і показав іншим слоникам три свої уміння. Подивувались вони, адже раніше не помічали його чудових здібностей. Тим часом на зоопарк опустився вечір і слоники пішли спати».

«Отож, радійте тому, як багато ви вже знаєте і вмієте. Взяти хоча б таку непросту справу, як зав'язування шнурків на черевичках, чи два додати два. А тепер, мабуть можна і повертатись з подорожі. Розплющуйте помаленьку очі і пам'ятайте саме хороше про подорож, а неприємне забувайте. Тепер ви зможете мріяти так кожен день, коли захочете. На серці легко. Все гаразд».

Скерування дитячої фантазії, навчання мистецтву уявної заміни.

Фантазія, як одна із найпоширеніших реакцій на фрустрацію, виступає постійним супутником дитячого розвитку, одним з найважливіших способів навчитися жити у реальному світі. Фантазію також вважають «ліками», які пом'якшують відчуття неповносправності. Проігрування фантастичних ролей дозволяє дитині опанувати складні життєві ситуації, конфліктні стосунки з

однолітками та дорослими, напрацювати механізми психологічного захисту. Особливості уяви дітей старшого дошкільного віку, розвиток її довільних форм, цілеспрямованість, стійкість, а також схильність до анімізму (ідентифікація та ототожнення з уявними істотами) допомагають дитині будувати фантастичні історії.

Використовуючи формулу «Пригадайте, уявіть, відчуйте», педагог допомагає дитині уявити мамине обличчя, улюблену іграшку, пухнастого котика, свято... Найкраще виконувати вправи, зручно розташувшись у кріслі зі заплющеними очима, під звучання приємної музики.

На зазначених механізмах побудовані рекомендовані нами вправи.

1. «Портрет» (малюнок в уяві). Педагог пропонує дитині створити власний портрет в уяві, відобразивши у ньому всі найкращі якості. Уяви себе, якою/яким ти хочеш бути, зверни увагу на ручки, ніжки — це те, чим ти можеш творити у житті. Що б тобі хотілось зробити? Спроба оживити портрет.

2. «Якби-то та якби» (за К. Станіславським). Активна уява викликає специфічні внутрішні, а потім зовнішні дії. Можливість уявити себе у різних життєвих ситуаціях дозволяє дитині дізнатись багато нового, цікавого, несподіваного, а педагог має можливість краще її зрозуміти. Викликати цю активність у дитини можна наступними способами:

I ситуація. Педагог запитує дитину: «Що ти малюєш, Андрійку?» - «Луг, сонечко...» - «Ти, мабуть, уявляєш зараз, як мандруєш цим лугом, ніжишся під ласкавим сонечком...? Уяви, якби ти сів на велосипед (поїзд, літак тощо) де б ти зміг побувати? Що побачити?».

II ситуація. «Що може бути вигадане, може здійснитись, хіба ти не знаєш?». Розпочавши так бесіду з дитиною, педагог може дізнатися про що мріє дитина, чи знає як досягнути омріяного, як долати перешкоди на шляху до своєї мрії.

3. «Заміни сумні думки щасливими». Педагог у складні для дитини хвилини переживання невпевненості, суму, тривоги може допомогти їй

уявною заміною — змінити напрямок думок, уявляючи той щасливий час, коли дитина переживала інші, радісні почуття, пригадувати їх, розповісти про них. Для цього педагог може скористатися іграшкою, що уособлює улюблений казковий персонаж, тощо.

Така заміна може стати духовною звичкою і рятувати дитину в складних життєвих ситуаціях. Налаштування на певну форму спілкування буває таким сильним, що іноді людина зберігає «придуманий» образ партнера або ситуації незалежно від реального стану речей. У маленьких дітей з обмеженим досвідом спілкування подібні очікування не так яскраво виражені. Однак, у певних ситуаціях ранній досвід несприятливого спілкування починає керувати поведінкою дитини тривалий час. Подібна ситуація створюється у випадках хвилювання з приводу власної неповносправності дитини з церебральним паралічем. Таке внутрішнє упередження потребує зовнішньої психотерапевтичної допомоги, яку може надати дитині педагог, якщо змінить ставлення дитини до проблеми. Наприклад, неповносправність можна розглядати як «сонячне затемнення», яке згодом перейде.

4. «Мудрець». Звучить спокійна, релаксуюча музика. Педагог пропонує дитині заплющити очі та уявити великий старий дуб на краю зеленого луку. Під деревом сидить мудрець, котрий відповідає на кожне запитання. Дитина «підходить» до мудреця, «запитує» про будь-що і «слухає» відповідь. Позаду мудреця до дуба прикріплений календар, дитина повинна подивитись, яка на ньому дата і розплющити очі. Її просять поділитися своєю фантазією з педагогом та дітьми.

5. «Чарівний сон». Звучить спокійна, релаксуюча мелодія. Діти «засинають» чарівним «сном», в якому кожному може приснитись те, що вони захочуть. «Прокинувшись», діти розповідають те, що їм наснилось.

6. «Дерево». Звучить музика, педагог пропонує дітям заплющити очі та уявити себе деревом: «Можливо, ви ніжна біла берізка чи струнка тополя... а, може, ви вічнозелена ялинка чи великий, сильний розлогий дуб... ваші ноги,

це надійний стовбур, який підтримує крону, ваші руки — гілки дерева. Ви міцно тримаєтесь корінням за ґрунт. Коріння проросло глибоко у землю та бере від неї соки. Ці соки годують гілки, які тягнуться до сонця. Вітер легенько гойдає їх, шелестить листям». Педагог просить дітей показати це у рухах.

7. **«Водоспад».** Після розваг під динамічну, радісну музику, діти відпочивають. Їм «сниться» чарівний сон..., в якому вони «знаходять струмок у казковому лісі... повільно йдуть стежкою вздовж струмка, відчуваючи під ногами пружність моху, шовк трави... перестрибують з камінчика на камінчик, опускаючись все нижче і нижче... виходять до великого лісового озера... бачать, що у нього впадають багато таких самих струмків, які падають з невеликих скель, утворюючи водоспад... над озером стоїть райдуга від мільйонів краплин води, що летять донизу... стають під цей сяючий водоспад... чиста джерельна вода виблискує усіма кольорами райдуги... обмиває своїми кольорами... червоним... блакитним... білим...». Діти повільно розплющують очі, солодко потягуються, струшують останні краплинки води, обсушуються на сонечку... Педагог пропонує підійти до аркушів паперу і спробувати намалювати фарбами, які щойно бачили.

Формування позитивних емоційно-мотиваційних установок стосовно власних можливостей.

Коригування закріплених і формування нових позитивних установок дитини з церебральним паралічем не матиме позитивних наслідків, якщо педагог у спілкуванні з нею не зуміє навіяти, не дозволить відчути наступне: «Ти хороший/хороша уже тільки тим, що живеш на світі. Такого/такої, як ти, ніколи не було, немає і не буде. Ти - краплина роси, що встигає віддзеркалити сонце, і це чудо. Ти - чудо!».

На відміну від онтогенезу, в якому періоди підвищеної чутливості дитини до оточуючого мають позитивний адаптаційний смисл, аналогічна ситуація у дитини з церебральним паралічем розглядається як окрема афективна проблема і є гальмівним механізмом розвитку. Тому, з метою підвищення

психічного тону, активності та впевненості у власних можливостях дітей з церебральними паралічами, рекомендовані наступні вправи та ігри.

1. «Кораблик». Педагог готує невелику ковдру - це «корабель», гарний вітрильник. Діти у кількості 4-5 гравців – «матроси» обирають «капітана». «Капітан» любить свій «корабель» і вірить у своїх «матросів». Грою керує педагог, пояснює «капітану» завдання — бути у центрі «корабля» і під час сильної хитавиці гучним голосом дати матросам команди: «Кинути якір!», «Стій машина!», «Усі нагору!». Після цього «матроси» хапаються за краї ковдри і починають повільно розхитувати «корабель». За командою педагога «Буря!» хитавиця посилюється. «Капітану» нагадують його завдання. Як тільки він гучним голосом віддасть команди, «корабель» спокійно опускається на підлогу, «капітанові» усі потискають руку і хвалять його.

2. «Стеблинка на вітрі». Вправа виконується з групою 6–7 дітей під керівництвом педагога. Усі стають у коло, витягують руки долонями вперед. Обирається «стеблинка», яка із заплющеними очима розташовується в центрі кола. За інструкцією педагога, «стеблинка» хилиться від вітру, не відриваючи ніг від підлоги. Гравці по-черзі торкаються плечей «стеблинки», не даючи їй схилитися долі та, обережно підтримуючи, передають її наступному. В результаті, кожен страхує іншого, «стеблинка» плавно гойдається по колу. Надто недовірливі та нерішучі діти спочатку повинні побувати у ролі підтримуючих. Приємні відчуття і посмішки на обличчях «стеблинок» спонукають їх побувати у цій ролі.

3. «Гармонійний танок». В основу вправи покладене використання елементів танцю, який був і залишається одним з основних засобів спілкування. Різні знакові системи, притаманні танцю (жести, міміка, загальні рухи тощо) за своєю природою соціальні та сигналізують про місце у групі, на яке претендує дитина. Діти з церебральними паралічами з великим задоволенням танцюють. За умови надання підтримки, навіть значні рухові обмеження не обмежують прагнення дитини потанцювати.

У грі беруть участь двоє дітей (ведучий і ведений). Ведений заплющує очі. Розташувавшись навпроти, діти легко торкаються одне одного долонями. Звучить спокійна музика. Ведучий робить повільні рухи руками, тілом, присідає, легенько рухається вбік, вперед, назад. Завдання веденого наслідувати рухи ведучого і не загубитися. Не слід допускати зміни ролей, тобто ведений не повинен вести ведучого. Можна дозволити веденому виконувати вправу спочатку з розплющеними очима.

4. «Весела зарядка». Під веселу, енергійну музику педагог розповідає, а діти (групою, підгрупою, індивідуально) показують. Для того, щоб машина запрацювала, потрібно завести мотор. Людина, яка спить, подібна на величезну машину (діти «сплять»). Тіло змучується за цілий день і йому потрібен відпочинок — сон. Попереду новий день, багато цікавих пригод, до яких потрібно підготувати себе – «вімкнути», «завести» своє тіло. Швидше прокидаємось і починаємо рухатись — хто як зможе! Кожен з нас — господар власного тіла. Ми — «кошенята», які щойно прокинулись і витягуємо то передні, то задні лапки. А тепер ми – «божі корівки», які впали на спинки? Чи зможемо перевернутись без допомоги? Допоможіть один одному, якщо важко. А зараз ми - «тигри», які пробираються лісовими хащами. Станемо «стеблинкою» на вітрі та «позичимо» у неї трошки гнучкості. А тепер - глибоко-глибоко вдихнемо повітря і перетворимося у повітряні кульки. Ще трошечки і «полетимо», такі ми легенькі. Тягнемося догори, як «жирафи». Пострибаємо, як «кенгуру», щоб стати такими ж спритними і сильними (діти з яскраво вираженими руховими обмеженнями стрибають з підтримкою або в уяві). А тепер ми — «маятники». Важкі бронзові маятники у старовинному годиннику. Погойдаємося з боку в бік — і нам на все вистачить часу. А тепер запусимо «літак». Крутимо його пропелер з усіх сил. Зігнемось, як лук індійця і станемо такими ж пружними. Ми переможці! Увесь день наш і він подарує нам ще багато перемог.

5. «Казка». Дитині пропонується придумати казку про людину, яку звать так само, як і її, спираючись на значення і звучання імені. Наприклад:

Марина/морська, казка про дівчинку, яка живе у морі. Вправа сприяє кращому усвідомленню себе, розвитку вміння розповідати про себе, не соромлячись, оцінювати свої кращі сторін, а також долати страх перед групою, налагоджувати доброзичливу атмосферу.

6. «Який я є і яким би хотів бути». Дитині пропонується двічі намалювати себе. На першому малюнку — такою, яка вона зараз, на другому — такою, якою б вона хотіла бути. Після завершення малюнка, педагог проводить бесіду та допомагає дитині наблизитись до себе «ідеального». На завершення вправи дитина сама формулює для себе, що слід робити, щоб стати такою, якою вона хоче бути.

7. Назви свої сильні риси характеру. Кожна дитина впродовж декількох хвилин розповідає про власні сильні риси характеру — про те, що вона любить, цінує і розуміє у собі, про те, що дає їй почуття впевненості у собі. Не обов'язково говорити тільки про позитивне. Важливо, щоб дитина говорила прямо, не занижуючи власні можливості.

8. Закінчи речення. Діти по черзі закінчують кожне з речень: «Я хочу...»; «Я вмю ...»; «Я зможу...»; «Я досягну...». Педагог просить кожну дитину пояснити її відповідь.

9. Спільний малюнок «Як ми долаємо труднощі». Педагог проводить коротку бесіду про труднощі, які бувають у всіх людей. Він розповідає дітям, що, поки вони ростуть, кожен день приносить щось нове. Кожного разу, переживаючи щось уперше, ми припускаємось помилок і невдач. Це властиво людині. Якщо не боятися труднощів, а переборювати їх, це робить нас сильнішими, розумнішими, впевненішими в собі. Педагог пропонує дітям поміркувати разом, що значить «вчитися на помилках»? Пояснює дітям, що наші помилки допомагають зрозуміти, що було зроблено не так. Підкреслює, як важливо попросити про допомогу в інших дітей чи дорослих, коли щось не виходить.

Після бесіди педагог обговорює разом з дітьми різні способи подолання труднощів; діти придумують їх самі, або пригадують приклади із життя своїх

друзів, почутого чи прочитаного. Після чого дітям пропонується намалювати ці труднощі на великому аркуші паперу.

10. Малюнок «Я у майбутньому». Дитині пропонується завдання намалювати себе у майбутньому. Розмірковуючи над майбутнім малюнком разом з дитиною, педагог запитує її, як вона буде виглядати, як буде себе почувати, якими будуть її стосунки з рідними, якою професією оволодіє тощо.

Така побудова суб'єктивної картини життєвого шляху в самосвідомості дитини, що розвивається, надто важлива. Особливо, коли мова йде про дитину з обмеженими можливостями, песимістичними прогнозуваннями щодо її майбутнього. Адже відомо, що з раннього віку образ «Я» розвивається у минулому, теперішньому і майбутньому. В корекційній роботі необхідно спиратися на позитивний розвиток особистості: хороші спогади, надії і радості сьогодення, очікування щасливого майбутнього. Негативне минуле і теперішнє повинні бути усунені як визначальна подальшу долю дитини домінанта і фатальна неминучість.

Набуття специфічних навичок та вмінь як доказу здатності до певних досягнень.

Основна мета розвитку «Я»-концепції полягає в тому, щоб допомогти дитині самій стати для себе джерелом підтримки, мотивації та заохочення. Цієї мети можна досягнути, розвиваючи спеціальні навички, які нададуть дитині впевненості в тому, що вона дійсно здатна до певних досягнень. З цією метою у педагогіці широко застосовується включення у різні види спільної діяльності.

З психотерапевтичною метою, педагог може використовувати будь-яку діяльність, доступну дитині з обмеженнями. Важливо, щоб досягнуті дитиною реальні успіхи, надавали їй впевненості в інших видах діяльності, виконання яких вимагає додаткових зусиль з її боку.

Малюнкова терапія - важливий інформаційний канал та засіб спілкування, один з шляхів вдосконалення, який допомагає дитині

впорядковувати уявлення про світ і саму себе. У корекційно-педагогічній практиці такі заняття проводяться в групі, щоб дитина не почувала себе самотньою. Таке мовчазне «спілкування» дуже важливе для тих, хто силою обставин став неконтактним. Ніяка інша діяльність не дарує такого відчуття «творця», «першовідкривача», «автора», такої радості, задоволення і впевненості у собі та власних можливостях. Для надання дитині з церебральним паралічем відчуття волі та творчої активності, доцільно малювати разом з нею. Найпродуктивніший для розвитку такої дитини процес малювання фарбами на мокрому аркуші.

1. «Малюємо музику». Приготувавши усе для малювання на мокрому аркуші, педагог сідає поряд з дитиною і спостерігає за проявами емоцій на її обличчі та на папері, увімкнувши спокійну, ліричну музику. Можна спочатку домовитись, які кольори будуть добрими (жовтий, блакитний), сумними (зелений, світло-синій), сердитими (темно-червоний, темно-синій). Надалі ці правила краще усунути і дати можливість дитині довільно обирати кольори, відтворюючи її сприйняття музики.

2. «Малюємо настрої». Приготувавши мокрий аркуш і фарби, педагог пропонує дитині намалювати свій настрій. Поряд дитина може зобразити настрої мами, тата, вихователя, кошеняти тощо. Педагог спостерігає, однак не втручається у процес малювання. Інтерпретація залежатиме від яскравості, густоти і кольору малюнка. Темні відтінки – це тривожні відтінки. Для уточнення стану дитини, рівня її усвідомлення і мотивації, педагог організовує невимушену бесіду, розпочавши її віршованими рядками: «Якби малюнки оживили, про що б вони заговорили?».

3. «Малюємо казку». Приготувавши усе для малювання на мокрому аркуші, педагог пропонує дітям послухати казку (наприклад, уривки з казки Лесі Українки «Біда навчить» з яскравим психотерапевтичним ефектом), зобразивши щось чи когось у кольорі. Поки дитина змішує фарби і малює, педагог спокійно очікує, потім продовжує казку. Малюнок продемонструє

переживання подій казки дитиною, її ставлення до вчинків персонажів тощо. Темна гама відтворюватиме негативне реагування, світла – радісне і легке.

4. Колективний малюнок. На підготованому великому мокрому аркуші кожен учасник разом з вихователем малює деталь заделегідь обраної теми малюнка. Діти розташовуються довкола і можуть підповзати до будь-якого місця та малювати що завгодно. Після закінчення усі разом називають картину і складають загальну історію чи казку.

5. Малювання по крапках. Такий незвичайний спосіб малювання, з одного боку, розвиває уміння дітей дивуватись, збуджує інтерес, з іншого боку, спонукає до зображення нерішучих дітей, невпевнених у власних можливостях, мотивуючих відмову від діяльності невмінням, руховими обмеженнями тощо.

Педагог заделегідь готує схему малюнка, розставляючи контурні крапки. Дитину запитують: «Хочеш подивуватись? Тоді намагайся з'єднувати крапки одну з одною по черзі. Якщо хочеш, я допоможу». Отриманий контур педагог пропонує домалювати, розфарбувати, придумати сюжет і назвати.

6. «Пливи, кораблику». На аркуші зображені кораблики, перед якими намальовані хвилясті річечки – смужки.

Дитина має змогу спорядити свій кораблик у далеке плавання, малюючи олівцем або проводячи пальчиком (в залежності від рухової спроможності верхніх чи нижніх кінцівок) всередині смужки. Можна «подорожувати» також, взявши олівець до ротика, головне - здолати шлях.

7. «Чудо – малюнок». Якщо важко тримати у долонях пензлик і олівець, можна малювати зовсім інакше, наприклад, різними квітами, камінчиками, фруктами тощо.

8. «Пляма». Аркуш паперу складається навпіл. На одній половині аркуша дитина робить пляму, потім обидві половинки складаються. На іншій половині аркуша з'являється відбиток. Дитина розглядає малюнок, називає зображення і складає історію.

9. «Чарівний салют». На підлогу кладуть великий аркуш паперу. Потрібні також рідкі фарби, миска з водою, ганчірки, пензлі або стара зубна щітка. Маніпулюючи пензликом чи зубною щіткою, дитина намагається бризкати на аркуш паперу, влаштовуючи «чарівний салют». Чудове видовище, захоплююче, радісне – і можливе!

Не слід лякатись, якщо частинки «салюту» випадково потраплять на обличчя і руки дітей. Одяг можна випрати, тому не варто затьмарювати радість задоволення і досягнення дитини.

10. «Я можу!». У випадках важких рухових обмежень дитина може і повинна малювати. Для цього педагог використовує спеціальні засоби і, відповідно інтерпретуючи, допомагає дитині зображувати:

– Ти можеш намалювати власні ніжки і ручки. Хочеш? Давай я тобі допоможу (долонька чи стопа «пірнають» у фарбу, а потім кладуться на аркуш паперу);

– «Картопляні» малюнки: педагог зазделегідь готує трафарети різних предметів (ялина, яблуко, лялька) з сирі картоплі. Дитина, опускаючи трафарет у фарбу, переносить зображення на аркуш паперу;

– «Фіалочка» з допомогою трубочки педагог наносить краплю рідкої фарби на аркуш паперу, завдання дитини – дмухнути у трубочку в напрямку фарби та отримати задоволення від досягнутого.

11. Реальні звершення. «Усе живе відчуває біль, прагне радості і щастя» – з допомогою дорослого дитина робить це відкриття, підтверджує його новими фактами і спостереженнями, збагачуючи власний досвід. Якщо дитина знає, що від її турбот залежить життя рослини чи тваринки, вона стає пильною, як людина, що усвідомлює покликання до життя. Дитина ніби чує внутрішній голос, не подібний на голос матері чи вихователя, який нагадує їй про її обов'язки, цей голос говорить, щоб вона ніколи не забувала про взяту на себе відповідальність. «Ми відповідальні за тих, кого приручили» - цей зв'язок приводить до самовиховання.

Посадивши разом з педагогом у горщик зернятко, діти вчаться довірливому очікуванню, спостерігаючи першу появу аморфної рослини, набувають урівноваженості свідомості також і з приводу особистих проблем. У схожий спосіб, спостереження за живими рибками в акваріумі дозволить дитині заспокоюватись протягом дня. Рибці або квіточці можна пошепки розповісти таємницю власних сумнівів, сподівань, очікувань. Дуже важливо дати дітям зразки такого спілкування, особливо, якщо вони не готові до відвертого обговорення проблематичних ситуацій.

Для цього, педагог створює відповідну атмосферу і звертається до дитини: «Коли ти щодня поливатимеш квіти, які стоять на вікні, вони звикнуть до тебе і полюблять тебе. Щоразу тихенько і майже нечутно шепотітимуть тобі «Дякую», тому що всі квіти на білому світі добрі та ввічливі. Вони завжди намагаються порадувати того, кого полюбили. Серед їх зеленого листя, одного разу зацвіте червоне, блакитне або біле казкове чудо – диво, як обіцянка твого успіху».

12. «Ти можеш допомогти іншому!». Педагог пропонує дитині уявити себе Дюймовочкою, яка знайшла хвору ластівку – «Пташка замерзла, і не зрозуміло – жива вона чи мертва. Що ти відчуваєш, дивлячись на неї?.. Але ось ти почала за нею доглядати: накрила теплою ковдрою, закапала у клювик ліки. Через кілька днів хворій пташці стало легше, а потім вона зовсім одужала. Що ти відчуваєш, дивлячись на веселу, здорову ластівку?..».

13. «Заспокой котика». З допомогою ляльки бібабо – котика, педагог створює ігрову ситуацію, розповідаючи дітям про випадкове знайомство. «Почувши плач котика, я знайшла його у дворі, нахилилась, щоб підняти, а він голосно зашипів (відповідні рухи kota на руці). Зрозумівши, що котик наляканий, я повернулась у будинок, щоб винести йому молока. Заховавшись і спостерігаючи, як він почав хлебтати молоко, я знову підійшла до нього, нахилилась і, доторкнувшись до блюдечка, дала зрозуміти, що він у безпеці. Потім я простягнула котика руку. На цей раз він лизнув її і довірливо підняв

на мене очі. Напевно, щось дуже сильно налякало котика, от він і навчився так захищатись. Для котика було дуже важливо знову навчитись довірі».

14. «Танцюючі черевички». Звернувши увагу дитини на своє взуття, педагог називає його «танцюючі черевички» і відтворює елементи танцю. «Треба тільки сказати черевичкам: «Танцюйте! — і вони одразу ж підуть у танок. А тепер спробуйте і ви, скажіть своїм черевичкам: «Танцюйте!»». У окремих випадках доцільно використання ручних ляльок (бібабо), роботу з якими діти легко засвоюють з 6 річного віку. Вже один вигляд звірят, ляльок, які можна натягати на руку і рухати ними викликає інтерес, невимушену святкову атмосферу, створює можливості спілкування. Самостійне керування лялькою надає дитині з руховими обмеженнями впевненості, адже з нею можна робити вправи, які самій іноді не під силу (стрибати, перекидатись, рухати тулубом у різні боки тощо). Можливі вправи з двома ляльками, які ідуть назустріч, вітаються, розмовляють, дивлячись на співрозмовника, танцюють.

Виховання інтересу до однолітків, взаємодовіри та взаємопідтримки.

1. «Психологічна ліпка». Педагог пропонує дітям «зліпити» з власних тіл одну спільну фігуру: морську зірку, сонце тощо. Діти не тільки «ліплять» фігуру, але і оживляють її, рухаючись плавно та синхронно, не руйнувши цілісності створеного спільними зусиллями образу. Найкраще виконувати вправу, лежачи, розташувавшись на килимі.

2. «Прогулянка вздовж струмка». Педагог на підлозі крейдою малює струмок: звивистий, широкий, вузький, мілкий, глибокий тощо. Однак, у будь-якому випадку, діти-туристи здолають його, якщо триматимуться разом: діти шикуються у ланцюжок, кладуть руки на плечі попередньому, розташовують ноги на ширину струмка у тому місці, де починається їхній шлях, і поволі пересуваються усі разом, змінюючи ширину між ногами, ступаючи берегами струмка. Того, хто оступився та «намочив» ноги підтримують, допомагають висушитись, підбадьорюють і продовжують шлях.

3. «Дзеркало». I варіант: педагог пропонує дитині «стати» Мавпенятком (чи дзеркалом) і повторювати усе, що він робить: він крокує — і Мавпенятко теж, він піднімає руку — і Мавпенятко робить теж саме.

II варіант: педагог пропонує дітям уявити, що вони увійшли в магазин дзеркал. Одна половина групи — дзеркала, інша — різні звірятка. Звірятка ходять повз дзеркала, підстрибують, посміхаються тощо — дзеркала відтворюють рухи і вирази облич звіряток.

4. «Сліпий і поводир». Гравці розподіляються парами (довільно). Одна дитина заплющує очі, а інша — водить її по кімнаті, дає можливість торкнутись різних предметів, допомагає уникнути зіткнення з іншими гравцями, дає відповідні пояснення стосовно їх пересування.

Потім пари обмінюються ролями. Кожна дитина повинна пройти «школу довіри». Після закінчення гри діти зручно розташовуються на стільчиках і розповідають вихователеві, як почувались: впевнено, надійно, невпевнено тощо.

5. «Комісійний магазин». Педагог пропонує дітям зазирнути у себе, роздивитись, яких рис їм не вистачає, а яких так багато, що можна поділитись з іншим. В залежності від результату, діти розподіляються на покупців і продавців та граються. «Товари», які приймає «продавець» — це різні людські якості: нерішучість, невміння, розгубленність, сором'язливість, впевненість, відсутність страху тощо. За «товари» «продавець» дає гроші, а також людські якості, ті, які у нього є, і, які йому не шкода віддати за пропонуваній «товар». Таким чином можна позбутися небажаних рис і набути необхідних. Діти обмінюються ролями. Після закінчення гри — обговорення її разом з вихователем.

6. «Нитка єднання». Діти розташовуються по колу і передають один одному клубок ниток так, щоб усі, хто тримав клубок, взяли за нитку. Передавання клубка супроводжується висловлюваннями дітей про те, що вони зараз відчувають, чого хочуть та бажають іншим. Починає педагог, показуючи тим самим приклад. Потім він звертається до дітей, запитуючи чи

хочуть вони щось сказати. Коли клубок повернеться до ведучого, діти натягують нитку і заплющують очі, уявляючи, що вони складають одне ціле, що кожен з них дуже важливий і значущий у цій цілісності.

7. **«Новосілля».** Дітям пропонується намалювати власні портрети і «поселити» їх у будиночок, малюнок якого висить на дошці. Потім діти усі разом розфарбовують будинок фарбами і розповідають, мріють про те, як їм там житиметься.

8. **«Виявити увагу іншому».** Діти стають у коло і по-черзі говорять щось позитивне одному з учасників гри. Знаками уваги можуть відмічатись особистісні якості, зовнішність, вміння, манера поведінки тощо. У відповідь дитина каже: «Дякую, я теж думаю, що я ...». Повторює думку інших щодо себе, а також підкріплює її ще одним схваленням: «А ще я думаю, що я...».

9. **«Компліменти».** Гра починається зі слів: «Мені подобається у тобі...». Дитина говорить цю фразу всім учасникам гри, дітям і дорослим. Інші учасники також говорять комплімент усім решта, намагаючись, щоб ці компліменти були різними. Після вправи діти разом з педагогом обговорюють, що відчували учасники, що несподіваного вони дізнались, чи сподобалось їм говорити приємне іншим. Таким чином, діти дізнаються про власні позитивні сторони, відчують, що їх приймають і цінують інші діти.

Обачність і тактовність оцінних суджень, необхідність надання позитивного зворотнього зв'язку.

Незаперечність і педагогічна виправданість загальної позитивної оцінки особистості дитини у дошкільному віці загальноновизнана. Однак, для формування позитивних уявлень про власні можливості у конкретних видах дитячої діяльності виникає необхідність підкріплення думки педагога реальними успіхами дитини, а в окремих випадках, спонукання дітей до їх здійснення. Враховуючи психологію сприйняття дитиною оцінок, а саме переведення їх зі знаку успіху/неуспіху на знак, оцінюючий особистість вцілому, розглянемо важливі, на наш погляд, наслідки окремих висловлювань і суджень педагога у процесі взаємодії з дитиною. Врахування

зазначеного чинника у взаємодії з хворою дитиною має психотерапевтичний ефект.

Висловлювання педагога	Наслідок
«Ти не зможеш виконати таке складне завдання»	Тиск подібних висловлювань руйнує корекційну роботу взагалі, перешкоджає природнім можливостям пристосування дитини до життя.
«Це нелегке завдання, правда?»	Надання попередньої інформації про очікування, нерідко запобігає проблемам.
«Що ти зробиш спочатку, а що згодом?»	Право вибору надає дітям відчуття власної компетентності.
«Як тільки ти це зробиш...»	Надзвичайно ефективна фраза, замінює «якщо», яке найчастіше використовується в якості погрози.
«Я думаю, твої рученята зможуть це зробити»	Приємна перспектива, дуже важлива для дитини, важливіша за оцінювання. Ні в якому разі не називаємо вправну руку «хороша», а проблемну «погана» - тільки «права» та «ліва».
«Давай, я допоможу тобі»	Може розглядатись як неконструктивна підтримка, якщо допомога здійснюється з позиції переваги, ігнорування власних намірів дитини.
«Андрійку, прибрати ліжечко —	Репрезентування обов'язків як

це можливість допомогти няні. Ти можеш цим скористатись»	прав дитини набуває для неї особливої значущості; слово «право» виявляється не менш чарівним, ніж «будь-ласка».
(аналізуючи малюнок дитини) «Твої Зайчики зажурились. Спробуй розвеселити їх!»	Негативна форма якісної оцінки.

Дотримання принципу партнерства як суверенного спілкування з дитиною.

Принцип партнерства у спілкуванні дорослого і дитини з церебральним паралічем усуває настороженість, замкнутість з боку дитини, хвилювання з приводу неповносправності, підвищує почуття перспективи та активності у прагненні бути успішною. Дорослий виявляється тою людиною, якій дитина безумовно повірить. Надалі це ставлення поширюватиметься і на інших людей. Виховуючи у дітях почуття впевненості, спокою, власної гідності, коригуючи надмірну сором'язливість, нерішучість, ранимість, замкненість та інші риси підвищеної загальмованості, ми робимо їх життєвий стиль значно оптимістичнішим, волю сильнішою, оцінку дійсності реалістичнішою. Усе це допомагає з часом компенсувати прояви пасивної особистісної позиції дитини, попереджає патохарактерологічне формування осотистості.

Наш експериментальний досвід підтверджує ефективність принципів взаємин з дітьми, розроблених відомим ігротерапевтом Г. Лендретом: Я не всезнайко. Тому я і не буду намагатись бути ним; Я хочу, щоб мене любили. Тому я буду відкритим люблячим дітям; Я хочу більше приймати у собі дитину. Тому я з цікавістю та зворушливістю дозволю дітям висвітлювати мій світ; Я так мало знаю про складні лабіринти дитинства. Тому я дозволю дітям вчити мене; Я найкраще засвоюю знання, отримані в результаті власних зусиль. Тому я об'єднаю свої зусилля з зусиллями дитини; Іноді мені потрібен прихисток. Тому я дам прихисток дітям; Я люблю, коли мене

приймають таким, який я насправді. Тому я буду прагнути співчувати дитині та цінувати її; Я роблю помилки. Вони свідчать про те, який Я - людський і схильний помилятися. Тому я буду терплячим до людської сутності дитини; Я реагую емоційно і виразно на світ власної реальності. Тому я намагатимусь увійти в світ дитини якомога обережніше; Приємно почувати себе керівником і знати відповіді на всі запитання. Тому мені знадобиться багато працювати над тим, щоб захистити від себе дітей; Я - це я настільки наскільки в більшій безпеці я себе відчуваю. Тому я буду послідовним у взаємодії з дітьми; Я - єдиний, хто може прожити моє життя. Тому я не буду прагнути до того, щоб керувати життям дитини; Я навчився майже усьому, що я знаю, на власному досвіді. Тому я дозволю дітям набувати власний досвід; Я черпаю надію і волю до життя в самому собі. Тому я буду визнавати і стверджувати почуття самотності у дитини; Я не можу зробити так, щоб біль, страх, відчай і стреси у дитини зникли. Тому я буду прагнути пом'якшити удар; Я відчуваю страх, коли я беззахисний. Тому я буду торкатися внутрішнього світу беззахисної дитини з добротою, ласкою і ніжністю [5].

Керуючись у взаємодії з дитиною цими принципами, педагог звертається у спілкуванні до особистості дитини, діє таким чином, щоб звільнити її природне прагнення до керування власною діяльністю.

Достатню ефективність продемонстрували і враховані нами рекомендації щодо «психологічної партитури» організації бесіди з дитиною, розроблені вітчизняним дослідником В. Кан-Каликом: не перебивати дитину; не поспішати з відповіддю, зважати на сутність проблеми; не відповідати на заперечення категоричністю, тому що це заважає діалогу; намагатись показати дитині перспективи майбутньої діяльності; не закінчувати розмови емоційно невизначеною інтонацією; не демонструвати існуючих упереджень стосовно дитини; продумувати можливі варіанти розвитку стосунків у процесі розмови з дитиною; слідкувати за змінами емоційної сфери бесіди, реагувати на них, коректувати психологічні ходи у спілкуванні [3].

Дотримання принципу партнерства як суверенного спілкування з дитиною забезпечувалось використанням таких прийомів особистісно-гуманного спілкування педагога з дитиною, визначених Ш. Амонашвілі: виявлення живого інтересу до життя дитини, до її радощів, прикрощів, прагнень, успіхів, неуспіхів, почувань; за необхідністю — сприяння, допомога, висловлення їй співрадість, співчуття; спілкування з дитиною як з дорослою людиною, від якої чекають взаємної довіри, поваги, розуміння; налагодження з кожною дитиною особистісних довірливих взаємин, викликання довіри і щирості дитини власною довірливістю і щирістю до неї; оперування способом «припущення» помилок, надання дітям можливостей відшукати і виправити їх; подяка за сприяння; допомога дітям у перевершенні самих себе; співрадість у ситуаціях досягнення дитиною успіху; уникнення ситуацій, коли одна дитина ставиться в приклад іншій; пропонування завдань з метою визначення дитиною своїх граничних можливостей; надання особливого значення зусиллям, намаганням дитини, вивчення характеру труднощів та способів їх подолання; оптимістичне ставлення до можливостей дитини, особливо в ситуаціях неуспіху; аналіз помилок та неуспіхів на фоні дитячих досягнень [1-2].

Особливого значення у спілкуванні з дитиною з церебральним паралічем слід надавати використанню слова педагога як знаряддя переконання і навіювання. З цією метою, доцільно враховувати наступні практичні рекомендації до виховного навіювання:

1. Витримувати паузи. Приблизно кожна друга дитина з будь-яких причин не справляється з темпами, яких вимагають дорослі. Якщо необхідність змушує до негайності, твердо і рішуче, але обов'язково весело і життєрадісно наказувати. У випадках відмови – застосування м'якого фізичного примусу: обійняти та повести.

2. Не навіювати негативне: «не зумієш», «не зробиш» тощо. Важко потім звільнити дитину від руйнівного впливу подібних «турботливих» застережень.

3. Навіювати позитивне. «Кожен день з дитиною починати радісно, закінчувати з миром».

4. Не навіювати нереального. Найглибші песимісти походять з дітей, вихованих надто оптимістично.

5. Без упевненості в своїй правоті не виховати: не спрацює жодне навіювання. Слід зауважити, що не йдеться про маску впевненості або про гру у впевненість.

6. Дитині потрібен відпочинок від навіювань: наказів, розпоряджень, умовлянь, похвал тощо. Треба час від часу цілком належати собі – потрібна своя частка волі.

7. Краще дбати не про бездоганність зразка, а про дух взаємин.

8. Навіювання потребує певної таємничості. Як існує лікарська таємниця, має право на існування педагогічна таємниця. Злочинно не поважати таємницю дитини. Важливо остерігатися любових запитань: самопочуття, самооцінка, стосунки з однолітками, мрії, страхи тощо. Слід обережно починати по дотичній. Правильно поставлене запитання може врятувати, невміло – ранити.

9. Враховувати стан дитини [4].

Створена нами концептуальна модель коригування уявлень про власні можливості дошкільників з церебральними паралічами засобами психотерапевтично орієнтованого спілкування дозволяє здійснити своєрідний «прорив» до можливостей дітей. Передбачувані у спілкуванні щадлива оцінка діяльності дитини, підвищення її активності напрацювання конкретних оптимістичних планів на майбутнє, тощо створюють той фон, на якому корекція уявлень про власні можливості виявляється найуспішнішою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.

3. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. – М.: Роспедагенство, 1995. – 108 с.
4. Куликов В. Н. О педагогическом внушении // Единство воспитания и обучения. – Иваново, 1968. – с. 121–135.
5. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер. с англ. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.
6. Психотерапия в дефектологии / Б. И. Айзенберг, Л. З. Арутюнян, Н. А. Барышникова и другие / Под ред. Н. П. Вайзмана. – М.: Просвещение, 1992. – 128 с.
7. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

Кузьмінська Є. О.

Методика корекційної роботи з підготовки розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти

Джерело: Кузьмінська Є. О. Підготовка розумово відсталих дітей до опанування грамоти – Рукопис. Дисертація на здобуття науового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13. 00. 03 – корекційна педагогіка / Кузьмінська Євгенія Олексіївна. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 197 с.

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про зростання інтересу вітчизняних і зарубіжних учених як до проблеми підготовки дітей до школи, так і до питання опанування грамоти дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, що у подальшому забезпечить успішне засвоєння матеріалу з інших навчальних предметів.

На основі аналізу дидактико-методичних принципів загальної та спеціальної методики навчання рідної мови, враховуючи особливості пізнавальної діяльності і мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей було сформульовано ряд принципових вимог, у відповідності з якими розроблялась методика корекційної роботи з підготовки розумово відсталих

дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти, а саме:

- спрямованість корекційної роботи з удосконалення в розумово відсталих дітей необхідних компонентів мовленнєвої компетенції, що в подальшому сприятиме покращенню підготовки їх до навчання грамоти;
- спеціальне педагогічне керівництво мовленнєвою діяльністю дітей у використанні засвоєних складових мовленнєвої компетенції в процесі практичної діяльності;
- забезпечення раннього розвитку фонематичного сприймання (розвитку звукової структури слова), що є основою підготовки до навчання грамоти;
- реалізація основних завдань навчання грамоти у взаємозв'язку з цілеспрямованим розвитком у дітей виявлених прогалин у підготовці до опанування грамоти;
- спрямованість корекційної роботи для підвищення ефективності підготовки дітей до опанування грамоти.

Передбачається, що робота має проводитися на матеріалі занять з розвитку мовлення у спеціальному дошкільному навчальному закладі та уроків української мови в підготовчих класах спеціального загальноосвітнього навчального закладу.

Зазначимо, що від своєчасно сформованих знань та мовленнєвих умінь залежить у подальшому рівень сформованості мовленнєвої компетенції, зокрема уміння адекватно та доречно спілкуватись рідною мовою в різних життєвих ситуаціях, розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості; спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагнення творчо самореалізуватися. Все це у сукупності є основою для підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти.

При розробці методики корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей ми орієнтувалися на практичні результати вивчення дітей, дані про їх мовленнєвий розвиток, а також виявлені у процесі дослідження труднощі, яких зазнавали діти під час виконання завдань.

Розробляючи методику корекційної роботи, використовували практичні напрацювання А. М. Богуш, С. С. Бухвостової, Н. С. Варенцової, Л. О. Варзацької, М. С. Вашуленка, І. В. Дмитрієвої, А. П. Іваненко, А. А. Катаєвої, Є. П. Короткової, С. П. Миронової, Г. А. Тумакової, та інших, адаптувавши їх у відповідності з завданнями дослідження.

Зміст розробленої методики передбачає дотримання таких вимог:

- реалізація основних завдань підготовки до опанування грамоти у взаємозв'язку з цілеспрямованим розвитком у розумово відсталих дітей виявлених прогалин у мовленнєвій діяльності;
- спрямування корекційної роботи з удосконалення у дітей фонетико-фонематичної, зорової і просторової підготовленості до опанування грамоти;
- забезпечення активного мовленнєвого розвитку дітей у процесі збагачення словникового запасу, уміння практично складати речення, формування діалогічного та монологічного мовлення.

Методика корекційної роботи базується на врахуванні таких умов:

- введення завдань в навчальний процес для формування випереджуючих знань, з метою утворення зв'язків, які будуть базою для опанування грамоти;
- використання, під час вивчення кожної нової теми, пропедевтичної роботи;
- надавання різної міри допомоги у процесі виконання завдань розумово відсталими дітьми;
- систематичне використання індивідуального підходу в навчальному процесі, з метою розвитку пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей;

- підбір доступних і цікавих завдань для розвитку емоційно-вольової сфери, підвищення активності, працездатності, мотивації розумово відсталих дітей;

- спрямованість корекційної роботи на удосконалення і розвиток фонетико-фонематичного слуху;

- формування просторового орієнтування і розвитку дрібної моторики для успішного навчання дітей умінню орієнтуватися на аркуші паперу, самостійно обводити, малювати та штрихувати задані предмети, самостійно продовжувати виконувати завдання за зразком, використовуючи найменші допоміжні засоби;

- використання корекційно-методичної роботи, яка передбачає дозованість і повільність викладання матеріалу, яка ґрунтується на логічних переходах;

- обов'язкове оцінювання дітей на кожному занятті;

- систематичне застосування ігор та ігрових прийомів, які базуються на особливостях розвитку розумово відсталих дітей;

- застосування схем-опор для закріплення навчального матеріалу дітьми;

- використання спеціального педагогічного керівництва діяльністю дітей з розвитку мовлення, шляхом застосування коментованого управління;

- пропонування завдань, які спрямовані на формування узагальнюючих понять у розумово відсталих дітей, виходячи з отриманих даних констатувального етапу дослідження, що свідчать про складність засвоєння узагальнюючих понять розумово відсталими дітьми;

- практичне вивчення нової теми без використання теоретичних узагальнень, у зв'язку з труднощами, які виникають у процесі оволодіння теоретичними поняттями та категоріями.

Методика дослідження проходила в два етапи – *підготовчий та основний*.

Детально проаналізуємо зміст корекційної роботи на кожному з етапів.

Підготовчий етап

Як було встановлено, у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку спостерігається недостатня сформованість мовленнєвої компетенції, як передумови до опанування грамоти. Зокрема, у них виявляється бідність активного та пасивного словникового запасу, невміння будувати речення за сюжетним малюнком, за серією малюнків, а також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у процесі виконання завдань, труднощі у використанні діалогічного та монологічного мовлення, не розуміння запитань експериментатора та не вміння давати правильні відповіді на них, орієнтуючись на малюнок, не вміння диференціювати стверджувальні та питальні речення, дотримуватись ритму, темпу вірша, передавати інтонацію героїв казки, сприймати прослуханий текст.

Підготовчий етап формувального експерименту спрямований на ефективне формування мовленнєвої компетенції, а саме таких її критеріїв, як: правильна звуковимова, інтонаційна насиченість і виразність мовлення; достатній словниковий запас, розуміння семантики слів і вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі, правильна граматична та синтаксична будова мовлення; слухання, сприймання і розуміння зверненого мовлення; слухання та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу, уміння брати активну участь у діалозі; складати речення, розповіді за сюжетними малюнками, переказувати знайомий текст і зміст переглянутого мультфільму.

У зв'язку з недостатньою сформованістю мовленнєвої компетенції у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, на підготовчому етапі дослідження, тобто з першого року перебування їх у спеціальному дошкільному навчальному закладі ми передбачали особливу увагу надавати технології перспективно-випереджувального

навчання, спрямованої на розвиток мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дітей.

Як відомо, основою для навчання грамоти є загальномовленнєвий розвиток дитини, тому для підготовки до навчання грамоти важливим є весь процес мовленнєвого розвитку дитини, а саме: удосконалення зв'язного мовлення, збагачення словникового запасу, формування граматичної будови та виховання звукової культури мовлення. А також особливе значення має елементарне усвідомлення дітьми чужого та власного мовлення, коли предметом уваги та вивчення дітей стає мовлення, його елементи.

Досить важливою умовою, для розробки підготовчого етапу, є використання технологій перспективно-випереджувального навчання, запропонованого С. М.Лисенковою, спрямованого на активне формування мовлення, зменшення труднощів, які виникають під час навчання, запобігання помилок замість роботи над ними.

Кожна педагогічна технологія має засоби, які спроможні активізувати та інтенсифікувати діяльність розумово відсталих учнів. Вона відносить до цих технологій ігрове, проблемне, програмоване, індивідуальне, раннє інтенсивне навчання то що.

Необхідно в ході корекційної роботи використовувати пропедевтичні періоди, які спрямовані на розвиток мовленнєвої діяльності. Корекційна робота повинна бути спрямована на збагачення словника, тобто засвоєння нових слів; уточнення словника, словниково-стилістична робота, оволодіння точністю і виразністю мовлення; активізація словника, перенесення як можна більшої кількості слів із пасивного у активний словник, включення слів у речення, фрази.

Важливою умовою для розвитку мовлення розумово відсталих дітей є використання з першого року навчання у спеціальному дошкільному навчальному закладі спеціальних занять з розвитку мовлення, щоб вводити мовленнєвий матеріал у вільне спілкування під час прогулянок, у процесі ігор, під час ознайомлення із оточуючим середовищем, у процесі трудової

діяльності, під час святкувань і розваг, під час немовленнєвих спеціальних занять з формування елементарних математичних уявлень, малюванню, ліплення, конструюванню, фізичного виховання, музичних занять тощо. Тобто, щоб дитина безпосередньо, сприймаючи матеріал, могла використовувати ці слова в своєму мовленні, артикулювати звуки мовлення, модулювати елементи інтонації; використовувати уміння співвідносити комплекси звуків і інтонацій із немовленнєвою реальністю, тобто, розуміти їх як смислові елементи мовлення; уміння співвідносити мисленнєві елементи мовлення зі своїми почуттями, тобто, оцінювати їх; уміння запам'ятовувати традиції сполучення мисленнєвих і оціночних елементів мовлення у процесі спілкування, пізнання, мовленнєвої регуляції.

Для ефективного розвитку мовлення у розумово відсталих дітей доцільно використовувати такі методи, як: метод спостереження, метод імітації, метод розмови (бесіди), метод переказу, метод розповіді, метод показу картин, які мало знайомі дітям за змістом, метод показу кінофільмів і діафільмів.

Метод спостереження необхідно застосовувати з метою збагачення, усвідомлення, запам'ятовування й активізацію словникового запасу розумово відсталими дітьми.

Для реалізації методу спостереження доцільно використовувати такі *прийоми*:

- прийом називання (приклад вимови) нового чи складного слова. Вихователь повинен так вимовити слово, щоб діти звернули на нього увагу, вірно сприйняли його. Називання часто супроводжується показом об'єкта;

- прийом включання слова в речення, показ його у поєднанні з іншими словами. Для запам'ятовування можна використати повторення слова самим вихователем протягом всього заняття, окремими дітьми з місця, хором. Для активізації словника також використовується прийом запитання;

- прийом показ із називанням ознайомлює дитину з новим предметом, потрібно разом із нею роздивитися його, повідомити назву. Показ потрібно поєднувати з активною діяльністю дитини з предметом;

- прийом багаторазового повторення нового слова чи фрази;

- прийом пояснення призначення предмета;

- прийом використання дорослим нового слова у поєднанні з уже знайомими словами для дитини;

- прийом доручення, яке передбачає відповідь дією дитини (дай, покажи, знайди);

- прийом активізації словника;

- прийом коментованого управління – це відповідь (інформація) з місця про те, що робить дитина, допомагає оптимально включити в заняття всіх дітей, вести безперервний зворотний зв'язок. За допомогою коментованого управління середня та слабка дитина тягнуться за сильною дитиною; розвивається логіка міркувань, доказовість, самостійність мислення; дитина відчуває себе в ролі керуючого ситуацією.

Метод імітації необхідно використовувати на самих ранніх періодах навчання дитини та продовжувати використовувати його в подальшому. Спочатку вчитель-дефектолог повинен промовляти енергійно, інтонаційно, виділяючи кожен звук слова, дитина слухає, повторює, імітує його мовлення, намагається запам'ятати мовленнєві рухи та зрозуміти суть. Необхідна умова – це дотримання невимушеного спілкування вчителя-дефектолога з дитиною, під час виконання побутових процедур, ігор: сюжетних, рольових, драматизації. Сюжетні ігри, спрямовані на закріплення мовленнєвого матеріалу. Перед дітьми ставиться мета точно передати почуте мовлення дорослого, промовленого у певній життєвій ситуації або мовлення героя казки. Рухові ігри, ігри за правилами - спрямовані на збагачення мовлення дитини.

У процесі використання методу імітації необхідно застосовувати такі *прийоми роботи*, як:

- спостереження за реальними предметами під час ознайомлення з навколишнім середовищем;

- ігри, у процесі гри мовлення дитини збагачується не лише новою лексикою, але й новими словоформами;

- опора на словесний зразок.

Метод розмови є дещо складнішим у процесі навчання, ніж метод імітації, так як вимагає участі двох співбесідників. Вчитель-дефектолог запитує, а дитина відповідає, відповідно вони обоє розмовляють, але контекст у них різний. Своїми запитаннями вчитель-дефектолог спонукає дитину пригадати уже відомі для нього слова, звуки, граматичні форми чи зв'язний текст і використати їх у своєму мовленні.

Метод розмови передбачає використання декількох *прийомів*:

- прийом посилення на реальні предмети чи картини, які необхідно використовувати паралельно з дидактичною грою. Кожна дидактична гра, спрямована на розвиток мовлення дитини, так як вона передбачає засвоєння дитиною певних знань у словесній формі. Дидактичні ігри передбачають придумування слів на заданий звук, називання предметів за описом дорослого, відгадування нескладних загадок, загадування уже відомих їм загадок чи придумування їх самостійно;

- прийом використання різноманітних конструкцій речень, який базується на вікових особливостях розвитку дитини. На початковому етапі роботи з реченням необхідно навчати розумово відсталіх дітей використовувати прості непоширені речення, спонукаючи їх запитаннями, вміти практично узгоджувати слова в реченнях, складати речення за аналогією, складати речення, використовуючи предметні малюнки в дії. Вчитель-дефектолог, для вправлення у зв'язній розповіді, організовує мовлення дітей, використовуючи декілька запитань, відповідно до заданої теми. Цим самим спонукає дитину користуватися мовленнєвим запасом і тим самим удосконалювати мовлення;

- прийом опори на словесні уявлення доцільно використовувати на четвертому році навчання дитини у спеціальному дошкільному навчальному закладі, коли у дитини сформований попередній мовленнєвий досвід.

Найбільш складним є метод переказу, що спрямований на збагачення мовлення розумово відсталих дітей різними компонентами мовлення, зокрема лексикою, граматичними формами, інтонаціями, і, в першу чергу, тренуючи їх зв'язне мовлення. Доцільно цей метод використовувати на четвертому році навчання й у підготовчому класі. Він полягає у тому, що вчитель-дефектолог читає дітям твір чи нагадує їм про те, що вони разом спостерігали на прогулянці, на екскурсії, розповідає випадок із власного життя чи дає словесний опис якогось предмета, тварини та спонукає їх до того, щоб вони захотіли поставити запитання у ході розповіді; повторили його розповідь.

У процесі використання методу читання творів, необхідно ознайомити дітей із термінами «слово» та «звук», які спрямовані на формування узагальнюючих понять у розумово відсталих дітей. Цей метод доречно використовувати на четвертому році навчання й у підготовчому класі.

Досить складним є метод розповіді, який потрібно використовувати на четвертому році навчання і у підготовчому класі, що спрямований на заохочування дитини до самостійної розповіді різних за жанрами творів. Він полягає у тому, що вчитель-дефектолог спочатку самостійно читає дітям оповідання, казки, розповідає реальні випадки з їх життя, описує добре відомі дітям картини, реальні об'єкти, а потім спонукає їх відтворити це самостійно.

З метою подолання труднощів, які виникають у розумово відсталих дітей, ще на початковому етапі навчання необхідно використовувати прийоми роботи, які сприяють більш ефективному оволодінню граматичною будовою мовлення практично, зокрема узгодженні в роді, числі і відмінку, запобіганні спотворення слів, особливостей використання прийменників у реченнях, а також диференціації прийменників і префіксів.

Значну роль необхідно надавати пропедевтичній роботі над граматичною будовою мовлення, починаючи з трьохрічного віку. Поступово ознайомлюючи їх з іменниками, оскільки вони складають значну частину нашого мовлення, окрім того на основі змін іменників змінюються і інші частини мови.

На початковому етапі навчання необхідно практично ознайомлювати дітей із іменниками, які вживаються у називному відмінку, поступово ознайомлюючи із використанням їх у різних відмінках.

Особливу увагу потрібно приділяти роботі з використанням у мовленні прийменників. При цьому, практично ознайомлюючи їх з найпоширенішими прийменниками, формувати практично поняття «в» – «на»; «із» – «з»; «під» – «над». Для закріплення цих понять важливо співставлення дії і мовлення. Під час навчання дітей користуватися прийменниками у мовленні важливо інтонаційно виділяти прийменники та змінюючи закінчення іменників. Наприклад: *лежить під столом; лежить в столі, лежить на столі.*

Важливо також, формувати знання розумово відталих дітей про те, що предметів може бути один і багато.

Після введення в мовлення дітей іменників доречно ознайомлювати їх із поняттям, що кожен предмет може виконувати певну дію, використовуючи при цьому малюнки.

Для того, щоб навчити дітей складати речення певної моделі, вчитель-дефектолог повинен використовувати сюжетні ігри. Граючись діти будуть наслідувати діяльність дорослих. Створюючи потрібну ігрову ситуацію, він спонукає дітей будувати речення, які характеризують діяльність кожного із персонажів. Для того, щоб урізноманітнити зміст речень, які будують діти потрібно змінювати сюжет гри – додавати інших персонажів, ставити запитання, спонукаючи їх відповідати потрібними фразами. За діями, які зображені на картинках легко ввести конструкцію «з», яка має значення поєднання, наприклад: *грався з ведмедиком.*

У процесі використання дієслів у розумово відсталих дітей необхідно формувати просторове відношення предметів. Для цього використовувати іграшки та показувати їх розміщення у просторі.

Використовувати *різноманітні ігри, завдання і вправи* для активізації й уточнення словникового запасу в розумово відсталих дітей.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень з ігрової діяльності дітей (Л. В. Артемова, А. К. Бондаренко, Г. І. Григоренко, Р. Й. Жуковська, С. Л. Новосьолова, Ю. М. Косенко, Т. О. Маркова, Д. В. Менджерницька, Н. Я. Михайленко, Г. С. Швайко, Л. І. Шейко та інші) дають можливість згрупувати ігри таким чином:

- За метою та формою: навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забавки, ігри-небувальщини, ігри-заняття, музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні, ігри з правилами.

- За змістом – сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні.

- За використанням дидактичного матеріалу: ігри на наочній основі (з предметами, іграшками, картинками, музичними інструментами, лото, доміно, настільно-друковані ігри), словесні і вербальні ігри.

- За способом організації: колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані, творчі.

У навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу найбільш доречно використовувати дидактичні ігри, які, на думку вищезазначених авторів, використовуються для закріплення і уточнення знань дітей про довкілля.

Особливістю дидактичних ігор є те, що вони спеціально створюються та розробляються дорослими з різною педагогічною метою: сенсорного виховання, мовленнєвого розвитку, ознайомлення з довкіллям, з елементарними математичними уявленнями тощо. Дидактичні ігри можуть супроводжуватися використанням наочного матеріалу або будуватися тільки на словесній основі.

Під час використання дидактичних ігор діти систематизують і закріплюють свої знання про різні ознаки предметів, про зв'язки між ними, про просторові, часові та числові співвідношення, засвоюють загальні поняття, оволодівають точними словесними позначеннями.

Ігри необхідно включати у кожне заняття з поступовим ускладненням їх змісту. Вони повинні бути достатньо жорстко регламентовані вчителем-дефектологом, методично правильно проводитись і зберігати відповідний їм розважальний і емоційний характер. Важливо також попередньо продумати організацію та методику проведення гри: кількість дітей, показ матеріалу, запитання до учнів і свої пояснення, керівництво процесом гри.

Кожна гра передбачає формування певних граматичних понять і збагачення словникового запасу розумово відсталих дітей. Засвоєнню термінів «слово», «звук» допомагають такі ігри «Закінчи слово», «Підкажи слівце», «Скажи навпаки», «Підкажи Петрику звук», «Відгадай, який звук я не вимовила», «Загубився звук», «Скажи як я», «Як назвати?» та інші; загадки – складки(вчитель-дефектолог підбирає читалки, потішки, які складаються із 2 – 4 римованих рядків. Їх необхідно читати вчителю-дефектологу, при цьому, не вимовляти останній звук чи слово. В іграх «Зіпсований телефон», «Ехо» дитина пошепки передає іншим дітям певне слово, «Червоне і чорне», «Фарби» є певні слова, які дитина повинна (чи не повинна) промовляти і якщо вона без уваги віднесеться до цього правила гри, то їй доведеться, зробивши помилку, вийти із гри.

Гра «Відгадай, що я роблю». Діти по черзі виходять на середину приміщення та описують процес будь-якої дії. Гра «Чарівна торбинка», дитина повинна не витягуючи предмет із торбинки та лише за допомогою дотику описати його.

Досить важливими для формування граматичних понять у дітей використовувати ігри на практичне вживання іменників у родовому множини і називному відмінках множини «Чого (кого) не стало?», «Чого більше», «Що змінилося», «Листоноша приніс листівки», на відмінювання іменників у

родовому й знахідному відмінках однини і множини «Чого не вистачає Мишкові, щоб піти на прогулянку?», «Чарівний мішечок», «Що я бачив», «Розкажи про картинку», на вживання роду іменників «Лото», «Парні картинки», «Три кишеньки», «Одягни ляльку», «Магазин іграшок», на вживання дієслівних форм «Малята на прогулянці», «Що ми робимо?», «Що написано в листі», «Ви хочете – ми хочемо», «Ведмедик і Буратіно розмовляють по телефону», на відмінювання іменників, що означають назви малят тварин «Хто у кого», «Чий будинок?», «Розкажи по порядку», «Чия це мама», на узгодження числівників з іменниками «Полічи скільки», «Що змінилося?».

Досить важливою умовою для активізації словника є використання дидактичних ігор з іграшками, картинками, предметами та словесні дидактичні ігри. Наприклад, для активізації та закріплення словника - «Чарівний мішечок», «Що це?», «Що змінилося?», «Додай слово», «Що подарували Наталці?», «Погодуємо ляльку», «Одягнемо ляльку на прогулянку», «Обладнаємо ляльці кімнату» та інші, вживання узагальнюючих слів «Що це?», «Назви одним словом», «Коли це буває?», «Магазин», «Пори року», класифікація предметів «Назви три предмети», «Що зайве?», «Кожному своє місце», «Що садять на городі?», «Що росте в саду, в полі, на лугах», вживання антонімів, синонімів «Назви який», «Як інакше?», «Навпаки», «Чорне - біле», співвідношення частин і цілого «Склади предмет», «Розрізни картинки», «Плутанина», «Наведи порядок», закріплення назв кольорів та їх відтінків «Веселка», «Знайди такий самий», «В яку коробку».

Для формування мовленнєвої компетенції крім ігор необхідно використовувати дидактичний матеріал. Використання дидактичного матеріалу на заняттях передбачає послідовність, систематичність, повторюваність, поступове ускладнення матеріалу. Наприклад, опис предмета – дітям дається предмет у руки, вони його уважно розглядають, вивчають його конструкцію, ознаки, ставлять свої запитання, висловлюють

свої думки, пригадують у яких творах, віршах є згадки про цей предмет. Потім пропонується завдання знайти предмет за його ознаками. Далі завдання необхідно ускладнити, для цього на столі виставляється декілька аналогічних предметів і вчитель-дефектолог дає опис одного з них, а діти повинні віднайти його, порівняти предмети між собою та визначити за якими ознаками вони відрізняються.

Для формування граматичного поняття «речення» в розумово відсталих дошкільників доцільно використовувати такі ігри, як: «Що спочатку, що потім», «Все навпаки», «Вгадай де помилка». Ці ігри будуть сприяти практичному формуванню у дітей понять про те, що перше слово в реченні пишемо з великої букви, що в реченні може бути декілька слів, що в кінці кожного речення ставиться певний розділовий знак. Також для закріплення цього матеріалу доцільно використати опорні схеми, які закріплять граматичні поняття про речення.

Наприклад, _____ . _____ .

З метою формування граматичних понять з теми «Речення», доцільно навчати учнів складати речення, використовуючи такі прийоми роботи як:

- *перший прийом* – складання речення за предметними малюнками, на яких зображений один предмет – (мал. дівчинки), (мал. м'яча), (мал. яблука). Відповідаючи на питання вчителя хто це?, діти називають предмети. Називання зображеного предмета є першим ступенем побудови простого речення;

- *другий прийом* – складання речення за предметними малюнками, на яких зображений предмет у русі – (мал. дівчинка малює), (мал. хлопчик купається). Відповідаючи на питання вчителя хто що робить?, учні будують просте непоширене речення;

- *третій прийом* – складання речення за серією предметних малюнків. Діти складають речення за кожним малюнком, потім зміст усіх малюнків об'єднується у єдине поширене речення;

- *четвертий прийом* – складання речення зі зв'язним висловлюванням за сюжетною картиною. Для цього підбирають картини, зміст яких є близьким для дітей («Сім'я» та інші). Вчитель-дефектолог пропонує спочатку уважно розглянути картину, потім дати відповідь на запитання, які розкривають зміст картини. При цьому, важливо навчати дітей бачити головне, другорядне та встановлювати між ними зв'язки.

Також важливо використовувати словникові вправи, які відіграють значну роль у роботі з формування орієнтування дитини дошкільного віку в мовленні та, які спрямовані на формування узагальнюючих понять «слово», «звук».

Вчитель-дефектолог, плануючи ту чи іншу вправу, ставить перед дітьми різні завдання: хто, що робить? Які бувають слова? промовляння слова, співставлення слів схожих і різних за звучанням. Він промовляє слово повільно, чітко, радить дітям виділяти голосом всі звуки однаково протяжно, демонструючи процес послідовного розташування звуків у слові. Такий спосіб допомагає дитині дошкільного віку в подальшому оволодіти вмінням розчленовувати слова на звуки.

Для активізації словникового запасу розумово відсталих дітей можна запропонувати дітям вправи на договорювання слів (використовується під час повторення знайомих для дітей віршиків).

Для ознайомлення з навколишнім середовищем, доцільно виділити три групи занять:

- первинне ознайомлення з предметами та введення у словник нових назв предметів і дій;
- заняття зі знайомств з якостями та властивостями предметів, у тому числі і порівняння предметів;
- заняття з формування понять у процесі спілкування.

Для формування синтаксичного боку мовлення дошкільників необхідно використовувати вправи на: правильну побудову речення, закріплення вміння користуватися реченнями, виховання уміння виражати одну і ту ж

думку у різній формі. Для навчання дітей розширення простих речень пропонувати вправу типу «Один починає, інший продовжує». В якості навчального прийому можна використати приклад правильної побудови речення і різних вказівок.

Важливо вчителю-дефектологу в мовленнєвому спілкуванні з дітьми звертатися до них зв'язним мовленням, яке складається із закінченого речення, що буде сприяти формуванню поняття «речення» у розумово відсталих дітей. У реченні вчитель-дефектолог виділяє ті слова, які потрібно пояснити дітям («Діти, погляньте, хто прийшов до нас? Це тигр, тигриця і тигрєня»). По черзі він звертається до кожного із дітей, щоб вони повторили назви тварин). У тексті він виділяє потрібні словоформи та словосполучення, якщо навчає дітей використовувати граматичні форми. Із тексту вчитель-дефектолог виділяє і потрібний звук, для того, щоб навчити дитину правильно його артикулювати.

Вчитель-дефектолог повинен постійно працювати над розвитком зв'язного мовлення та його компонентами на спеціальних заняттях: він читає чи розповідає дітям зв'язний текст, із якого виділяє речення і словосполучення, якщо тренує дітей у використанні граматичних форм; словосполучення і окремі слова, якщо йому потрібно пояснити дітям їх лексичне значення; виокремлює окремі звуки мовлення, якщо тренує дітей у правильній їх вимові.

Для розвитку діалогічного мовлення доцільно використовувати ляльковий театр та інсценування-гру. Інсценування-гра – дослівний переказ дітьми за ролями художнього твору, яке їм читав вчитель-дефектолог; вільний переказ тексту дітьми – сюжетно-рольова гра дітей.

Для активізації мовлення розумово відсталих дітей необхідно використовувати словесні прийоми, тобто використовувати запитання. Запитання будуть допомагати дітям переказувати текст (монологічне мовлення), зокрема вчитель-дефектолог буде використовувати підказуючі запитання; навідні запитання; прямі запитання.

Необхідно використовувати тематичні ігрові ситуації на основі діалогу, з метою розвитку діалогічного мовлення. Це можуть бути невеликі інсценізації: «Знайомство», «Зустріч друзів», «У лікаря», «Розмова по телефону», «У гостях», «Після перегляду кінофільму», «У бібліотеці». Широко використовувати дидактичні ігри з предметами «Опиши предмет», «Дізнайся, що задумали», «Похід у магазин», з картинками «Радіо», «Пошта», «Цікаві подорожі», словесні дидактичні ігри «Де ми були», «Коли це буває», «Пори року».

Одним із видів роботи над розвитком усного мовлення є аналіз тексту казки. Вчитель-дефектолог ставить перед дітьми завдання: пригадати ті чи інші факти з казки, яка буде розповідатися на заняттях; прослухати уважно казку і співставити свої знання, спостереження, уявлення з описаними в казці фактами; переказати зміст казки за допомогою ілюстративного матеріалу; самостійно переказати казку за допомогою поєднання прийомів ілюстрування.

Роботу з казкою необхідно проводити поетапно. *Перший етап* передбачає проведення вступної бесіди, під час якої пояснюються незрозумілі слова, виявляються знання дітей про дану казку; самостійна розповідь дітьми казки на підставі наявних у них знань. *Другий етап*: розповідь вчителем-дефектологом казки перший раз без наочних матеріалів, а другий раз він підкріплює свою розповідь ілюструванням малюнків до казки. *Третій етап*: робота над змістом казки з використанням таких прийомів, як відповідь дітей на запитання; відповіді їх на його запитання за серією малюнків до казки; розповідь змісту казки за малюнками, які виставляються ним поступово і допомагають їм запам'ятати зміст казки в певній послідовності. Потім переказ змісту казки за окремими малюнками (вигляд малюнкового плану). Дітям роздаються малюнки до казки і кожний розповідає зміст одержаного малюнка. Потім у процесі обговорення встановлюються причинно-наслідкові зв'язки змісту казки. Створення ігрової ситуації з включенням елементів драматизації. При цьому, можна

використати часткове декорування деяких сценок. У даному випадку слово дитини поєднується з цікавими діями і гра спонукає їх до висловлювання.

Одним із видів роботи над розвитком мовлення розумово відсталих дітей є вивчення віршів. Заучування напам'ять віршів дітьми має важливе значення для розвитку їх мислення і мовлення. З одного боку, зміст віршів збагачує лексичний запас дітей, з другого – наповнює їх свідомість образами та привчає їх висловлюватися конкретно. Для кращого запам'ятовування і засвоєння вірша діти повинні, перш за все, усвідомити його зміст. Методика роботи з віршем може бути такою: вступна бесіда – вчитель-дефектолог перевіряє як діти розуміють тему даного вірша; декламування вірша вчителем-дефектологом; діти відповідають на запитання щодо змісту вірша; повторне декламування вірша вчителем-дефектологом; хорове розучування вірша частинами; заключна бесіда за змістом вірша.

Робота над мультфільмом проводиться аналогічно до роботи з серією малюнків. Вона передбачає таку поетапність роботи:

- перший етап – демонстрація мультфільму з коментуванням учителя змісту;

- другий етап – вчитель-дефектолог ставить запитання для з'ясування стану запам'ятовування учнями мультфільму, при цьому, до кожної частини мультфільму вчитель-дефектолог ставить запитання в такій формі, щоб вони створили для дитини необхідність відповідати повними реченнями з переходом до розгорнутої відповіді;

- третій етап – розповідь усього змісту мультфільму, спочатку більш сильнішим учнем, а потім окремими учнями.

Основний етап

Метою та завданням основного етапу експериментального дослідження – це пошук найбільш ефективних шляхів навчання, спрямованих на формування початкових елементарних навичок читання та письма у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а саме таких критеріїв: розвиненість фонематичного слуху, сприймання

та розпізнавання мовленнєвих звуків; уміння правильно вимовляти звуки, слухати та повторювати їх за експериментатором, вимовляти звукосполучення, прості за структурою слова, виконувати звуковий аналіз слова, сприймати та розуміти складову структуру слова, уміти визначати на слух кількість слів у реченні та графічно їх позначати; дотримання правил гігієни письма, розвиток дрібної моторики рук, просторового орієнтування, дотримання правил штрихування, уміння виконувати завдання за інструкцію, роботу за зразком, використовуючи допомогу експериментатора.

Виходячи з теоретичних положень, що одним із компонентів навчання грамоти є формування початкової елементарної навички читання, була розроблена методика корекційної роботи, спрямована на розвиток фонематичного слуху та слухового сприймання, що сприятиме формуванню у розумово відсталих дітей уміння орієнтуватися у звуковій структурі слова; усвідомлення складової будови слова.

Доцільно використовувати різноманітні варіанти вправ для розвитку слухової уваги та мовленнєвого слуху: промовляння слів, несхожих за звучанням, які сприймалися на слух і зором; схожих за звучанням, сприйнятих на слух і зором; схожих і не схожих за звучанням, сприйнятих на слух і зором; не схожих за звучанням, які сприймалися лише на слух; схожих за звучанням, сприйнятих тільки на слух; схожих і несхожих за звучанням, сприйнятих тільки на слух.

З метою ефективного формування фонематичного слуху, необхідно проводити систематичні заняття, які доцільно постійно ускладнювати та поєднувати з навчанням звуковимови.

Вчитель-дефектолог повинен постійно працювати над розвитком слухової та мовленнєвої уваги розумово відсталих дітей. Робота над кожним звуком повинна проходити в такій послідовності:

- демонстрація звука в дидактичній розповіді, з метою акцентування уваги дітей до звука, його звучання та артикуляції. Для цього дітям

пропонується послухати звук, промовити його декілька разів і пов'язати цей звук з конкретним образом;

- повторна демонстрація дидактичної розповіді за участю дітей (неодноразове пригадування та повторення проведеної роботи на прогулянках і в інших режимних моментах);

- знаходження звука у вимовлених вчителем-дефектологом словах під час проведення мовленнєвих вправ («Чию пісеньку часто чуємо у словах?», «Впізнай пісеньку жука, мотору, комара...»);

- акцентування уваги дітей до слів-звуків у текстах розповідей, казок, віршів.

Робота з виховання звукової культури мовлення у розумово відсталих дітей передбачає систематичні завдання над уточненням і закріпленням правильної вимови звуків, яка повинна проходити у декілька етапів, а саме:

- відпрацювання вимови ізольованих звуків і нескладних поєднань звуків. У якості мовленнєвого матеріалу найчастіше використовується звуконаслідування (ознайомлюючи дитину з певним звуком необхідно пов'язувати його з відповідним предметом);

- закріплення звуків у словах (доцільно підбирати такі слова, які по складовій структурі не викликають труднощів у дітей);

- закріплення звуків у фразовому мовленні (дітям пропонується вимовляти фрази, у яких є необхідні звуки).

Для подальшого розвитку фонематичного сприймання у розумово відсталих дітей, після багаторазових вправ на розрізнення слів на слух, доцільно пропонувати їм завдання на виділення окремих звуків мовлення. Ознайомлення зі звуками мовлення необхідно проводити у такій послідовності: демонстрація ізольованих звуків; розрізнення ізольованих звуків; впізнавання знайомих звуків (голосних і приголосних) у слові.

Для закріплення та автоматизації звуків використовувати жарти - чистомовки, у яких необхідний звук часто повторюється.

Одним із важливих методичних прийомів, який необхідно використовувати для ознайомлення дітей зі звуком мовлення є дидактична розповідь зі звуконаслідуванням. Робота над кожним звуком проводиться у певній послідовності: демонстрація звуку в дидактичному оповіданні, яка звертає увагу на необхідний звук, його звучання та артикуляцію (дітям пропонується послухати звук, вимовити його декілька разів, пов'язати звук із конкретним образом); повторне відтворення дидактичної розповіді за участю дітей (поза заняттям). Пригадування «пісеньки-звука», його відтворення у процесі проведення прогулянок та інших режимних моментів; знаходження звуку у вимовлених словах під час проведення ігрових вправ.

Дослідження Д. Б. Ельконіна, Л. Є. Журової та інших засвідчили, що навчити дітей дошкільного віку звуковому аналізу можна лише через засвоєння ними особливого способу вимови слова, при якому відбувається своєрідне обстеження його звукової структури.

Для цього доречно ознайомлювати дітей з особливістю слова, тривалістю його звучання (довге - коротке), таким чином, формувати поняття про те, що слово можна вимірювати за допомогою таких способів - розводячи руки в бік, накручуючи ниточку на пальчик або роблячи крок, одночасно з промовлянням слова. Ігри на вимірювання слова систематично використовувати як фрагмент заняття з розвитку мовлення або у повсякденному житті.

Після вправ на розвиток фонематичного слуху, необхідно формувати у розумово відсталих дітей уміння інтонаційно виділяти звук у слові, як засіб обстеження звукової структури слова, звукового аналізу.

Інтонаційне виділення звуку в слові – це особливе промовляння слова, коли потрібний звук вимовляється протяжно або голосніше (залежно від його характеристики). Для більш ефективного інтонаційного виділення звуку необхідно забезпечувати виокремлення звуків, не порушуючи структурність форми слова, зберігаючи специфіку вимови звуку від його положення у слові. Для цього вчитель-дефектолог навчає дітей протяжно вимовляти звуки,

виділяти їх силою голосу підкресленим артикулюванням. Під час інтонаційного вимовляння слова не відривати один звук від іншого, виділяти звук у процесі злитної вимови всього слова. Цей прийом спрямований на формування у дитини вмінь виділяти слово та виокремлювати деякі одиниці у слові – звуки.

Важливо, для формування інтонаційного виділення звуків, використовувати підготовчий етап, завданням якого є формування вмінь моделювання слів у розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку. Навчаючи їх інтонаційно виділяти звуки, ми забезпечуємо природну орієнтацію у звуковому складі слова, що є передумовою навчання дітей здійснювати повний звуковий аналіз слова.

У процесі навчання дошкільників інтонаційно виділяти звук у слові необхідно використовувати такі методичні прийоми, як:

- показ вчителем-дефектологом зразка вимовляння слова;
- звуконаслідування за вчителем-дефектологом;
- порівняння звуків мовлення з природними звуками - прийом називання звуків «пісеньками»;
- заучування дидактичного вірша, в якому часто зустрічається певний звук.

У процесі заучування дидактичного вірша необхідно передбачати декілька етапів роботи, які спрямовані на те, щоб навчити дітей слухати та чути звуки, а також виділяти їх, а саме:

- вчитель-дефектолог читає весь вірш декілька разів;
- вчитель-дефектолог читає, роблячи паузу перед останнім у рядку словом;
- діти повторюють весь вірш, виділяючи певний звук у слові (усі разом, у підгрупах, індивідуально);
- вчитель-дефектолог проводить роботу зі словами, у яких є певний звук (слова виділяються, вимовляються вчителем-дефектологом, потім

вимовляються вчителем-дефектологом разом з дітьми, а потім слова вимовляються самостійно дітьми);

- на заключному етапі заняття необхідно зробити акцент на тому, який вірш вивчали та який звук у ньому чули.

Потім запропонувати розумово відсталим дітям завдання на виділення першого та останнього звука в слові. Цю роботу з ними необхідно розпочинати з виділення першого звука в слові, пропонуючи їм таку дидактичну гру «Що змінилося?».Ця гра полягає в тому, що вчитель-дефектолог на ряді іграшок наводить приклад як звук може змінювати своє положення у слові. Він виставляє на столі іграшки в рядок і пропонує їм назвати, яка іграшка стоїть перша. Потім пропонує закрити очі й змінює порядок розташування іграшок і знову діти називають першу іграшку в рядку і так це виконується декілька разів. Деякі діти, на прохання вчителя-дефектолога шикуються в ряд, а інші визначають хто стоїть у ньому першим. Тільки після неодноразового повторення даної гри, вчитель-дефектолог переносить дані вміння на слово та акцентує увагу на тому, що у кожному слові є перший звук, з якого воно починається.

Важливо у процесі проведення занять ознайомити дітей з тим, що у слові є перший, останній звук і звук, який стоїть всередині слова. При цьому необхідно створити декілька ситуацій, в процесі аналізу яких увага дітей фіксується на словах «початок» (перший), «кінець» (останній), «середина» (між першим і останнім).

Після практичного ознайомлення дітей з поняттями «початок», «кінець», «середина» закріплюються в них вміння виділяти перший і останній звук в словах, використовуючи різноманітні ігри, вправи, ігрові ситуації. Наприклад, у грі «Знайди пару» дітям роздають по одному предметному малюнку, але так, щоб у двох із дітей слова-назви починалися з одного звука. Перед дітьми ставиться завдання розглянути малюнок, підібрати назву предмета та визначити перший звук у слові-назві. Потім, за сигналом вчителя-дефектолога «Шукайте!» діти роздивляються предметні

малюнки у інших дітей і знаходять той, назва якого починається з того самого звука, що і в них.

Досить ефективно використовувати гру з м'ячем. Вчитель-дефектолог кидає м'яч дитині, називає слово, інтонуючи перший чи останній звук, дитина повертає м'яч і визначає перший (останній) звук.

Доцільно також використовувати дидактичну гру «Магазин», коли дитина може купити потрібну їй річ, за умови правильної її назви та виділення першого звука у слові-назві.

Дидактичну гру «Що звучить навколо нас» доцільно використовувати для формування уявлення про те, що слово складається зі звуків. Діти слухають звуки різних музичних інструментів і відгадують якому інструменту належить звук. Вчитель-дефектолог реагує на відповіді дітей, уточнює їх, повідомляє, що все, що вони почули називається звуками; що різні музичні інструменти звучать по-різному. Він привертає увагу дітей на те, що навколо нас багато різних звуків, але з них слова не будуються. Слова будуються лише зі звуків людського мовлення і ці звуки виникають, коли працюють наші органи мовлення.

Для того, щоб розумово відсталі діти легше виділяли й усвідомлювали звукову структуру слова, важливо продемонструвати їм вимовлені слова, як звукові комплекси, як певну послідовність звуків. Це необхідно зробити ще до того, як вони почнуть оволодівати звуковим аналізом і перейдуть до активного виділення звуків у слові та встановленні їх послідовності.

Досить важливим є використання інтонаційного виділення, яке допомагає вичленяти звуки в слові, чути та називати їх ізольовано. Для закріплення звукового складу слів використовувати спеціальні картинки-схеми. На них зображені предмети, назви яких пропонуються для звукового аналізу, а під зображенням на малюнках пропонується схема слова. Малюнок дозволяє дитині постійно бачити предмет, назва якого аналізується, а схема слова - виділити кількість звуків. Діти, на основі проговорювання слова вголос, поступово заповнюють схему фішками, які позначають окремі звуки.

Для ефективного формування звукового аналізу слова доречно використовувати спеціально підібраний словесний матеріал, як демонстративний, так і роздатковий. Спочатку дітей необхідно навчати робити звуковий аналіз слів із трьох звуків, вони аналізують слово за вчителем-дефектологом, який показує і детально пояснює, як потрібно аналізувати звуковий склад слова. Поступово у ході навчання вчитель-дефектолог використовує розгорнуте пояснення і діти самостійно аналізують звуковий склад слова. Потім дітям пропонується в групах на місцях, проаналізувати слово, при цьому одна дитина викликається до дошки для аналізу слова, а всі діти перевіряють правильність виконання завдання на місцях. На початковому етапі навчання, у процесі формування звукового аналізу слова, активна роль відводиться вчителю-дефектологу і постійно використовується у процесі навчання, оскільки в розумово відсталих дітей виникають значні труднощі у самостійному виконанні завдань.

У процесі ознайомлення розумово відсталих дітей із голосними звуками необхідно акцентувати увагу на тому, що вони промовляються легко, їх можна проспівати і вони не зустрічають ніяких перешкод у ротовій порожнині дитини. Основний акцент необхідно зробити на тому, що лише голосні звуки утворюють склади. Після ознайомлення з голосними звуками показати, що ті склади, які вимовляються з більшою силою є наголошеними і одночасно показати значок (‘), який використовується для позначення наголосу. З моменту навчання дітей вміння виділяти словесний наголос необхідно на кожному занятті вчити їх проставляти наголос в словах, які аналізуються. Таким чином, вчитель-дефектолог практично ознайомлює дітей із терміном «голосні звуки», а для закріплення терміну «голосні звуки» використовує червоні фішки.

Досить важливо, після ознайомлення дітей з голосними звуками, вчителю-дефектологу сформуванню вміння у них виділяти наголошені та ненаголошені голосні, з використанням словесного наголосу. Вчитель-дефектолог, читаючи слово, показує, як необхідно вимовити той склад у

слові, який наголошений. Він промовляє слово вцілому, використовуючи протяжну вимову наголошеного голосного звука і, проводячи указкою під словом викладеним із фішок, зупиняється на наголошеному голосному звуці, відповідно зі своїм промовлянням. Лише після неодноразових вправ розумово відсталі діти самостійно промовляють слова і оволодівають вмінням виділяти наголошені голосні звуки у слові.

Для формування вмінь диференціювати приголосні звуки, необхідно розумово відсталих дітей ознайомити з приголосними звуками та показати, що вони, у процесі вимови, зустрічають перешкоди у ротовій порожнині. Важливо акцентувати увагу на тому, що є приголосні звуки - тверді та м'які. Діти закріплюють уміння звукового аналізу слова на матеріалі використання малюнків із зображенням певних предметів і викладати їх за допомогою фішок.

У дітей старшого дошкільного віку необхідно формувати уявлення про складовий склад слова, а саме: слова розподіляються на склади; у слові може бути один і декілька складів; у кожному складі є голосний звук; скільки голосних звуків у слові, стільки в ньому складів; одні склади вимовляються подовжено, інші швидко, у першому випадку – наголошені склади, у другому – ненаголошені.

Для ознайомлення дітей зі складами потрібно використовувати такі прийоми: діти слухають як вчитель-дефектолог промовляє слово по складах; разом з ним промовляють його по складах, при цьому, вчитель-дефектолог постійно акцентує увагу дітей на тому, що скільки в слові голосних, стільки і складів. Важливо у процесі закріплення складових структур у слові використовувати гру з м'ячем. Скільки разів діти вдаряють м'ячем об підлогу, стільки у слові складів. Можна вводити в навчальний процес для закріплення складових структур у слові графічне зображення.

Щоб навчити дітей чітко і правильно вимовляти звуки потрібно проводити ігри: «Вимов так, як я», «Оркестр», «Назви і відгадай», «Комар», «Покатаємось на конику», «Жуки», «Літаки», «Що сказав (узяв) Петрушка»,

«Виправ Незнайку», «Допоможемо Буратіно», «Підкажи Петрущці звук» та інше.

Для розвитку фонематичного слуху використовувати такі ігри «Тиша», «Телефон», «Зіпсований телефон», «Тиха і голосна музика», «Упізнай хто це», «Хто краще чує?».

Для розвитку мовленнєвого дихання пропонувати ігри «Летять сніжинки», «Листочки», «Вітерець», «У кого далі полетять пелюстки», «Гарячий чай», «Мильні бульбашки» та інші. Для вироблення інтонаційно виразного мовлення ефективними є ігри «Хто що почув», «Тихо-голосно», «Пішли - поїхали», «Вимов так, як я» та інші.

Для розвитку мовленнєвого дихання також доцільно використовувати дидактичні вправи на здування з долоні пелюсток, кульок вати; перекочування силою видихуваного повітря ватної кульки по столу. Підтримування пушинок у повітрі силою видиху, утворення бульбашок на воді, пускання паперових і пластмасових корабликів на воді, дмухання в порожню пляшку.

З метою формування у дітей вміння виконувати звуковий аналіз слів, закріплення знань про слово і речення необхідно проводити такі ігри «Добери різні слова», «Поверни слово», «Чи подібно звучать слова?», «Слова забули своє місце», «Упіймай м'яч» та інші.

Одним із компонентів підготовки до опанування грамоти у розумово відсталих дітей є сформованість початкової елементарної навички письма, а саме: умінь дотримуватися правил гігієни письма, розвитку дрібної моторики рук, просторового орієнтування, дотримуватися правил штрихування, виконувати завдання за інструкцію, за зразком, використовуючи допомогу експериментатора.

Виходячи з цього, навчанню грамоти повинна передувати спеціальна та систематична робота не лише над слуховим, а й над зоровим сприйманням. Ця робота повинна здійснюватись у декількох напрямках. По-перше, у дітей потрібно удосконалювати точність, обсяг зорових сприймань; по-друге,

розвивати вміння виділяти частини предмета; по-третє, порівнювати два предмета, послідовно переводити погляд при називанні предметів зліва направо; по-четверте, вміння розташовувати предмети у певному напрямку.

Таким чином, спочатку потрібно проводити роботу над розвитком зорової орієнтації: вчити дітей розрізняти колір, розмір, форму предмета. Поступово навчати їх диференціювати предмети за всіма названими ознаками, визначати їх розташування у просторі; використовувати роботу з орнаментами, паличками, геометричними фігурами, малюнками, овочами, фруктами тощо. Після вправ на відтворення фігур за зразком, дітей потрібно навчати викладати ці фігури по пам'яті, за словесною інструкцією, що сприяє у них розвитку не тільки зорових, а й предметно-просторових уявлень. Вправи на розвиток зорових сприймань можна проводити як під час екскурсій, так і на заняттях.

Доцільно також використовувати три групи вправ, для розвитку зорових сприймань.

Перша група вправ, спрямована на точність сприймання і точність відтворення сприйнятого зразка, предмета. Дітей необхідно навчати точно відтворювати різні комбінації з різнокольорових смужок, фігур, предметів за даним зразком або словесним описом вчителя. Вправи першої групи повинні передбачати поступове ускладнення завдань. Спочатку дітей доцільно навчати розрізняти основні кольори: пропонувати розглянути зразок, на якому наклеєні три смужки паперу, зразок детально проаналізувати, визначити колір смужок і послідовність їх використання. Вчитель-дефектолог роздає дітям смужки таких же кольорів і пропонує їх викласти за зразком; він називає колір смужки, діти знаходять відповідну смужку в себе та викладають на парті. Для дітей з меншими пізнавальними можливостями можна запропонувати показати потрібну смужку спочатку на зразку, а потім у себе на парті. Потім, потрібно навчити дітей відтворювати з'єднання різних кольорових смужок за зразком. Вчитель-дефектолог викладає смужки так, щоб вони нагадували букви. Даний зразок аналізується, діти самостійно

викладають фігуру, коментуючи свої дії. І лише потім необхідно відтворювати з'єднання кольорових смужок по пам'яті. Вчитель-дефектолог вивішує на дошці зразок, дає установку дітям уважно розглянути та запам'ятати, як розташовані смужки, закриває зразок, і діти самостійно по пам'яті відтворюють його на партах. Після виконання завдання вчитель-дефектолог відкриває зразок, а вони, у свою чергу, перевіряють правильність виконання ними роботи.

Друга група вправ передбачає порівняння двох даних предметів, знаходження спільного та відмінного між ними. З цією метою доцільно використовувати малюнки з зображенням однакових предметів, які відрізняються між собою лише однією ознакою. Перед дітьми ставиться завдання назвати предмети та сказати чим вони відрізняються. Поступово завдання ускладнюється підбиранням малюнків предметів, які відрізняються між собою двома ознаками.

Третя група вправ навчає розчленовувати предмети на окремі елементи та відтворювати предмети з окремих частин. Найдоцільніше використовувати іграшки, які роз'єднуються. Діти повинні розглянути запропоновану іграшку, переконатися в тому, що вона складається з окремих частин і що її можна розкласти на ці частини (здійснюється аналіз), а потім зібрати з частин цілий предмет (синтез). Спочатку діти виконують таку роботу під керівництвом вчителя-дефектолога, а потім самостійно.

Для розвитку та координації рухів кисті й пальців руки доцільно використовувати підготовчі вправи з пластиліном, вирізування з паперу, шнурування тощо. Корисно також проводити ігри з кольоровою мозаїкою, соломкою, каштанами, крупами, складання фігур з дрібних предметів тощо.

Проведення вправ на штрихування предметів повинно передбачати дотримання певної послідовності, зокрема: проаналізувати під керівництвом вчителя-дефектолога даний зразок; показати як обводити шаблон фігури та проводити лінії. Перед виконанням завдання слід ознайомити дітей з правильною поставою під час письма, навчити дітей користуватися зошитом

і олівцем, правильно їх розташовувати, писати зверху з лівої сторони, зліва направо.

З метою формування умінь штрихувати предмети у розумово відсталих дітей, необхідно розпочинати роботу з використання прямої горизонтальної лінії (зліва направо), потім прямої вертикальної, прямої похилої. Для обведення та штрихування спочатку використовувати квадрат, який є найлегшою фігурою. Ці вправи формують у дітей уміння проводити прямі лінії в різних напрямках, переключаючись з одного напрямку на інший, дотримуючись меж при штрихуванні прямими лініями. Штрихування прямими лініями вводиться у певній послідовності: спочатку наведення ліній по шаблону, потім наведення пунктирної лінії, задалегідь наведеній вчителем-дефектологом у зошитах, потім з'єднання основних опорних крапок (між двома крапками треба провести лінії) і лише потім без ніяких допоміжних засобів. Крім штрихування предметів доцільно використовувати вправи на їх малювання. Для цього пропонувати предмети, в які входять лінії, що у подальшому будуть потрібні для написання елементів букв. Наприклад, драбинка, паркан, граблі, лопата, ялинка, прапорець, колесо, м'ячик та інші. Така корекційна робота дасть можливість розвинути довгі м'язи руки, кисті і передпліччя, надати рухам руки певної ритмічності й плавності.

Досить важливими для розвитку моторики рук, зорового та просторового орієнтування є вправи в написанні елементів букв. Дітей потрібно навчати писати елементи букв, починаючи з найлегших: коротку паличку, довгу паличку, коротку паличку з заокругленням унизу, довгу паличку з заокругленням унизу, коротку паличку з заокругленням угорі, довгу паличку з заокругленням угорі, довгу паличку з петлею унизу, довгу паличку з петлею вгорі, півовали, овал.

Графічним вправам передують вправи на розвиток у дітей просторових орієнтувань. Ці вправи спрямована на формування умінь орієнтуватися у зошиті, на сторінках зошита, у лініях і рядках. Спочатку необхідно виявити

та уточнити просторові уявлення дітей про поняття *тут, там, правий, лівий, праворуч, ліворуч, вгорі, внизу, посередині, верхній, нижній, середній, близько, далеко* тощо.

Таким чином, науково обґрунтована й розроблена методика корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку цілком відповідає дидактичним, лінгвістичним, корекційним та психологічним вимогам викладання української мови в спеціальних дошкільних і шкільних навчальних закладах.

Запропонована експериментальна методика розглядається як частина загально-методичної системи навчання української мови розумово відсталих дітей, яка сприяє формуванню у них уміння вільно оволодівати мовленням, як засобом спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корякіна І. В. Порівняльний аналіз ефективності способів підготовки дошкільників до письма / І. В. Корякіна ; Харків. держ. пед. ун-т. – К., 1996. – 188 с.
2. Кравець Н. П. Готуємось до читання та письма / Н. П. Кравець // Дошкільне виховання. – 2005. – № 8. – С. 26–29.
3. Крутій К. Л. Педагогічна технологія пропедевтики добукарного періоду навчання грамоти дітей середнього дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя, 2010. – 320 с.
4. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения : книга для учителя : из опыта работы / С. Н. Лысенкова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
5. Основы методики начального обучения русскому языку / под ред. Н. С. Рождественского. – М. : Просвещение, 196. – 533 с.
6. Пионтковская Г. С. Пути повышения эффективности обучения правописанию учащихся младших классов вспомогательной школы : дис.канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Г. С. Пионтковская. – К., 1991. – 166с.

7. Соботович Є. Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту : програмно-методичний комплекс / Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко. – К. : Актуальна освіта, 2004. – 144 с.

Омельянович І. М.

Розвиток просторового орієнтування у дітей з інтелектуальними порушеннями

Джерело: Омельянович І. М. Розвиток просторового орієнтування в молодших школярів допоміжної школи. – Рукопис. Дисертація на здобуття науового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13. 00. 03 – корекційна педагогіка / Омельянович Ірина Миколаївна. – Інститут спеціальності педагогіки АПН України. – Київ, 2008. – 189 с.

Просторове орієнтування, як зазначено в літературних джерелах, – це складний системний механізм, в основі якого лежать процеси сприймання, уявлення та беруть участь зоровий, слуховий, кінестетичний аналізатори, завдяки яким встановлюються просторові ознаки та відношення між об'єктами, а матеріальною основою просторового орієнтування є діяльність цих аналізаторів, що забезпечують сприймання простору і виражають особливості розвитку дитини. Через вироблення рефлексів розвиваються й удосконалюються аналізатори, що забезпечують сприймання простору.

Просторове орієнтування включає такі компоненти, як ознаки (форма, величина) та відношення (напрямки, положення, віддаленість). Просторові характеристики предметів і явищ, тобто просторові ознаки та відношення, є універсальними за своїм застосуванням для опису багатьох явищ, подій навколишнього середовища. Уміння орієнтуватись у просторі забезпечує успішність розвитку різних видів діяльності: ігрової, навчальної, трудової – і є однією з умов соціально-побутової адаптації дитини.

У науково-методичній літературі вказано, що формування і розвиток просторового орієнтування – складний багаторівневий процес, а орієнтація у просторі та структура сприймання простору виражають загальні властивості й особливості розвитку дитини (Б.Г.Ананьєв, В.Є.Бушурова, М.В.Вовчик-

Блакитна, Н.М.Волокітіна, О.І.Галкіна, Є.М.Кабанова-Меллер, В.К.Котирло, Б.Ф.Ломов, Г.О.Люблінська, Т.А.Муссейібова, Ф.М.Шемякін та ін.). Зокрема, названі вчені виокремлюють такі основні компоненти початкових знань про простір: орієнтування у схемі власного тіла, відображення віддаленості предмета та його місцезнаходження, орієнтування у напрямках простору, визначення просторових відношень між предметами.

Отже, просторове орієнтування – це розрізнення просторових ознак предметів, сприймання простору й оцінювання відстані, розуміння різних просторових відношень.

Достатній рівень розвитку орієнтування в цих параметрах забезпечує школярам успішність навчання письма, читання, малювання, вимірювання, графічної побудови, моделювання, трудового навчання, гімнастичних вправ, а також таких способів і видів діяльності, які мають вирішальне значення для розвитку просторового орієнтування, для тренування просторово-розрізнявальних функцій аналізаторів, розвитку системних механізмів сприймання простору і просторових уявлень.

Сприймання простору – це сприймання форми, величини, об'єму об'єктів, відстані між ними, їх взаєморозташування, віддаленості та напрямку, в якому вони перебувають.

Просторове орієнтування, відображаючи об'єктивну реальність, дає дитині можливість орієнтуватися в оточуючій дійсності, надає правильне уявлення про неї, а просторові характеристики предметів (форма, величина, напрямок, відношення) як універсальні за своїм застосуванням для опису багатьох явищ та подій у навколишньому середовищі є однією з передумов успішного навчання дітей у школі.

Крім того, як зазначають психологи (Б.Г.Ананьєв, Е.Вюрпілло, Б.Ф.Ломов, Ж.Піаже, О.В.Скрипченко, І.М.Соловійов, П.Фресс, Ф.М.Шемякін та ін.) своєчасне й адекватне формування просторового орієнтування служить необхідною передумовою інтелектуального розвитку дитини.

Просторове мислення є специфічним видом мисленнєвої діяльності, спрямованої на вирішення завдань, що потребують орієнтації в практичному просторі (як у реальному, так і в уявному). У своїх найбільш розвинених формах це є мислення образами, в яких фіксуються просторові ознаки й відношення. Уміння орієнтуватись у просторі є також і однією з умов соціально-побутової адаптації дитини. Оперування просторовими образами, як зазначають Д.М.Богоявленський, О.О.Бушурова, О.І.Галкіна, Б.Ф.Ломов, Б.А.Сазонт'єв, є тим умінням, яке забезпечує школярам належний рівень різних видів ігрової, навчальної і трудової діяльності.

Проблема просторового орієнтування має свої витoki ще від ХІХ століття. Так, видатні фізіологи І.П.Павлов, І.М.Сеченов першими визначили роль органів чуттів у сприйманні простору і зазначили, що відображення їх полягає в комплексному характері діяльності різних аналізаторів. Зокрема, І.П.Павлов зауважував, що обов'язковою умовою утворення просторових асоціацій є встановлення зв'язків між образом і словом, між безпосереднім сприйманням ознаки та її найменуванням. І.М.Сеченов стверджував, що без органів чуттів не формуються й просторові уявлення. Проблема просторових уявлень і понять розглядалася також й видатним педагогом К.Д.Ушинським. Ним зазначено, що просторові поняття виникають, насамперед, на основі досвіду і значна роль в їх утворенні належить відчуттям.

Психолого-педагогічна література ХХ століття має багато досліджень, присвячених проблемі формування в дітей просторового орієнтування (Б.Г.Анан'єв, В.Є.Бушурова, М.В.Вовчик-Блакитна, Н.М.Волокітіна, О.І.Галкіна, Є.М.Кабанова-Меллер, В.К.Котирло, Б.Ф.Ломов, Г.О.Люблінська, Т.А.Муссейібова, Ф.М.Шемякін та ін.), в яких діяльність одного аналізатора розглядається, як така, що завжди співвідноситься з діяльністю інших аналізаторів, які беруть участь у просторовому орієнтуванні, утворюючи складний системний механізм.

Відомо, що в людини немає спеціального просторового аналізатора. Сприймання простору є умовнорефлекторним процесом, який формується через взаємодію різних аналізаторів зовнішнього і внутрішнього середовища.

Рухово-кінестетичний аналізатор є важливим органом зв'язку між усіма аналізаторами, відіграє одну з головних ролей в утворенні системного механізму сприймання простору, а тому бере найактивнішу участь в утворенні і перетворенні системного механізму сприймання простору.

Практичне оволодіння простором і оперування предметами різних форм і величин у різних напрямках і проєкціях, довільне наближення та віддалення виникає в дитини з установленням стереотипу вертикального прямоходіння, тобто наприкінці першого року життя, а розвиток і поступове формування елементів граматичної будови мовлення, які сприяють узагальненню та довільному оперуванню знаннями про простір, свідчать про створення до кінця раннього дитинства системного механізму відображення простору (Б.Г.Ананьєв, Н.М.Волокітіна, А.Н.Знаменська, Г.О.Люблінська, Н.П.Сакуліна). Ученими доведено, що до трьох років у дитини складається системний механізм просторового орієнтування, який включає певні взаємозв'язки зору, кінестезії і статико-динамічних відчуттів (рівноваги і прискорення). У цих взаємозв'язках видозмінюється та набуває якісно нового характеру функція кожного із аналізаторів. Утворюються складні асоціації – чуттєві знання про простір, саме вони є життєвим досвідом орієнтування дитини в просторі навколишнього світу. Істотною рисою системного механізму просторового орієнтування дитини є поступове об'єднання слова з просторовими поняттями. Це позначає початок нового етапу – формування узагальнених знань про просторові ознаки і відношення, переходу до більш досконалих систем управління і регулювання просторово-орієнтувальних дій.

Відомо, що розширення словника, особливо активного, дає можливість дитині користуватися мовленням. Завдяки оволодінню мовленням сприймання простору підноситься на більш високий рівень. Поява у словнику дитини спеціальних слів, що позначають форму, величину та

просторове розміщення об'єктів, сприяє узагальненню, диференціації й уточненню просторових уявлень.

Отже, орієнтація у просторі та структура сприймання простору виражають загальні властивості й особливості розвитку дитини. Тому визначення рівня й особливостей просторового орієнтування є одним із об'єктивних показників у діагностиці розумового розвитку дитини. Корекцію недоліків просторово-аналітичної діяльності доцільно починати якомога раніше, ще в період дошкільного формування пізнавальної діяльності та на початку навчання у школі.

Недоліки орієнтування у просторі в школярів з інтелектуальною недостатністю впливають на подальше засвоєння знань і вмінь з усіх навчальних предметів (геометрія, алгебра, географія, історія, українська мова та література, природознавство, малювання, ритміка, фізична культура, а головне – професійно-трудове навчання), де просторові уявлення є основою для засвоєння навчального матеріалу.

Для формування та розвитку просторового орієнтування у дітей з інтелектуальними порушеннями доцільно використовувати корекційно-розвивальну систему вправ, спрямовану на збагачення чуттєвого досвіду та виділення й розрізнення напрямків простору, просторових відношень і ознак (форма, величина), а також вправи на орієнтування у двовимірному просторі (на площині аркуша паперу, стола, дошки), включаючи їх словесне позначення.

Система завдань і вправ, спрямована на формування і розвиток просторового орієнтування у дітей з інтелектуальними порушеннями в пропедевтичний період шкільного навчання, створює умови для подальшого усвідомленого засвоєння всіх навчальних предметів.

Вправи, спрямовані на збагачення чуттєвого досвіду та виділення й розрізнення орієнтування у схемі власного тіла та напрямках простору.

Орієнтування у просторі потребує вміння користуватися будь-якою системою відліку. Такою системою, так званою чуттєвою є система

орієнтування у схемі власного тіла, тобто “на собі”. Це, насамперед, система відліку за основними напрямками простору: попереду – позаду, вгорі – внизу, праворуч – ліворуч, попереду – позаду, в основі якого лежить процес диференціювання правої і лівої частин власного тіла. Відомо, що орієнтування у схемі власного тіла, тобто орієнтування “на собі”, є початковим етапом на основі якого формуються більш складні види просторового орієнтування (Р.Т. Ібаньєс, Л.М. Кассал, Т.А. Муссейібова та ін.). Тому саме з цього виду орієнтування у просторі слід починати формування знань про симетричні частини тіла (ліві і праві), а потім – відповідно верхні і нижні, передні і задні.

Орієнтування «на собі» – не тільки певний ступінь, а й неодмінна умова при орієнтуванні в розташуванні предметів як «від себе», так і «від об’єктів». Коли дитині потрібно визначити розташування предметів, вона повинна постійно співвідносити навколишні предмети із власними координатами, а щоб визначити праве і ліве від людини, яка стоїть навпроти, також потрібно спочатку визначитися «на собі», а потім, здійснивши уявний поворот на 180^0 і ставши в позицію людини, яка стоїть навпроти, визначити її праву і ліву сторони. Тільки після цього дитина зможе визначити просторове розташування від іншої людини. Відповідно орієнтування «на собі» є вихідним.

На орієнтування в просторі «від себе» доцільно запропонувати учням такі вправи: «Назви предмети, які розташовані праворуч чи ліворуч від тебе», «Де розміщені стіл, дошка, шафа, двері, вікна? Хто сидить праворуч від тебе, хто твій сусід ліворуч?».

Орієнтування «від себе» передбачає вміння користуватися системою, коли початком відліку є сам суб’єкт, а орієнтування «від об’єктів» потребує, аби початком відліку був той об’єкт, відносно якого визначається просторове розміщення інших предметів. Це можуть бути завдання, при виконанні яких діти навчаться розрізняти різні сторони об’єктів: передню, задню, праву,

ліву, верхню, нижню. Наприклад, визначити, що розташовано попереду (позаду) стола, які речі містяться праворуч (ліворуч) від дошки.

Вправи, спрямовані на виділення і розрізнення просторових відношень. Більшість дітей навколишні предмети сприймають відокремлено, не усвідомлюючи при цьому просторових зв'язків, які існують між ними, тобто просторових відношень у розташуванні цих предметів. Тому орієнтування у просторових відношеннях між предметами вирішувало таке завдання: навчити першокласників розрізняти просторові відношення в розташуванні одних і тих самих, а також різних предметів. Наприклад, дітям пропонується дві або три картинки, на яких зображені одні й ті самі предмети, але по-різному розташовані у просторі. Дитина мусить визначити просторове положення предметів один відносно одного. Потім пропонуються картинки із різними зображеннями на визначення просторових відношень. Далі завдання ускладнюються, і учневі потрібно визначати положення предмета відносно інших об'єктів. Це можуть бути дві-три просторові характеристики. Наприклад, хлопчик стоїть на землі, під деревом, між деревом і будинком. Велику роль у правильному оцінюванні відношень між предметами відіграє слово, яке сприяє більш точному і диференційованому засвоєнню знань. Виконання вправ, що передбачають вживання в правильному значенні прийменників і прислівників, які позначають просторові відношення, дає учням змогу більш точно усвідомлювати й оцінювати розташування об'єктів і відношень між ними.

Вправи, спрямовані на виділення та розрізнення просторових ознак предметів (форма, величина). При формуванні уявлень про величину предметів спочатку ми пропонуємо дітям порівняти два предмети за абсолютною (довгий – короткий) та відносною (довше – коротше) величиною. При цьому властивість дидактичного матеріалу, за якою порівнюється об'єкт, має бути яскраво вираженою й реально характеризувати предмет. На цьому етапі використовуються площинні предмети, коло яких поступово розширюється з тим, щоб сформулювати в дітей узагальнене

уявлення про порівняння будь-яких предметів за величиною: предмети різної довжини визначаються як довгі – короткі, довші – коротші; різної ширини – широкі – вузькі, ширші – вужчі; різної висоти – високі – низькі, вищі – нижчі. Застосовуються вправи зі смужками різної довжини, ширини і висоти: однакові за довжиною (висотою) та різні за шириною; однакові за шириною, але різні за довжиною (висотою); однакові за довжиною (висотою) і шириною; різні за довжиною (висотою) і шириною.

Такі вправи мають на меті навчити дітей при показі довжини рухати рукою зліва направо вздовж об'єкта, при показі ширини – рухати рукою впоперек предмета, а висоту показувати знизу догори або згори донизу.

Навчання повинно здійснюватися поступово. Спочатку при порівнянні двох плоских предметів діти показують, називають і порівнюють довжину, як протяжність, яка найлегше виділяється, згодом – інші вимірювання. На порівняння предметів за кожним вимірюванням має бути запропоновано кілька вправ: на визначення просторових ознак об'єктів (довжина, ширина, висота) та розвиток умінь порівнювати просторові ознаки величини; навчання позначати просторові ознаки величини словесно. Наприклад: із двох смужок різної довжини показати довшу (коротшу), назвати її; знайти серед смужок різної довжини (на око) смужку заданої довжини, перевірити шляхом накладання; визначити (знайти) серед смужок найдовшу (найкоротшу), показати її довжину.

При виконанні всіх вправ діти повинні розповідати про величину предмета, чому саме її вони обрали, керуючись названою інструкцією.

На наступному етапі навчання учні вчаться порівнювати три-чотири предмети. При цьому вони оволодівають порівняльною оцінкою величини (довший, короткий, найдовший, самий короткий) від найменшого до найбільшого і встановленням взаємообернених відносин. Спочатку доцільно запропонувати вправи на розташування предметів в ряд за інструкцією: «починай з більшої смужки», «починай з меншої смужки» тощо, далі – вправи, де «зайва частина» об'єкта, що порівнюється, виділена іншим

кольором. Потім ті ж самівправи, але без виділення «зайвої частини». Під час виконання таких вправ діти користуються правилом вибору (вибираючи кожного разу зі всіх смужок найдовшу або найкоротшу), яке є засобом побудови впорядкованого ряду. Воно визначає послідовність дій: практичне або зорове зіставлення елементів і вибір потрібного. Усвідомлення відношення порядку та його властивостей відбуватиметься на підставі заданого способу дій, самостійно, в результаті виконання завдань.

Перевіркою правильності виконання завдань є попарне порівняння предмета з “сусідами” по ряду; це допомагає учням зрозуміти, що оцінка розміру предмета має відносний характер.

Така робота проводиться при виконанні завдань у зошитах та з роздатковим матеріалом (смужки паперу, тасьма, клаптики тканини тощо), який забезпечує можливість всебічного обстеження предметів кожною дитиною. Застосування таких прийомів обстеження, як показ довжини, ширини, висоти, проведення пальцем за вказаною протяжністю, «вимірювання» розведеними пальцями, порівняння різних ознак величини шляхом прикладання або накладання, сприяє усвідомленому засвоєнню знань просторового характеру. Також обстеження дає можливість встановити напрямок кожної конкретної протяжності, що має суттєве значення для їх розрізнення.

Потім першокласникам пропонуються вправи на порівняння площинних предметів за довжиною і шириною одночасно (однакова довжина, але різна ширина і навпаки). Під час виконання цих вправ велику увагу необхідно приділяти розвитку окоміру. Пропонуються також завдання, які містять три-чотири предмети більшого і меншого розміру, і дітям потрібно знайти предмети такої самої довжини або визначити всі коротші (довші) за зразок тощо.

Знання і вміння, отримані під час проведення цих вправ, необхідно систематично закріплювати та застосовувати в практичних видах діяльності (порівнювати розміри книг, рослин тощо), а також на уроках математики,

письма, читання, малювання, ручної праці, лікувальної фізкультури, ритміки).

Під час виконання цих вправ у дітей розвивається окомір, накопичується досвід в умінні розрізняти просторові відношення, збагачується й удосконалюється мовлення за рахунок використання при позначенні величини предметів відповідних слів. Під час виконання вправ першокласники повинні давати відповіді типу: «Ця смужка довша», «Ці смужки рівні за шириною» тощо. Також діти вчать називати розміри предметів, співвідносячи їх: «Червона смужка коротша за синю».

Показ ознаки величини, яка обстежується, потрібно повторювати кілька разів за різними лініями (правіше – лівіше, вище – нижче) з тим, щоб діти не співвідносили дану ознаку з будь-якою однією лінією або стороною об'єкта. Під час виконання завдань усі дії дітей супроводяться мовленням, необхідно називати всі ознаки величин, які обстежуються. Спочатку слова, що містять просторові ознаки величини, називає вчитель, а діти повторюють.

При виконанні практичних вправ учні повинні вміти сприймати не тільки готові геометричні форми, а й самі створювати та відтворювати їх, використовуючи для цього вирізування, наклеювання, моделювання, а також шляхом згинання аркуша паперу. Такі знання учні отримують на уроках математики, української мови, малювання, ручної праці, природознавства, географії, ознайомлення з навколишнім середовищем, у побуті.

Вправи на орієнтування у двовимірному просторі (орієнтування на площині). Навчання учнів орієнтуватись у двовимірному просторі на початковому етапі доцільно здійснювати через запровадження різноманітних графічних вправ за наочною опорою та словесною інструкцією

Орієнтування у двовимірному просторі – це орієнтування на площині парти, стола, дошки, аркуша паперу (диференціювання частин – верхня, нижня, права, ліва).

Графічні диктанти можуть бути різних видів, залежно від завдання: відтворення графічного малюнка за опорними крапками за наявності зразка-

малюнка; відтворення графічного малюнка без опорних крапок при наявності зразка-малюнка; виконання графічного малюнка за опорними крапками; виконання графічного малюнка без опорних крапок за словесною інструкцією; проведення прямих ліній від середини аркуша в різних напрямках та від країв аркуша в різних напрямках, з'єднання крапок таким чином, щоб утворювався певний геометричний малюнок, зображувальний (графічний) диктант.

Інструкція може бути такою: одна клітинка вниз, одна клітинка праворуч, одна клітинка вгору, одна клітинка праворуч, одна клітинка вниз, одна клітинка праворуч...тощо.

Після того, як буде продиктовано певну кількість ланок, дитині можна запропонувати продовжувати малювання самостійно. Завдання поступово ускладнюються. Коли діти навчаться рахувати, інструкція може бути такою: чотири клітинки вгору, три клітинки праворуч, дві – униз і три – ліворуч. Візерунки можуть бути будь-які за вибором педагога.

Графічні диктанти повинні проводитися, як правило, на уроках (математики, образотворчого мистецтва, трудового навчання) та в позаурочний час.

Запропоновані вправи можна використовувати на будь-якому уроці, при цьому потрібно стежити за тим, щоб не перенавантажувати розумову діяльність школярів, що є важливою умовою навчання дітей такої категорії, оскільки для них характерним є низька працездатність, нестійкість уваги, швидка втомлюваність.

Для формування та розвитку просторових уявлень потрібна певна кількість різних спеціально підібраних вправ, які сприятимуть усвідомленому засвоєнню знань із просторового орієнтування. Формування і розвиток просторових уявлень можливо здійснювати у межах існуючих програм, якщо використовувати систему вправ вже на перших порах навчання дітей з інтелектуальною недостатністю. Запропонована система вправ спрямована на розвиток інтелектуальних можливостей, пізнавальної

активності, на самостійне вирішення будь-яких завдань. Саме такі вправи, на нашу думку, матимуть велике значення для розвитку просторових уявлень учнів і сприятимуть успішному формуванню орієнтування у просторі.

На уроках математики потрібно постійно вживати й вводити в активний словник школярів прийменники, прислівники, чисельники, дієслова, які позначають просторові відношення, зокрема такі: праворуч, ліворуч, верхній, до, перед, позаду, після, між тощо. Крім того, у першому півріччі на уроках читання і письма, математики надавати завдання з орієнтування на сторінці книги і зошита. Під час вивчення правил нумерації й правопису, доцільно вживати позначення напрямків: перше місце зліва, перед числом чи буквою тощо. Позначення напрямків, протяжностей і пропорцій сприяють узагальненню просторових відношень, розширенню й організації досвіду просторового орієнтування, його закріпленню.

Слід зазначити, що під час навчання на будь-якому уроці не можна обійтися без вказівки місця розташування предметів навчального приладдя, особистих речей школярів чи без вказівок, які рухи, як і де потрібно здійснювати. Навіть у разі, коли ще не були проведені спеціальні уроки по уточненню просторових уявлень, потрібно вживати прислівники та прийменники, що вказують місце предметів, напрямок руху тощо.

Потрібно стежити за тим, щоб діти не плутали праву і ліву руки. Під час показу будь-яких рухів потрібно приймати те положення, в якому перебувають діти, або викликати до дошки одного учня, розташувати його так само, як розміщені інші школярі і з його допомогою демонструвати рухи.

На кожному уроці з різних предметів у першому класі доцільно проводити один-два рази невеликі фізкультпаузи, з тим щоб зняти напруження, пов'язане з перебуванням дітей в одній позі, у вигляді різних вправ. Такі вправи сприяють уточненню назв частин тіла, напрямків простору. Так, поступово школярів знайомлять з правим і лівим боком власного тіла, і коли їм пропонується не тільки словесна інструкція, але й

показ руху, діти легко його копіюють (тупають правою або лівою ногою, піднімають праву або ліву ногу, ставлять праву руку на правий бік тощо).

На уроках математики вправи на визначення місцезнаходження оточуючих предметів відносно самого учня і визначення напрямків від нього можуть бути такі:

1. Учням, які сидять за партами, пропонується покласти руки на груди, потім витягнути їх *вперед* і дати відповіді на питання: «Куди ви витягнули руки?». Діти відповідають: «Руки витягнули вперед». Потім пропонується подивитися вперед і сказати, що розташовано *попереду*.

Діти кладуть руки за спину, витягують їх назад, дивлячись *назад*, говорять, які предмети розташовані *позаду*, потім школярі кладуть руки на голову, піднімають їх *вгору*, встають із-за парт, опускають руки до ніг і дивляться *вниз*.

Такі вправи можна проводити не в класі, а, наприклад, на пришкольній ділянці або в залі. У цьому разі школярі з більшим інтересом розглядатимуть предмети, що розміщені *попереду*, *позаду*, *вгорі*, *внизу*, а також *праворуч* та *ліворуч* від себе.

2. Щодо предметів, які розташовані від дітей попереду (позаду), праворуч (ліворуч), можна запропонувати рухові дії. Це рух *вперед*, *назад*, *вгору*, *вниз*, *праворуч*, *ліворуч*. Діти за вказівкою вчителя, наприклад, піднімають праву (ліву) руку, встановлюють, який предмет праворуч (ліворуч) від них, ідуть до нього.

На наступних уроках можна вже обійтися без предметів як мети руху. Школярі отримують вказівку подивитися, скажімо, праворуч, ліворуч, почати рух вправо, вліво і т.д. Але перш, ніж почати рух, діти мають показати рукою напрямок.

Аби тренувати учнів у виконанні вказівок учителя, доцільно проводити рухливі ігри. Наприклад, усі діти стають один за одним, утворюючи «гусеницю», а вчитель стає попереду (голова). «Гусениця» починає повзти прямо, потім на її шляху листочок, вона повзе праворуч, потім ліворуч,

робить повороти, вертається назад тощо. Якщо гусениця повзе прямо, діти витягують руки вперед, якщо повертає праворуч – права рука відводиться в праву сторону і т. ін.

На наступних уроках потрібно вимагати від учнів уже самостійного визначення місця означуваних предметів. При цьому ставиться запитання: “Що у вас попереду, що позаду, праворуч (справа), ліворуч (зліва) вгорі, внизу? ” Щоб не помилитися і перерахувати предмети у відповідному порядку, школярі допомагають вказівними рухами рук.

Можна запропонувати і таку вправу: вчитель бере в руки будь-який цікавий для дітей предмет, наприклад великий яскравий автомобіль, і пересувається з ним по класу, а учні визначають, з якого боку від них він знаходиться.

Уточнення просторових уявлень школярів відбувається під час ознайомлення їх із положенням предметів у просторі: далеко (далекий), далі, близько (близький, ближче), поруч, біля, високо (вище), низько (нижче). Сюди ж можна віднести прислівники «тут», «там», які мають сенс в поєднанні з вказівним жестом.

При вивченні прийомів порівняння предметів за їх розмірами діти оволодівають уявленнями *довший – коротший*. Тоді ж слід знайомити школярів з порівнянням шляху, який був пройдений, чи який ще потрібно пройти: *довший – коротший*. Тут також доцільно ввести в мовлення учнів слово «відстань»: *довгий* шлях (*довга* дорога) – *велика* відстань (сама коротка) – *невелика* відстань. Якщо до предмета потрібно пройти довгий шлях, тобто до нього велика відстань, предмет розташований далеко. Доцільно вивести учнів за межі території школи, на відкриту місцевість, піднятися хоча б на невеликий пагорб, з тим, щоб діти побачили різновіддалені об’єкти. Учням потрібно розповісти про те, що вони можуть побачити, наголосити на віддаленості об’єктів: один з них буде розташований *далеко*, інший – *ближче*, зовсім *поруч*, майже *рядом* (*біля*), тощо.

Дітям можна запропонувати й такі завдання: «Покладіть олівець на парту близько біля себе (поруч із собою). Відсуньте олівець далі від себе». Для порівняння відстані до окремих предметів, об'єктів можна визначити, який магазин, зупинка транспорту розміщені найближче, поруч, який будинок розташований біля школи тощо.

Також учням можна запропонувати назвати предмети, які містяться на стіні вище (нижче). Кілька невеликих предметів, наприклад, іграшок, можна прикріпити на різній висоті, учні називатимуть, яка іграшка прикріплена вище, нижче, посередині тощо.

Під час вивчення просторових відношень – взаєморозташування двох (трьох) предметів – потрібно, по-перше, розміщувати предмет у вказаному місці по відношенню до іншого предмета і, по-друге, самостійно називати місце, де розміщений один предмет відносно іншого. Щоб зробити навчальну роботу ефективнішою, необхідно використовувати яскраві наочні посібники. Це може бути таблиця, на якій є прорізи із зображенням кошика і вирізане із картону яблуко, яке може лежати *поруч* з кошиком, *за* кошиком, *в* кошику, а також *під* кошиком, *біля* кошика.

Такі самі вправи можна застосовувати з будь-якими малюнками. Наприклад, квочка і курчата: одне з курчат може опинитися *між* двома іншими, зайняти місце *посередині*, *попереду*, *позаду*, *ліворуч*, *праворуч* тощо.

Слід зазначити, що спочатку така робота має проводитися з двома предметами, а потім – з трьома і більше. Потім учням можна запропонувати самостійно розкласти, наприклад, шкільне приладдя для уроку образотворчого мистецтва в певному порядку: альбом *між* фарбами і пензликом, баночку з водою *біля* фарб, олівець покласти *на* альбом тощо.

Для ознайомлення з просторовими відношеннями предметів на площині доцільно роздати учням маленькі іграшки, картки із зображенням предметів. Школярі розташовують їх за словесною інструкцією «Покладіть картинку з намальованою лялькою *посередині* парти (*в центрі*), *праворуч* від неї покладіть картинку, на якій намальовано м'яч». Можливий і такий

варіант завдання: учитель на дошці створює будь-яку композицію із кругів, квадратів та інших геометричних фігур. Потім проводиться бесіда, в якій обговорюється взаємне розташування геометричних фігур (фігури можуть відрізнятися кольором, розміром). Учитель просить ще раз уважно подивитися, як розташовані фігури, і пропонує такі самі фігури і таким самим чином розташувати їх на парті. Композиція на дошці прибирається, школярі повторюють її у себе на партах по пам'яті. Складність композиції залежатиме від пізнавальних можливостей учнів даного класу. Окремим учням можна надавати допомогу, пропонуючи карточку із зображенням тої композиції, яка перед цим була на дошці.

Дуже важливо для виконання практичних вправ навчити школярів орієнтуватися в учнівському зошиті: права, ліва сторона зошита, правий лівий край, верх, низ сторінки, кути сторінки (верхні і нижні, праві і ліві). Спочатку доцільно запропонувати учням підняти праву руку і покласти на праву сторону сторінки, потім – ліву руку покласти на ліву сторону. Якщо сторінка розділена лінією, проведеною зверху вниз, навпіл, потрібно говорить вже не про сторони сторінки, а про праву і ліву половини, а якщо сторінка розділена горизонтальною лінією навпіл, то про верхню і нижню половини сторінки.

Для цього можна запропонувати учням вправи на визначення кутів: закриваючи долонею приблизно чверть сторінки, дітям пропонується кут сторінки зверху (знизу), зліва (справа). Можна провести дві перпендикулярні лінії, які проходять через центр, і разом з учнями спочатку, наприклад, визначити праву сторону сторінки, а на правій стороні – один і другий праві кути. Після цього увага учнів спрямовується в правий кут вгорі сторінки, тобто в правий верхній кут, і правий кут в низу сторінки, тобто правий нижній кут.

Взаємне розташування геометричних фігур, різних малюнків на площині може бути повністю відтворене у зошитах учнів. Використовуючи

різноманітні шаблони, трафарети, кольорові олівці, вчитель організовує дітей на виконання, наприклад, таких вправ:

а) розмістити малюнок у певному місці сторінки (всередині, в центрі; вгорі ліворуч, вгорі праворуч; у верхньому (нижньому) лівому (правому) куту);

б) другий малюнок розмістити в певному положенні по відношенню до першого (вище, нижче, правіше, лівіше, всередині, біля, поруч, недалеко);

в) третій малюнок розмістити в певному положенні відносно попередніх двох (наприклад, між ними);

г) зробити кілька малюнків, наприклад, намалювати кілька кругів, (стільки ж, скільки у вчителя), але розфарбувати їх, дотримуючись порядку, що наданий учителем (крайні кола, наприклад, розфарбувати червоним олівцем, наступне за першим колом – зеленим або синім, коло передостаннє – жовтим олівцем тощо. Щоб прискорити роботу, можна дати готові ряди контурних малюнків, а діти повинні їх обвести, розфарбувати.

Окремим етапом у вивченні взаємного положення об'єктів у просторі і на площині можна вважати ознайомлення школярів з відношеннями порядку слідування. Такі поняття, як перший попереду, останній, позаду, крайній ліворуч, крайній праворуч, перед, після, за, наступний, передбачають наявність ряду предметів. Коли учні шикуються по двоє, є можливість виділити першого учня, вказати, хто за ким повинен стояти, іти, сидіти, хто буде останнім, хто наступний, а якщо діти з якось приводу вишикувані в ряд, то можна визначити крайнього праворуч, крайнього ліворуч.

Можна рекомендувати й такі вправи на площині парти або дошки, де розміщуються невеликі предмети. Наприклад, серія картонних грибочків, які відрізняються розмірами. Діти повинні розкласти їх перед собою на парті або на дошці. Одного разу першим буде викладений найбільший гриб, другого – найменший, що безпосередньо сприятиме розвитку просторового орієнтування на площині.

Послідовність вивчення питань взаємного розташування предметів може бути такою:

- уміння рухом руки вказати напрямок вперед, назад, праворуч, ліворуч, вгору, вниз, дослідити предмети, розташовані у вказаному напрямку;
- визначення напрямку від учня до даного предмета, а саме вміння відповісти на запитання, де розташований даний предмет (попереду, позаду, праворуч, ліворуч, вгорі, внизу);
- рух до вказаних предметів із попереднім визначенням місцезнаходження кожного із них;
- рух у заданому напрямку (вперед, назад, праворуч, ліворуч);
- встановлення віддаленості предметів від учня (далеко – далекий, близько – близький);
- взаємне розташування двох предметів один відносно одного (на, у, всередині, за, перед, над, під, поруч, біля);
- взаємне положення трьох предметів (між);
- взаємне положення предметів, малюнків, геометричних фігур на площині (праворуч, ліворуч від даного об'єкта, вище, нижче його, над ним, під ним);
- орієнтування на аркуші паперу (середина, посередині, правий верхній кут, лівий нижній кут, лівий верхній кут, правий нижній кут);
- відношення порядку слідування (крайній зліва (справа), перший, останній, перед, після, за, наступний за).

Виконання вправ з уточнення просторових уявлень водночас надасть можливість одержати відомості про знання і вміння учнів:

- 1) за словесною інструкцією визначити місце предмета у просторі, на площині (відносно самого учня);
- 2) охарактеризувати положення предмета відносно самого себе;
- 3) виконувати рухові дії за вказаним напрямком;
- 4) визначати відношення порядку слідування.

Першокласникам на уроках читання необхідно правильно розрізняти букви, особливо подібні за зображенням, знати їх розміщення на рядку, пересувати лінії погляду зліва направо, з верхнього рядка на нижній. Сама літера також містить просторові ознаки – це форма, величина, напрямок. У процесі письма потрібно вміти зіставляти просторові ознаки різних літер, тобто розрізняти просторові відношення між ними, що виявляється надзвичайно складним для розумово відсталих учнів. Результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що вже в першій чверті, на уроках навчання грамоти, потрібно вводити в мовлення дітей терміни і слова, що позначають просторові відношення: попереду, позаду, праворуч, вгорі тощо, а також спеціальні просторові терміни – такі як верхній і нижній рядки, пряма і похила лінії, коло, овал, півовал тощо. У другій чверті доцільно давати опис маршруту руки. Наприклад: з верхнього рядка веду пряму лінію, заокруглюю внизу і веду доверху похилу лінію.

На уроках з образотворчого мистецтва потрібно закріплювати й застосовувати знання з просторового орієнтування, отримані на уроках математики, а також формувати нові знання, а саме: цілісне сприймання предмета і відображення його засобами образотворчої діяльності (ліплення, малювання, аплікація); вміння співвідносити елементи зображення з частинами і деталями реального предмета і словесно позначати їх; правильне сприймання форми, величини, просторових відношень.

Із просторовими поняттями у початковий період навчання на уроках образотворчого мистецтва краще ознайомлювати учнів спочатку в ігрових ситуаціях. Маніпулюючи з предметами, слідпоказувати учням можливість по-різному розташовувати їх відносно один одного. Потрібно, щоб учні також брали участь у переміщенні іграшок і в процесі такої гри відповідали на запитання: “Де знаходиться іграшка: *перед* чим, *в* чому, *біля* чого, *над* чим, *під* чим тощо?”. У процесі такої діяльності в дітей формуються потрібні уявлення: вгорі, внизу, праворуч, ліворуч тощо. Засвоєння таких понять дає

можливість дітям переносити знання на аркуш паперу і виконувати вправи з орієнтування на аркуші паперу.

На цих уроках школярі вчаться порівнювати форму предмета з геометричною формою. Після ознайомлення з кожною новою формою необхідно фіксувати в пам'яті дитини її руховий образ. Це досягається через зображення різноманітних предметів, основу яких становить дана форма (малюнок м'яча, повітряної кульки, апельсину – тобто кругла форма). Зоровий образ цих предметів також потрібно закріплювати на уроках трудового навчання під час ліплення, виготовлення аплікації.

Розрізненню величин сприятимуть вправи на порівняння. Спочатку учнів потрібно вчити порівнювати величини предметів однакової форми (квадрат, великий і маленький тощо). З цією метою добираючи об'єкти, потрібно враховувати їх розміри з тим, щоб вони суттєво відрізнялись один від одного. Після зорового й тактильного обстеження предметів учні можуть скласти за зразком аплікації, малювати. Цьому повинен передувати аналіз зразка та порівняння предметів. При визначенні різниці величини двох об'єктів потрібно вчити першокласників порівнювати способи прикладання, накладання, а також можна і доцільно використовувати мірку (смужку, стрічку тощо). Усі свої дії та їх результати діти повинні супроводити мовленням, вживаючи слова-терміни, що позначають просторові характеристики. Мовленнєвий супровід процесу малювання, ліплення, аплікації й адекватні висловлювання у зв'язку з виконанням завдання свідчатимуть про вміння дитини визначати деталі, правильно передавати величини і просторові характеристики.

Отже, на уроках образотворчого мистецтва потрібно формувати та розвивати у дітей орієнтування у просторі, які вони отримали на інших уроках (особливо на уроках математики), а знання, засвоєні під час уроків образотворчого мистецтва, можуть ефективно використовуватись при вивченні інших навчальних предметів.

На уроках трудового навчання на початковому етапі доцільно застосовувати вправи, які сприяють формуванню орієнтувальних дій учнів, у тому числі виділення просторових характеристик виробу, які при аналізі об'єктів є найбільшим утрудненням для розумово відсталих учнів. Вправи потрібно добирати в такий спосіб, щоб завдання були доступні, пов'язані з програмовим матеріалом і темою уроку, а також були цікавими для дітей, до того ж вони поступово ускладнювалися, підготовлювали дітей до практичного виконання завдань.

На уроках трудового навчання доцільно застосовувати вправи на диференціювання основних геометричних фігур (коло, квадрат, трикутник, прямокутник, овал) і формування просторових уявлень; на розвиток уміння орієнтуватись у просторі; на аналіз композицій, які складаються з кількох елементів, і складання їх. У вправах на диференціювання основних геометричних фігур і формування просторових уявлень спочатку учням пропонується запам'ятати контур і словесне позначення цих фігур, потім вибрати ту чи іншу геометричну форму з-поміж інших за зразком, за назвою, навпомацки, за словесним описом, знайти предмет, схожий на будь-яку з даних фігур. Наприклад, учитель показує квадрат і пропонує учням знайти такі самі за формою фігури, але іншого кольору та розміру. Поступово завдання ускладнюється: учням потрібно скласти цю фігуру з інших фігур або скласти візерунок із фігур за зразком. Паралельно формується орієнтування у просторі за основними напрямками (вправо – вліво, вперед – назад, вгору – вниз). Засвоєні знання закріплюються на уроках образотворчого мистецтва, математики а також під час фізкультхвилинок. На цих уроках доцільно також наприкінці уроку провести рухливі ігри, використовуючи знання учнів з просторового орієнтування.

Вправи на розвиток уміння орієнтуватись у просторі, що застосовуються на уроках трудового навчання, включають в себе визначення форми, величини, розташування об'єктів один відносно одного і положення власного тіла відносно оточуючих предметів. Формування вміння

орієнтуватися на площині аркуша паперу можна здійснювати під час вивчення розділів програми «Робота з папером і картоном» та «Робота з природними матеріалами» такими вправами: знайти і показати сторони і кути аркуша, який лежить у різних положеннях на парті (горизонтальне, вертикальне); написання диктантів, коли учням роздають аркуші паперу і набір геометричних фігур (такі ж самі є і в учителя). За словесною інструкцією, що містить просторові характеристики, діти розкладають геометричні фігури. Наприклад: квадрат покласти посередині аркуша паперу, овал – у правому верхньому куту тощо. Після виконання учнями завдання вчитель демонструє правильне розташування фігур.

Вправи, на яких учні здійснюють аналіз різних композицій із паперу, природного матеріалу, що складаються з кількох елементів, передбачають наявність у дітей певних знань про геометричні фігури і спрямовані на оволодіння знаннями про просторові ознаки й відношення. Вправи для розвитку в учнів просторового орієнтування добираються таким чином, щоб повною мірою сприяти реалізації основної мети уроку трудового навчання: складання композицій за зразком чи моделювання із поданих деталей за інструкцією, по пам'яті з опорою на зразок, моделювання із однакових фігур певного предмета (снігова баба, пірамідка, закладка тощо).

Проведення словникової роботи сприяє також диференціюванню просторових відношень на уроках трудового навчання й образотворчого мистецтва у початковий період навчання. На уроках потрібно вводити термінологію, яка є дуже важливою для підготовки дітей до сприймання завдань геометричного характеру (прямокутник, трикутник, коло, квадрат та ін.). Ці уроки також, своєю чергою, розширюють словниковий запас учнів відносно величин, протяжності та пропорцій предметів, поповнюють його такими словами, як: маленький – великий, ширший – вузкий, довгий – короткий, товстий – тонкий; а також словами: навпіл, половина, рівні частини, однакові, більша (менша) частина. Засвоєнням слів-синонімів потребує використання малюнків, ілюстрацій, що поповнює активний

словник учнів просторовою термінологією. На уроках образотворчого мистецтва здійснюється також і окомірна оцінка величин предметів, що зображуються, та їх розташування у просторі.

На уроках фізкультури та ритміки під час вивчення різних розділів програми застосовуються вправи на орієнтування у просторі (ритміка), де всі гімнастичні вправи пов'язані з практичним диференціюванням правої і лівої сторін власного тіла й навколишнього простору. Вже у першому півріччі першокласники повинні диференціювати просторові відношення при поворотах під час виконання гімнастичних вправ, в рухливих іграх, у вправах із предметами. Тут все зводиться до рухів направо, наліво, вперед, назад, круговим поворотам через праве (ліве) плече, що безперечно вимагає від дитини знань просторової термінології і практичних навичок орієнтування у просторі.

Розвиток орієнтування у просторі на уроках фізкультури розпочинається вже з шикуння в шеренгу. Наприклад, на підлозі на відстані 30-40 см один від одного розміщені кола, кожен учень займає одне коло. При цьому школяр повинен запам'ятати місце розташування свого кола і своїх сусідів ліворуч, праворуч, попереду, позаду, розповідаючиб «Праворуч від мене міститься ..., ліворуч ..., попереду (навпроти) ..., позаду». Потім учні розходяться і за командою вчителя знаходять свої місця.

Розвиток просторових уявлень здійснюється також шляхом побудови різних фігур. Наприклад, учитель малює опорні точки будь-якої геометричної фігури і пропонує учням утворити за допомогою крапок коло, квадрат, трикутник. Закріпленню напрямків простору (вперед – назад), просторових характеристик розміру (більший – менший), відстані (ближче – далі) сприяють різні вправи. Наведемо одну з них. На підлозі намальовано два кола – велике і менше, учні стають на велике коло разом із учителем, за його командою роблять крок уперед і стають у менше коло. Учитель з'ясовує в учнів: «Яке коло утворилося більше, чи менше; куди зробили крок; стали

ближче чи далі один від одного?». Потім учні роблять крок назад і складають словесний звіт про свої дії, використовуючи просторову термінологію.

Відомо, що орієнтування людини в навколишньому просторі базується на сприйнятті своїх рухів і що в основі цього процесу лежать зорово-рухові сприймання. З огляду на це, застосування вивчених на інших уроках напрямків простору потрібно пов'язувати на уроках фізкультури з положенням рук:

- донизу – руки витягнуті вздовж тулуба, долоні повернуті до себе;
- в сторони – прямі руки підняті на висоту плечей, долоні опущені донизу;
- вперед – прямі руки підняті на висоту плечей, долоні всередину;
- вгору – руки підняті вгору паралельно, долоні всередину.

Також сприяють розвиткові просторового орієнтування вправи на положення рук за спиною, на поясі, за головою, на голові, на плечах (за показом вчителя).

Велике значення має вміння орієнтуватись у просторі на побутовому рівні. На початковому етапі навчання необхідно навчити дитину орієнтуватись у приміщенні школи, куди вона вперше потрапляє, а це, передусім – просторове орієнтування. Першокласник повинен розрізняти, з якого боку (лівого чи правого) розташований його клас, туалет, вихід на східці; куди йти в їдальню, в бібліотеку та інші шкільні приміщення (підніматися вгору чи спускатись униз, ліворуч чи праворуч). Знання напрямків і відношень між предметами необхідне дитині у повсякденній діяльності. Щоб перейти вулицю, дитина повинна знати, що спочатку потрібно подивись ліворуч, потім – праворуч, а якщо треба перейти по підземному переходу чи надземному місточку дитині потрібно розуміти знаки, де намальована людина спускається по східцях і піднімається по них.

Формування і розвиток просторового орієнтування в зв'язку з тією чи іншою діяльністю зумовлюють необхідність використання і створення наочно-дійових ситуацій для введення матеріалу просторового характеру. Під час виконання практичних дій дитина вчиться оволодівати, а в

майбутньому – актуалізувати ті чи інші просторові відношення і відповідні їм словесні позначення. Так, на уроці ручної праці чи малювання, коли учні виконують практичне завдання (малюнок, аплікація), для якого їм необхідні певні матеріали й інструменти. Дітям надається інструкція, що містить просторові характеристики стосовно того, де їх можна взяти. Скажімо: «Візьміть необхідні матеріали в шафі біля вікна на нижній полиці, а інструменти – у столі біля стіни на середній полиці». Виконати це завдання учні зможуть, лише знаючи просторові терміни й усвідомлюючи їх. При правильному виконанні словесної інструкції в учнів реалізується і водночас час закріплюється зв'язок між просторовими уявленнями і їх словесними позначеннями. Вказана відповідність у цьому разі є однією з умов для здійснення дитиною наступної діяльності: визначити місцезнаходження матеріалів і інструментів без яких вона не може приступити до роботи та виконати завдання.

Таким чином, для формування та розвитку просторового орієнтування необхідна певна кількість спеціально підібраних корекційно-розвивальних вправ, які будуть сприяти усвідомленому засвоєнню знань з просторового орієнтування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головина Т. Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков / [под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной]. – Москва : Педагогика, 1980. – С. 95–122. – (Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе).
2. Каплунович И. Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления детей / И. Я. Каплунович // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 60–68. Мерсиянова Г. Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы / Мерсиянова Г. Н. – Киев : Радянська школа, 1985. – 80 с.

3. Мирский С. Л. Типологические особенности учащихся в пространственной ориентировке / Мирский С. Л. – Москва : АПН РСФСР, 1984. – С. 64–81. – (Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения).
4. Павлова Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Павлова Т. А. – Москва : Школьная Пресса, 2004. – 64 с.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник.- Частина 2.-К .: Вид-во НПУ ім. М.П Драгоманова.-2009.- 224с.
6. Титова О. В. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП / Титова О. В. – Москва : “Гном и Д”, 2004. – 56 с.

Кравець Н. П.

Організація навчальної діяльності учнів молодших класів допоміжної школи в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання

Джерело: Кравець Ніна Павловна. Організація учебной деятельности учащихся младших классов вспомогательной школы в условиях внутриклассного дифференцированного обучения. – Рукопись. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.03 – специальная педагогика. – Киев: Научно-исследовательский институт педагогики УССР, 1991. – 136 с.

Успішність підготовки розумово відсталих школярів до самостійного життя значною мірою залежить від всебічного врахування у корекційно-виховному процесі рівня їхніх пізнавальних можливостей. Практичне розв'язання даного завдання зустрічає багато перешкод, оскільки діти з розумовими порушеннями часто не в змозі реалізувати свої потенціальні можливості з таким самим успіхом, з яким їх реалізують учні масових шкіл. Як відомо, найсприятливіші умови для реалізації цієї вимоги створюються при диференційованому навчанні.

Шляхи здійснення диференційованого навчання розроблялися в роботах Вавіної Л.С., Єременка І.Г., Мерсіянової Г.М. та інших. У результаті ідея диференціації практично реалізувалася у досвіді роботи багатьох шкіл

України. Проте часто внаслідок відсутності потрібного контингенту доводиться комплектувати класи різнорідним складом учнів. Одним школярам притаманний більш високий рівень розвитку пізнавальних можливостей. Вони можуть навчатися за програмою, розробленою в лабораторії олігофренопедагогіки колишнього НДІП України. У цих дітей значно меншою мірою порушені процеси аналізу й синтезу, узагальнення й абстрагування. Вони намагаються швидко виконувати завдання як вербального, так і невербального характеру, позитивно ставляться до навчальної діяльності, вміють користуватися наданою допомогою.

Інша численна група школярів характеризується більш слабкими навчальними можливостями. їй доступна інша програма. У дітей цієї групи майже відсутні знання, уміння й навички з основ наук. У них різко порушені процеси аналізу й синтезу, узагальнення й абстрагування, що негативно впливає на виконання завдань, пов'язаних із розумовою працею. Новий матеріал такі учні сприймають з великими труднощами, а до навчальної діяльності у більшості випадків ставляться негативно, оскільки часто самотійно не можуть виконати завдання. Тому запровадження індивідуального підходу у класах, де навчаються учні з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей не забезпечує успішного навчання всіх школярів, а іноді й затримує його. Незважаючи на всі зусилля вчителів, навчально-виховний процес у таких класах залишається малоефективним.

Закономірно постає питання: як у таких класах здійснити диференційоване навчання на основі тих самих принципів, за якими будується робота у школах з паралельними класами? Однією з педагогічних умов позитивного розв'язання цього питання є, на наш погляд, правильна організація самотійної навчальної діяльності учнів. Шляхи організації в одному класі навчальної діяльності учнів з різними пізнавальними можливостями залишаються мало вивченими, незважаючи на те, що останнім часом проблемі самотійної діяльності розумово відсталих учнів почали приділяти значну увагу в різних галузях науки - в соціології, психології,

педагогіці, що пояснюється виключно важливим значенням ролі самостійності при виконанні будь-якого завдання.

Як відомо, у процесі оволодіння самостійною навчальною діяльністю учні допоміжної школи стикаються з різноманітними труднощами. Вони виявляються неспроможними встановлювати потрібні зв'язки, обдумувати виконувану ними дію, що робить діяльність школярів механічною, бездумною. Внаслідок недосконалості, недостатньої самостійності у навчальній діяльності порушується повноцінність засвоєння знань і гальмується розвиток пізнавальних здібностей. Особливо варто відмітити порушене орієнтування під час виконання самостійних завдань. Виконуючи самостійні завдання, школярі часто не орієнтуються в них, не контролюють хід власних дій, керуються лише ближніми, а не віддаленими мотивами. Це призводить до порушення процесу самостійної діяльності. Обмежені можливості розумово відсталих школярів проявляються у сприйнятті та усвідомленні ними навчального матеріалу, при запам'ятовуванні його, в також під час використання набутих знань, умінь і навичок.

Виконуючи будь-яке завдання, учні не можуть самостійно організувати власну діяльність відповідно до плану, не дотримуються встановленої послідовності операцій. Школярі не можуть самостійно користуватися інструкцією, неадекватно використовують різні способи діяльності при виконанні завдань за зразком. Діти не здатні самостійно здійснювати контроль і самоконтроль під час виконання завдань. Часто при виконанні самостійних завдань у них виникають труднощі у зв'язку з необхідністю самостійно намітити певну послідовність дій при виконанні практичних завдань. Однією з причин такої низької пізнавальної активності учнів є відсутність у них позитивної установки на подолання перешкод, що виникають у будь-якій проблемній ситуації, яка вимагає певних умов для їх розв'язання.

Як відомо, формування навичок самостійної навчальної діяльності у школярів завжди було і залишається досить актуальною і в той же час

надзвичайно складною проблемою загальної та спеціальної педагогіки. Під самостійною діяльністю розуміється така діяльність, яка виконується учнями без допомоги учителя. Діти працюють самостійно. Для цього у них необхідно сформувати узагальнені прийоми побудови дій та певні уміння управляти власною діяльністю.

Як встановлено, процес оволодіння прийомами самостійної навчальної діяльності має свої специфічні особливості. Він передбачав використання уже наявного, хоча й недосконалого, досвіду самостійного виконання завдань, якого діти набули у дошкільному віці. Але цей досвід дуже бідний, а в багатьох випадках взагалі відсутній. Тому для більшості молодших школярів самостійна робота виявляється новим видом діяльності, що вимагає від дітей володіння не відомими досі знаннями та навчальними вміннями. Все це поглиблюється властивою розумово відсталим туго рухомістю нервових процесів, що значно утруднює створення нових рухомих зв'язків.

Тривалі невдачі учнів у побудові самостійної діяльності формують у них стійке негативне ставлення до навчання взагалі. Більше того, інертність нервових процесів уповільнює позитивний процес перенесення засвоєних прийомів навчальної діяльності не процес самостійного виконання завдання. Недостатня сформованість операцій аналізу й синтезу посилює негативний перенос. Наявність зазначених особливостей значно ускладнює оволодіння прийомами самостійної навчальної діяльності й зумовлює необхідність розробки специфічних підходів до формування у дітей з розумовими порушеннями узагальнених прийомів управління власною навчальною діяльністю.

Опанування дітьми прийомами управління власною навчальною діяльністю учитель передбачає на кожному уроці. Лише за цієї умови можна чекати, що засвоєні учнями окремі прийоми стануть загальнонавчальними і будуть використані ними під час оволодіння необхідними знаннями та вміннями. Засвоєння прийомів навчальної діяльності дозволить школярам

самостійно виконувати будь-які навчальні завдання, оскільки самостійна діяльність передбачає поєднання самостійної думки учнів із самостійним виконанням ними розумових і фізичних (або тих та інших одночасно) дій.

Одним з основних завдань корекційно-розвивального навчання у допоміжній школі, поряд з оволодінням учнями системою загальноосвітніх і професійних умінь і навичок, є оволодіння ними узагальненими прийомами навчальної діяльності. Важливо, щоб школярі володіли цими прийомами в умовах внутрішньокласної диференціації, яка і передбачає організацію самостійної роботи учнів на певних етапах уроку. Це дозволить учителю одночасно працювати з учнями, які відрізняються рівнем розвитку пізнавальних можливостей та мірою готовності до шкільного навчання.

Розділ 2. Формування самостійної навчальної діяльності школярів в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання

Зважаючи на те, що в кожному класі допоміжної школи навчаються учні з різним рівнем готовності до шкільного навчання, організувати їхню навчальну діяльність досить складно. Вони не готові до самостійної роботи, необхідність в якій постійно виникає на всіх уроках. Тому часто робота з такими дітьми практично зводиться до індивідуального підходу. Виходячи з цього, учитель насамперед займається формуванням у першокласників діяльнісних умінь.

Діяльнісний підхід у навчанні - один із провідних у педагогіці. Він є продуктивним і при навчанні учнів допоміжної школи. Ось чому так необхідно формувати у школярів, починаючи уже а першого класу, певний рівень самостійної навчальної діяльності. Це дасть дітям змогу виконувати різноманітні самостійні завдання в умовах внутрішньокласної диференціації стор.62.

Формування у розумово відсталих школярів уміння самостійно організувати свою діяльність в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання можливе тоді, коли сама діяльність, починаючи з

перших днів перебування дітей у школі, стане об'єктом педагогічного впливу.

Спираючись на дані психолого-педагогічних досліджень, ми дійшли висновку, що найбільш продуктивним шляхом формування діяльнісних умінь у дітей з розумовими порушеннями на початковому етапі навчання є поетапне оволодіння учнями самостійною діяльністю в спеціально організованих навчальних ситуаціях при поступовому переході від дозованої допомоги вчителя до самостійного використання дітьми сформованого практичного досвіду.

Нами розроблено систему завдань по навчанню учнів молодших класів прийомів самостійної діяльності. Прийоми розглядаються як послідовні дії, з урахуванням того, що дія має ту саму структуру, що й діяльність. Система передбачає три основні етапи формування умінь: п і д г о т о в к а до майбутньої діяльності, о р і є н т а ц і я у змісті діяльності та її в и к о н а н н я . с т о р . 6 5 .

Кожний етап розподіляється на конкретні дії /формуючі вміння/.

Із системи розроблених вправ складаються моделі структурних компонентів діяльності учнів. Зміст компонентів визначається природою самостійної діяльності, а також змістом знань із рідної мови, математики, ручної праці, якими оволодівають школярі на даному етапі навчання.

Щоб сформовані вміння школярі легко використовували у самостійній діяльності, одночасно з їх формуванням учнів тренують у використанні сформованих умінь у різних видах діяльності: під час списування слів, речень, розв'язування прикладів і задач, читання букварних текстів, виготовлення різноманітних виробів тощо.

Як відомо, в учнів допоміжної школи внаслідок низького рівня інтелектуального розвитку і відсутності необхідного досвіду часто виникають серйозні труднощі в оволодінні прийомами роботи з навчальним матеріалом. Виходячи з цього, важливою умовою, що забезпечує процес оволодіння прийомами роботи з навчальним матеріалом, є дотримання

роздільного, поетапного засвоєння дітьми навчального матеріалу. Практично ця вимога враховується таким чином: самостійні дії, якими повинні оволодіти учні, розподіляються на конкретні елементи, встановлюється послідовність і взаємозалежність цих елементів. Відповідно розробляється й система практичних вправ, яка полягає, насамперед, у багаторазовості повторень, необхідних для оволодіння кожним елементом окремо та їх комплексом у цілому. Тому зміст вправ передбачає використання засвоєних прийомів діяльності. Такий підхід відповідає загальній практичній спрямованості процесу вироблення у розумово відсталих школярів уміння самостійно виконувати будь-яке завдання.

Отже, всі компоненти самостійної діяльності мають бути сформовані з урахуванням подальшого їх розвитку. Дотримуючись цього, можна підготувати дітей з розумовими порушеннями до успішного сприймання навчального матеріалу в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання.

Формування умінь щодо самостійної діяльності передбачає використання поетапного способу їх засвоєння шляхом опанування окремих етапів діяльності: підготовка до майбутньої діяльності, орієнтування в ній та здійснення діяльності. стор. 65. Для цього виокремлюються конкретні компоненти кожного з етапів самостійної діяльності, які потрібно сформувати у дітей. Так, для формування готовності до майбутньої діяльності виробляються такі уміння, як о р г а н і з а ц і я робочого місця, п і д б і р необхідних для роботи посібників, інструментів тощо. стор. 66. Орієнтаційна основа діяльності передбачає формування таких умінь, як р о з у м і н н я кінцевого результату своєї діяльності, м е т и й с п о с о б і в її досягнення, уміння аналізувати зразок виконуваного завдання чи виробу, розуміння способу або послідовності виконання завдання, уміння виготовляти виріб. У процесі роботи учні вчаться регулювати свої дії, користуватися елементарним планом або інструкцією,

поетапно оцінювати власну діяльність, виправляти помилки адекватно оцінювати свою роботу. стор.76-77.

Навчання дітей будується згідно із загальнодидактичними вимогами щодо послідовності, наступності при переході від простого до складного, врахування специфіки інтелектуального розвитку молодших школярів. Складається навчання з двох періодів (підготовчого та основного), кожен з яких містить систему спеціальних навчальних вправ.

У підготовчий період формуються компоненти умінь щодо самостійної навчальної діяльності. При цьому обов'язково враховується наявність у класі учнів з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей. Різною передбачається і міра допомоги вчителя учням цих груп. Якщо школярі першої /сильнішої/ групи можуть працювати більш самостійно і потребують мінімальної допомоги з боку вчителя, то учні другої групи при формуванні того чи іншого вміння мають потребу у постійному керуванні або контролі з боку вчителя. стор. 65

Завдання другого, основного періоду полягає у формуванні у школярів вміння самостійно виконувати різноманітні завдання на основі використання засвоєних у підготовчий період прийомів організації та здійснення власної самостійної діяльності. стор.65

У підготовчий період широко використовуються різноманітні наочні засоби (картки, ілюстрації, діафільми тощо). В основний період діяльність школярів обох груп при всіх формах організації роботи дітей у класі (фронтальна, групова, індивідуальна) здійснюється самостійно. стор.65-66.

Розглянемо детальніше методику організації навчання учнів протягом кожного періоду.

Підготовчий період

Формування вмінь щодо самостійної діяльності протягом цього періоду охоплює два взаємопов'язані етапи. Перший етап характеризується поетапним оволодінням учнями окремими структурними компонентами діяльності; другий - оволодінням цілісною структурою діяльності. стор.66

Зупинімося детальніше на засвоєнні учнями кожного структурного компонента діяльності.

Підготовка до майбутньої діяльності. Зміст навчання дітей у цьому випадку становлять практичні вправи по відбору необхідних для виконання завдання інструментів, шкільного приладдя, інших матеріалів, а також правильна підготовка свого робочого місця. Ці дії учні спершу виконують за наслідуванням, потім - за зразком і словесною інструкцією і нарешті - лише за словесною інструкцією. При цьому організуючим началом стає мовлення вчителя, а формою перевірки якості засвоєних навчальних дій - аналіз їх виконання і словесний звіт учнів. Наприклад, діти повинні підготуватися до списування слів. Для цього з ними проводиться відповідна робота: учитель ставить завдання - підготувати все необхідне для списування слів. Учнів першої групи вчитель запитує про те, звідки вони списуватимуть слова. Отримавши позитивну відповідь, учитель звертає увагу дітей на те, де на парті потрібно розмістити буквар та інші посібники. Учнів другої групи учитель розповідає і показує, як і де класти на парті зошит і підручник. Наслідуючи вчителя, учні виконують необхідні дії. Потім учнів другої групи учитель запитує, що ще необхідно підготувати для списування, де потрібно розмістити розрізну азбуку і чому. Вислухавши пояснення вчителя, учні першої групи самостійно виконують ці дії. Учитель знову звертається до учнів другої групи з поясненням, як виконувати ті чи інші дії. Розглянемо це на конкретному прикладі. стор.66-67

Фрагмент уроку

(Дії засвоюються за наслідуванням)

Учитель: Вам необхідно підготувати все необхідне для списування слів. Звідки будете списувати слова?

Учень: Слова будемо списувати з букваря.

Учитель: Подивіться уважно, де я кладу на парті буквар і як кладу. Повторюйте всі дії за мною і зробіть те саме зі своїм підручником. /Учні, наслідуючи вчителя, виконують необхідні дії./

Учитель: Що ще потрібно підготувати?

Учень: Ще необхідна розрізне абетка.

Учитель: Де ви покладете абетку на парті? В якому вигляді її краще класти на парту - закритою чи відкритою? Чому?

Учень: Абетку краще класти на парту перед зошитом закритою, щоб вона займала менше місця і не заважала працювати.

Учитель: Що ще ви не підготували для списування?

Учень: Ми не підготували ручку.

Учитель: Де на парті потрібно класти ручку? Чому?

Учень: Ручку треба класти у спеціальну ямку на парті, щоб . вона не котилася по парті.

Учитель: Які посібники та приладдя ви підготували для виконання завдання?

Учень: Щоб списувати слова, ми підготували буквар, розрізну абетку, зошит і ручку.

Учитель ще раз пояснює призначення ямки на парті. Учні першої групи самостійно кладуть ручки в ямки на партах, а з учнями другої групи учитель виконує це завдання разом. стор.66-67

Приблизно за такою самою схемою учні вчать готуватися до виконання завдань з інших навчальних предметів: математики, читання, малювання, ручної праці. Таким чином, формуючий структурний компонент діяльності засвоюється поступово, головним чином за наслідуванням дій вчителя. стор.68

Щоб поєднати розрізнені дії в цілісну систему, вправи дублюються. При цьому учням першої групи пропонується самостійно підготуватися до списування. Учні другої групи виконують у суворій послідовності ці самі дії кілька разів слідом за вчителем.

Наступний крок – засвоєння дій за зразком і словесною Учитель виставляє біля дошки на спеціальній широкій підставці зразок: набір посібників, приладдя, матеріалів, необхідних для майбутньої роботи.

Школярам пропонується уважно їх розглянути і визначити, для виконання якого завдання призначені ці наочні засоби: для списування слів, речень, розв'язування прикладів або задач, для виготовлення якогось виробу. Відповідь потрібно обґрунтувати. Наприклад, на підставці виставлено ручку, зошит, олівець, підручник з математики, сюжетний малюнок, лінійку, рахівницю. Учитель запитує дітей: "Для виконання якого завдання це необхідно?" Учні пояснюють. Потім учитель пояснює дітям як правильно використати все це, щоб швидко підготуватися до роботи. Після пояснення школярам пропонується самостійно виконати необхідні дії. Учитель спостерігає за роботою учнів, а в разі необхідності повторює окремі елементи інструкції. Після закінчення школярами роботи вчитель відзначає тих, хто правильно, швидко та охайно виконав завдання. стор.68-69.

Детальне й систематичне опрацювання кожної дії сприяє її свідомому засвоєнню. Учні швидко навчаються самостійно готуватися до майбутньої діяльності. Зразок залишається найбільш точною опорою. Він стає тим засобом, який допомагає школярем контролювати послідовність дій. стор.69

Виконання наступної групи вправ передбачає застосування лише словесної інструкції. Така інструкція спершу подається поетапно, роздільно, перед початком кожної дії, яку учням необхідно виконувати. стор.69
Наприклад, школярі отримали завдання: підготуватися до виліплення кульки з пластиліну.

Фрагмент уроку

(Дії виконуються за словесною інструкцією)

Учитель: Сьогодні ви навчитеся ліпити з пластиліну кульку - їжачка. Перш ніж розпочати роботу, необхідно підготувати потрібні матеріали. Підготовку до роботи проведемо у вигляді гри "Будь уважним".

Умови гри: за моїм сигналом і поясненням (оскільки діти ще не розуміють значення сполучення слів "словесна інструкція"), ви повинні розмістити на парті пачку з пластиліном, дошку і стек так, щоб можна було зручно і швидко розпочати роботу по виліпленню кульки.

Варто зазначити, що перша частина інструкції («Візьміть ... тощо») у цьому випадку пропускається, оскільки з попередніх вправ діти знають, що потрібно щось узяти (залежно від уроку і конкретного завдання) і здійснити необхідні дії.

Учитель: Покладіть на парти пачки з пластиліном. (Діти виконують)

- Чому ви кладете їх на край парти? (Учні пояснюють).
- Тепер покладіть підставку. (Діти виконують).
- Чому ви розмістили підставки перед собою? (Учні пояснюють).
- Покладіть стек (Виконують).
- Чому ви поклали стек праворуч від дошки? (Учні пояснюють).

При виконанні завдання від школярів першої групи вимагається, щоб вони відповідали повними реченнями. Якщо учні другої групи не можуть самостійно виконати завдання, учитель звертається з навідними запитаннями типу: "Якщо покласти пачку з пластиліном перед собою, а дошку для ліплення - на край парти, чи зручно буде працювати, чи ні? Чому? - Де краще класти на парті дошку і пачку з пластиліном? Чому? - Якщо стек покласти перед дошкою або ліворуч, чи зручно буде ним користуватися, чи ні?"

Виконання такої групи вправ забезпечує підвищення рівня самостійності школярів. Як видно із наведеного прикладу, інструкція у цьому випадку подається поетапно.

При виконанні наступного виду вправ інструкція викладається у згорнутому вигляді, цілісно, особливо учням першої групи. В ній лише повідомляється, до якого завдання дітям потрібно підготуватися, але кожна дія, послідовність виконання дій уже не коментується. стор.69-70

Наприклад:

Учитель: Увага! Вам потрібно підготуватися до написання на слух складів. Отже, пропонується гра "Хто швидше, уважніше та охайніше за всіх виконає завдання". Умови гри: необхідно так розмістити на парті все необхідне для роботи, щоб потім нічого не переставляти.

У даному випадку діти мусять самостійно зорієнтуватися у завданні та виконати необхідні дії, а потім повідомити про свою готовність. Учитель уважно спостерігає за їх діями і, в разі необхідності, коригує їх, надаючи допомогу учням другої групи. Для учнів другої групи також використовується зразок послідовності виконання дій у поєднанні зі словесною інструкцією.

Після поетапного засвоєння учнями складових самостійної діяльності, необхідних для підготовки до виконання майбутнього завдання використовується серія вправ, спрямованих на вироблення автоматизму у здійсненні цієї діяльності. З цією метою проводиться гра «Учитель-учень», в якій усі ролі виконують школярі. Наведемо приклад:

Учитель: Зараз ми трошки пограємося. Гра буде цікавою і відповідальною: комусь доведеться бути «вчителем», а комусь – «учнем» Я нікому не допомагатиму. Умови гри: один учень пропонує іншому підготуватися до виконання завдання (залежно від уроку), а сам контролює правильність його дій. Як правило, «учителями» в такій грі призначаються учні першої групи, оскільки вони завжди краще засвоюють необхідні дії й можуть їх швидше та вірніше відтворити. Ролі "учнів" виконують діти другої груп: "Учень", котрий виконує певні дії, звітує "вчителю" про виконану роботу. Після кількох тренувальних вправ школярі міняються ролями.

Наприклад:

Учитель: Ви всі сидите по двоє за партами. Кожна пара й складатиме групу для гри. Я уважно стежитиму за роботою кожної пари, а потім визначу переможців. Зараз ми з вами проведемо гру "вчитель-учень". У цій грі хтось один з пари буде "учнем", а інший - "вчителем".

Така організація школярів для виконання майбутнього завдання сприяє формуванню у них комунікативних умінь, контролю та самоконтролю.

стор.70-71

Орієнтаційна основа діяльності. Відомо, що у структурі діяльності розумово відсталих дітей порою відсутній зовсім, а частіше недосконалий такий компонент, як орієнтування в майбутній діяльності. стор.71

При формуванні вміння орієнтуватися у майбутній діяльності увага звертається, насамперед, на розвиток у дітей здатності та звички уявляти результат своєї праці. При цьому вчитель використовує прийом зіставлення результату праці (виріб, виконане завдання) із знайомими предметами на уроках малювання, ручної праці, коли кінцевою метою є зображення або виготовлення будь-якого предмета. Як і при формуванні уміння готуватися до наступної діяльності, при формуванні здатності та звички уявляти результат майбутньої роботи використовуються три види вправ, які відрізняються мірою самостійності школярів при їх виконанні та участю вчителя в діяльності учнів. стор.71-72

Перший вид вправ полягає в тому, що вчитель демонструє учням кінцевий результат роботи й зіставляє його із знайомими предметами або зразками. Наприклад, на уроці учні повинні намалювати серветку з бахромою. Учитель знайомить їх з носовими та жіночими хустками, різноманітними серветками. Одночасно відмічаються спільні ознаки: форма, колір, деталі. Порівнюючи серветку для малювання з цими предметами, учні знаходять спільні та відмінні ознаки.

Зіставляючи таким чином зразок майбутньої діяльності із знайомими предметами, учні сприймають та відтворюють його складові частини в суворій послідовності, що сприяє усвідомленню ними необхідності порівнювати предмети зі зразками.

Самостійне виконання завдання залежить від того, наскільки правильно й точно школярі можуть аналізувати зразок виконання завдання чи виріб, який їм потрібно виготовити. Навчання аналізу зразка виробу чи виконуваного завдання здійснюється за допомогою спеціально підібраних вправ, які поділяють на кілька груп. Перша група вправ полягає в тому, що учнів навчають насамперед поелементному, роздільному аналізу. Так,

наприклад, перш ніж учні розпочнуть виконувати будь-яке завдання, учитель здійснює його аналіз. Розглянемо приклад фрагменту уроку, на якому учні навчаються аналізувати речення, які потрібно списати (подаємо лише запитання вчителя).

Речення: У мами мило. Мама мила Хому. Учитель: Яке завдання вам потрібно виконати?

- Скільки речень потрібно списати?
- Яке речення запишете першим? Зачитайте його.'
- Яке речення запишете другим? Зачитайте його.
- Подивіться, будь-ласка, на зразок. Ще раз зачитайте перше речення.
- Яким словом розпочинається речення?
- З якої букви записано це слово? Чому?
- Який знак стоїть наприкінці першого речення?
- Де написано друге речення? Зачитайте його.
- Зачитайте, будь-ласка слово, яким розпочинається друге речення.
- З якої букви написано слово "мама"? Чому?
- Які ще слова пишуться з великої букви, пригадайте їх.
- Яке ще слово, крім першого, записано в цьому реченні з великої букви?

Чому?

- Який знак стоїть наприкінці другого речення?

Навчаючи дітей аналізувати задачу, також використовуємо роздільний спосіб аналізу зразка запису розв'язку задачі. Це допомагає більш детально проаналізувати зразок майбутньої діяльності, сконцентрувати увагу на послідовності запису.

Задача

В Олени було 4 горіхи. Мама дала їй ще 3 горіхи. Скільки горіхів в Олени?

На таблиці подано зразок повного запису розв'язування задачі.

Зразок запису розв'язування задачі

Запитання: Скільки горіхів в Олени?

Розв'язок: $4 + 3 = 7$ /горіхів/

Відповідь: В Олени 7 горіхів.

Учитель: Про що запитується в задачі, хто зачитає?

- З якої букви записано перше слово в запитанні? Чому?

- Який знак стоїть наприкінці речення?

- Правильно, знак запитання.

- Ще раз уважно подивіться на записане речення. Перше слово записано з великої букви, наприкінці речення стоїть знак запитання. Так записують запитання до будь-якої задачі. Під запитанням, відступивши до середини рядка, у вигляді прикладу записують розв'язок задачі. Зачитайте, будь-ласка, записаний приклад. Це розв'язок задачі. Подивіться уважно і скажіть, в якому місці рядка його написано.

- Що ще написано?

- Де написано слово «відповідь»?

- З якої букви його написано?

- В задачі запитується: «Скільки горіхів в Олени?» Ми розв'язали задачу і знаємо, що в Олени 7 горіхів. Відповідаємо на запитання: в Олени 7 горіхів. Хто повторить відповідь?

- Уважно подивіться, який знак стоїть після слова «відповідь».

- Прочитайте речення, яке записане після слова «відповідь». Це відповідь на запитання задачі. Відповідь завжди записується під розв'язком. Слово «відповідь» записується з великої букви, після нього ставляться дві крапки. Подивіться, як і де саме це записується.

- Подивіться уважно, як записано відповідь на запитання задачі. З якої букви записано перше слово в реченні?

- Який знак стоїть наприкінці речення?

Попередній поетапний аналіз запису процесу розв'язання задачі допоможе краще засвоїти його послідовність, що знадобиться при самостійному розв'язуванні учнями задач.

. За такою ж схемою навчаємо аналізувати зразки виконання завдань на уроках письма, малювання; зразки виготовлення виробів на уроках ручної праці. Детальний, роздільний аналіз допомагає сприйняти всі частини зразка письмового завдання чи виробу в їх послідовному зв'язку.

Друга група вправ характеризується тим, що, виконуючи їх, учні навчаються згорнутому, цілісному аналізу зразка чи виробу, використовуючи для цього відповіді на запитання. Так, навчаючи аналізувати зразок призначених для списування речень, учитель запитує:

- Скільки речень вам необхідно записати?

- З якої букви починається перше слово в кожному з речень? (У цьому випадку бажано уточнити з учнями другої групи значення слів «кожне», «кожний».)

- Який знак стоїть наприкінці кожного речення?

Спочатку учитель опитує найсильніших учнів, а школярів другої групи навчає роздільно-цілісному аналізу, оскільки вони в силу властивих їм особливостей психіки не можуть швидко запам'ятати послідовність аналізу зразка чи виробу.

Навчаючи цілісному аналізу запису розв'язування задачі, учитель звертається до класу:

- Що запишемо насамперед?

-Що пишеться після запитання? Де?

- Що ви запишете після розв'язку задачі? Де?

За таким самим зразком бажано вчити аналізувати вироби на уроках ручної праці, роботи для виконання на уроках малювання. Даний вид вправ допомагає учням навчитися самостійно аналізувати зразок (чи виріб) для майбутньої роботи.

Третій вид вправ полягає в тому, що діти самостійно аналізують запропоновані їм зразки виконання письмових завдань чи виготовлення виробів, вчитель уважно стежить за їх відповідями, допомагаючи учням другої групи дотримуватися послідовності аналізу. Якщо ж школярі не

можуть дати правильної відповіді (а це, здебільшого, учні другої групи), учитель допомагає їм навідними запитаннями.

Така організація діяльності школярів по навчанню їх аналізу зразка письмового завдання чи виробу сприяє виробленню уміння здійснювати спочатку роздільний, поетапний аналіз зразка чи виробу з допомогою вчителя, потім - роздільно-цілісний аналіз, коли збільшується питома вага самостійної діяльності учнів у виконанні завдань (учитель надає допомогу залежно від обставин) і цілісний аналіз, тобто самостійний аналіз того чи іншого зразка виконання завдання або виготовлення виробу.

Оволодіння орієнтаційною основою діяльності передбачає навчання учнів розумінню способів і послідовності виконання завдання. Ця робота також проводиться з використанням кількох видів вправ. Перший вид вправ полягає в ознайомленні учнів з необхідністю дотримуватися послідовності плану при виконанні будь-якого завдання. Спочатку школярі виконують дії за наслідуванням і під коментування вчителя. Наочним зразком при цьому є діяльність учителя, яка підкріплюється власною діяльністю школярів. Наприклад, учням потрібно виготовити аплікацію будиночку. Навчальне завдання: наслідуючи дії вчителя, скласти аплікацію будиночку.

Учитель: Сьогодні ви навчитеся будувати за планом дім. З чого розпочинають будівництво, хто скаже? Запам'ятайте, будинок розпочинають будувати з фундаменту (Учитель кладе деталь на папір, а учні повторюють його дії).

- Якщо фундамент готовий, що будують після фундаменту? (Учитель бере деталь – «стіну» і кладе її на «фундамент»).

- Можна покласти «димохід» чи ні? Чому?

- Чого не вистачає у нашому будинку? Ви бачили будинок без даху?

- Покладіть «дах», а на «дах» - «димохід».

Виконуючи дії у суворій послідовності, учні переконуються, що недотримання послідовності плану виконання завдання чи виготовлення виробу веде до недовиконання роботи, допущення помилок.

Записуючи хід розв'язування задачі, учитель навчає послідовно записувати всі компоненти, необхідні для правильного запису розв'язаної задачі. Діти копіюють його дії. Учитель стежить щоб вони записували пункти розв'язування задачі відповідно до плану. Навчання проходить у такій послідовності:

Учитель: Сьогодні ви будете вчитися правильно записувати в зошити розв'язану задачу. Спершу запишемо запитання задачі (показує, де в зошиті потрібно починати писати запитання до задачі, звертає увагу на те, з якої букви записується перше слово в запитанні, який знак пишеться наприкінці речення). Записавши хід розв'язування задачі на дошці, вчитель запитує дітей:

- Що ще ми не записали?

- Уважно подивіться у свої зошити. У вас записано лише запитання до задачі. Що запишемо під запитанням? Будьте уважні. Під запитанням, на середині рядка записується розв'язок задачі. Запишіть розв'язок у зошити.

- Що ще потрібно записати?

- Яку відповідь ми отримали, розв'язавши задачу?

- Запам'ятайте, відповідь у задачі завжди пишеться після розв'язку. Спершу записуємо з великої букви слово «відповідь», потім ставимо дві крапки, а згодом записуємо саму відповідь. Перше слово в реченні пишеться з великої букви. (Своє пояснення учитель супроводжує відповідними діями - послідовно записує все на дошці, а учні списують у зошити.) При цьому школярі другої групи записують не повну відповідь, а скорочену, наприклад; Відповідь: 4 рами.

Учитель: Якщо відповідь не записано, розв'язування задачі записано правильно чи ні?

Такі вправи підводять дітей до розуміння значення суворого дотримання плану при виконанні завдання, усвідомлення необхідності знання послідовності дій та виконання їх у потрібній послідовності.

Наступний вид вправ, який використовується для усвідомлення способів і послідовності виконання завдання полягає в тому, що учнів навчають дотримуватися плану виконання завдання. Зовнішніми опорами є поопераційні карти, схеми, інструкції. Вміле та вчасне їх використання допоможе дотриматися послідовності виконання будь - якого завдання, а діяльність учнів стає більш самостійною.

У цьому випадку завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити школярів використовувати при плануванні роботи зовнішні опори; бажано", щоб діти зрозуміли, що інструкція у вигляді схеми задачі, поопераційна план-карта - це також план виконання завдання, але поданий в іншому вигляді. Використовуючи їх, можна виконати завдання без допомоги вчителя. Наприклад, для усвідомлення учнями послідовності виготовлення прапорця вчитель пропонує їм план-карту такого змісту:

- 1 - аркуш блакитного паперу;
- 2 - шаблон прапорця;
- 3 - шаблон прапорця на паперовому аркуші;
- 4 - аркуш паперу з обведеними контурами прапорця;
- 5 - вирізаний з паперу прапорець;
- 6 - прапорець, наклеєний на паличку.

Учитель: Сьогодні ви будете вчитися правильно і швидко виготовляти прапорець (демонструє зразок).

- Подивіться уважно не класну дошку (на дошці прикріплено поопераційну карту-план).

- Якого кольору папір використано для виготовлення прапорця?

- Подивіться уважно на картку зв № 3. Що потрібно зробити з шаблоном?

- Розгляньте уважно картку за № 4. Що потрібно зробити?

- Що зображено на карті за № 5?

- Що ви мусите зробити, щоб у вас вийшов такий самий прапорець?

- Що ви вирізали?

- Що допомогло вам правильно виконати завдання?

З метою навчання учнів користуватися поопераційною картою-планом аналогічні вправи вчитель проводить і на наступних уроках. Таким чином, дітей підводять до того, що правильне використання поопераційної карти-плану допоможе їм позбутися помилок у виконанні завдань.

Наступний вид вправ полягає в тому, що вчитель не надає прямої допомоги учням, а лише керує їхньою роботою, здійснюючи контроль за діяльністю школярів. Так, для уточнення порядку дій при виготовленні ромашки з пластиліну та крилаток клену дітям пропонується зразок готового виробу та поопераційна карта-план, яка складається з п'яти частин.

Учитель: Подивіться, будь-ласка, уважно на дошку. Хто здогадався, що ми сьогодні будемо виготовляти?

- Я вам нічого не буду підказувати. Працюватимете самостійно, користуючись картою-планом. Роботу проведемо у вигляді гри. Умова гри: перемаже той, хто найшвидше і найкраще виготовить ромашку.

Учні першої групи виконують завдання самостійно. Дії учнів другої групи учитель коментує, здійснюючи при цьому поопераційний контроль за їхньою діяльністю.

Учитель: Подивіться уважно на картку за № 3 і зробіть так, як показано на ній. (Учні самостійно ліплять кульку.)

- Надайте кульці такої форми, як показано на картці за № 4. (Учні розплющують кульку).

- Подивіться на картку за № 5 і зробіть так само. (Учні беруть крилатки клену і вводять їх у квітколоже з пластиліну).

- Що ви виготовили?

- Що допомогло вам правильно виконати завдання?

- А зараз я перевірю, хто з вас найшвидше і найкраще виготовив ромашку. (Спершу перевіряються роботи учнів першої групи і визначаються переможці. Потім - роботи учнів другої групи і теж визначаються переможці.)

Таким чином, школярів підводять до розуміння того, що поопераційна карта-план і є планом виконання завдання.

Третій вид вправ полягає в тому, що учням пропонується готова робота і поопераційна карта-план, користуючись якими, вони повинні самостійно виготовити виріб. Учитель лише контролює хід їхніх дій і підтримує дисципліну в класі. Наприклад, дітям пропонується зразок виготовленого з пластиліну метелика та поопераційна карта-план.

Учитель: Діти, ви знаєте, як потрібно користуватися поопераційною картою-планом. Сьогодні ви самостійно, без моєї допомоги, виготовите метелика. Я стежитиму за правильністю виконання вашої роботи.

Учні починають самостійно виконувати завдання. (Учитель уважно стежить за ходом їхніх дій і, якщо потрібно, надає допомогу учням другої групи, оскільки деякі з них не дотримуються послідовності у виготовленні виробу.)

Після виконання завдання учні першої групи звітують про хід своєї роботи, користуючись поопераційною картою-планом. Так вони навчаються не лише самостійно виконувати завдання, дотримуючись плану, а й усвідомлюють значення поопераційної карти-плану, необхідної для виготовлення виробів, привчаються звітувати про виконану роботу, запам'ятовують послідовність виконання завдання.

У навчанні школярів способів і послідовності виконання завдання поряд із використанням поопераційних картів-планів особлива увага приділяється інструкції. Як користуватися інструкцією під час самостійного виконання завдання учитель навчає, користуючись спеціально підібраними для цього вправами.

Для першого виду вправ характерним є те, що використовується ілюстративно-інтерпретаційна методика навчання, в якій словесна інструкція поєднується з наочним і практичним показом порядку виконання дій та з елементами поетапного планування ходу діяльності школярів. Так, навчаючи списувати речення в зошити, учитель проводить з учнями таку роботу:

Учитель: Ви прочитали записані на картках речення, а зараз будете навчатися списувати їх у зошити.

Зразок завдання

Он оса. Оса мала.

Мамо, оса!

Учитель: Спершу запишемо перше речення. Хто його зачитає? (Показує на дошці, де потрібно починати писати перше речення, записує його. Учні самостійно записують речення в зошити.)

- Яке речення записано після першого? Хто зачитає?

- Запишіть, будь-ласка, в зошити друге речення. Будьте уважними, перше слово в реченні пишеть з великої букви, в кінці речення обов'язково ставте крапку.

- Що ще написано на зразку? Прочитайте.

- Де потрібно писати третє речення? Уважно подивіться на зразок.'

- Дивіться, де і як я пишу третє речення. Записую з нового рядка, перше слово в реченні пишу з великої букви, в кінці речення ставлю крапку. (Учитель записує речення на дошці, а учні - в зошитах.)

Учитель: Що ми сьогодні записували на уроці?

- В якій послідовності ви записували речення?

Такі вправи формують уміння виконувати завдання послідовно, а усний звіт сприяє усвідомленому закріпленню знань про послідовність виконання того чи того завдання. Інструкція, що використовується учителем, включає навідні запитання, які акцентують увагу дітей на допущених помилках (особливо учнями другої групи), сприяє уточненню послідовності дій при виконанні завдання.

Другий вид вправ полягає в тому, що передуюча діяльності школярів словесна інструкція супроводжується демонстрацією зразка виконання завдання чи виготовлення виробу. Спершу учні прослуховують інструкцію і розглядають зразок, потім, використовуючи зразок, повторюють інструкцію, тобто навчаються плануючому висловлюванню і лише після цього

починають практично виконувати завдання. Виконавши його, звітують про виконану роботу (перша група), а учні другої групи відповідають на запитання вчителя, які стосуються послідовності виконання даного завдання. Наприклад, діти отримали завдання: записати хід розв'язування задачі.

Задача

Сиділо 5 шпаків. Один шпак полетів. Скільки залишилося шпаків?

Зразок запису ходу розв'язування задачі

Скільки залишилося шпаків?

5 - 1 - 4 (шпаки)

Відповідь: залишилося 4 шпаки.

Учитель: Сьогодні ви навчитеся самостійно записувати в зошити розв'язані вами задачі. Спершу пишете запитання задачі, потім -розв'язок. Під розв'язком записуєте відповідь. Виконання завдання звіряйте зі зразком.

- Хто з учнів першої групи викладе послідовність виконання завдання?

Третій вид вправ полягає в тому, що учні вчаться самостійно планувати свої дії після прослуховування інструкції. У процесі виконання завдання допомога учням першої групи не передбачається, вона надається в тому випадку, якщо учні виконують потрібні дії непослідовно, а також не можуть прозвітувати про хід роботи. В цьому випадку учитель інструктує ще кілька разів першу групу і лише після цього вимагає дати усний звіт, про виконану роботу. Бажано домагатися такої якості словесного звіту, яка дозволить зробити висновки про рівень сформованості та усвідомлення дітьми способів виконання завдання. Наприклад, перед початком виконання завдання з письма учням пропонується інструкція такого змісту: «Сьогодні ви навчитеся самостійно, без моєї допомоги виконувати завдання. Щоб виконати його правильно, потрібно користуватися зразком. Навчальне завдання: списати речення. Спершу ви спишете перше речення, потім - друге. Перше слово в кожному реченні пишеть з великої букви, а в кінці кожного речення не забувайте ставити крапку. Підкресліть слово, що означає

ім'я дівчинки. Не забувайте користуватися зразком. Хто з допомогою зразка повторить, як треба правильно виконати завдання?»

Учні першої групи мусять самостійно розповісти про послідовність виконання завдання. Учні другої групи вчитель кілька разів інструктує. Це допоможе їм усвідомити суть і послідовність виконання завдання, сприятиме формуванню уміння звітувати про виконану роботу. стор. 73- 76

Виконавча діяльність. При формуванні умінь щодо виконавчої діяльності бажано виходити з того, що учні повинні не лише зрозуміти й засвоїти послідовність виконуваних дій, а й навчитися правильно їх виконувати. Формування названого компоненту діяльності проходить кілька етапів. Спершу вчитель формує уміння співвідносити свої дії відповідно до плану та інструкції. Це досягається шляхом використання спеціальних вправ. Перший вид вправ полягає в тому, що діти при виконанні завдання наслідують дії вчителя, використовуючи при цьому план та інструкцію і звітуючи про кожну дію. Так, при виготовленні аплікації будиночку з учнями проводиться така робота.

Учитель: Подивіться уважно на поопераційну карту-план. Яку з частин будиночку потрібно клеїти першою?

- Нанесіть на «фундамент» клей і наклейте деталь на картон так, як я це роблю.

- Уважно подивіться на предметну карту. Що ще потрібно зроби ти? (Учитель приклеює «стіну» будиночку, а учні стежать за його діями і виконують те саме).

- Що ви зробили?

- Яку наступну деталь потрібно наклеїти?

- Уважно подивіться, як я наклеюю «дах» і теж так наклейте.

- Що ви наклеїли?

- На «дах» наклеїмо «димар».

- Хто з учнів першої групи викладе послідовність виготовлення аплікації будиночка?

Учням другої групи дозволяється під час розповіді про виготовлення аплікації будиночка користуватися предметною картою-планом.

Даний вид вправ підводить дітей до розуміння ролі плану, та Інструкцій у виконанні завдання.

Вправи другого виду вимагають від школярів виконання завдання за допомогою плану та інструкції. Пряма допомога вчителя під час виконання завдання виключається. Роль учителя полягає в регулюванні дій учнів. Другий вид вправ виконують під контролем учителя лише учні другої групи. Учитель регулює їх діяльність, частково надає допомогу у вигляді навідних запитань. Так, з учнями другої групи проводиться така робота під час запису розв'язаної задачі.

Учитель: Подивіться, будь-ласка, на план. Що потрібно записати в першу чергу?

- Що запишемо після запитання?
- Ще раз уважно подивіться на план. Що ще ми не записали?
- Хто з вас, користуючись планом, може розповісти про послідовність запису ходу розв'язування задачі?

Третій вид вправ вимагає самостійного виконання завдання. Допомога надається у вигляді плану та інструкції. Учитель лише стежить за загальною дисципліною у класі та навідними запитаннями, коригує дії окремих учнів другої групи. Так, перед початком виконання завдання по списуванню речень учням надається інструкція такого змісту: "Списати речення. Підкреслити у словах велику букву". Звертається увага дітей на необхідність дотримання плану у процесі роботи, орієнтування на зразок запису речень, що сприятиме правильному виконанню завдання. Одночасно подається план почерговості списування речень.

Перед початком роботи вчитель обов'язково виявляє знання учнів другої групи щодо наявності сформованого чи не сформованого у них уміння користуватися планом виконання завдання.

Учитель: Скільки речень потрібно списати?

- Яке речення запишете першим?
- Яке речення запишете другим?
- Яке речення запишете третім?

Даний вид вправ сприяє розвитку уміння поетапно контролювати, регулювати й оцінювати свою діяльність, що дуже важливо для успішного здійснення внутрішньокласної диференціації, оскільки сприяє попередженню пропущення помилок.

Успішність самостійної роботи залежить також від сформованості в школярів уміння бачити й вчасно виправляти допущені помилки й недоліки, оскільки у розумово відсталих дітей названі уміння спонтанно не формуються. Формування їх проходить у певній послідовності: спочатку учні навчаються виправляти помилки та описки, наслідуючи дії вчителя; потім - з допомогою зразка та інших зовнішніх регуляторів (навідних запитань, поопераційної карти-плану, інструкції) і, нарешті - працювати самостійно, без допомоги з боку вчителя, використовуючи в ролі допоміжних засобів зразок і план. З метою формування уміння бачити і вчасно виправляти допущені помилки та описки застосовується система спеціальних вправ.

Перший вид вправ полягає у навчанні учнів поетапно оцінювати свою діяльність, наслідуючи дії вчителя. Учитель звертається до учнів: «Сьогодні ви будете вчитися самостійно оцінювати свою роботу, що допоможе правильно виконувати завдання, уникати помилок при їх виконанні». При цьому регулюючим засобом є мовлення вчителя. Так, після списування речень учитель звертається до класу: «Подивіться уважно на зразок написаного тексту (текст написано на дошці). Скільки потрібно записати речень, а скільки речень записано у вас? Перевірте за зразком, чи правильно ви записали речення. З якої букви - великої чи малої - записали перше слово в реченні? У кого написано з малої букви - виправте. (Показує, як потрібно правильно виправляти помилку.) А чому потрібно писати з великої букви? Не поспішайте, будьте уважними. Яке слово у середині речення ви записали

а великої букви, чому? Якщо у вас написано з малої букви - виправте». (Показує, як потрібно виправити.)

Таке робота сприяє тому, що діти привчаються користуватися при виконанні завдання зразком, планом та інструкцією, керуючись при цьому вказівками учителя та наслідуючи його дії.

Другий вид вправ характеризується тим, що вчитель лише керує діяльністю школярів, не виконуючи практичних дій. Він коригує дії дітей навідними запитаннями, орієнтує їх на зразок та словесну інструкцію. Так, навчаючи школярів виправляти допущені помилки, учитель звертається до них із запитаннями.

Учитель: Як дізнатися, чи правильно ви записали запитання до задачі?

- Чи правильно записано розв'язок, чи ні?.
- Перевірте, будь-ласка, правильність запису відповіді.
- З чим ви звіряєте свої записи?
- У кого відповідь записано не так, як на зразку, виправте, будь-ласка.
- Хто з учнів першої групи розповість, що допомагає правильно і швидко виправляти допущені помилки?

У процесі роботи учні першої групи не лише відповідають на запитання, які дії й чому вони виконали, але й пояснюють, що допомогло їм правильно виконати завдання. Діти привчаються кожну дію співвідносити зі зразком або планом. Школярів другої групи теж ставлять у такі ситуації, які змушують їх використовувати під час роботи план, порівнювати свою роботу зі зразком. Це допомагає дітям правильно виконувати завдання, вчасно знаходити допущені помилки. Такі вправи підводять школярів до усвідомлення, що використання зразка, плану та інструкції вчителя допомагає правильно виконувати будь-яке завдання.

Застосування третьої групи вправ полягає в тому, що учні самостійно., без допомоги вчителя, використовують зразок і план виконання завдання для знаходження і виправлення помилок. Учитель лише оголошує, яке завдання буде виконуватися, та підтримує у класі належний порядок. Наприклад, після

виконання завдання школярам пропонується уважно подивитися на зразок, звірити свою роботу зі зразком і, якщо є помилки, то виправити їх. Учитель нагадує, як правильно виправляти помилки. Прослухавши інструкцію щодо і правильного виправлення помилок, діти приступають до самостійної роботи - виправлення помилок.

Так, після виконання будь-якого завдання учням пропонується уважно розглянути зразок, звірити зі зразком виконане ними завдання. Якщо допущено помилки, діти мусять їх виправити. Прослухавши інструкцію, перша група починає самостійно виправляти помилки. Якщо учні другої групи допустили помилки і не можуть самостійно їх знайти і виправити, учитель їм допомагає. Він разом з дітьми знаходить помилки, аналізує їх. Потім школярі самостійно виправляють допущені помилки.

Наступна група вправ передбачає повну самостійність школярів. Найкраще таку роботу проводити у вигляді гри «Учитель-т учень». Один учень (як правило, сильніший) стає «учителем», а інший - здебільшого з другої групи - стає «учнем». "Учитель" бере виконане товаришем завдання, порівнює його зі зразком, самостійно знаходить допущені помилки або описки. Виправивши помилки та описки, «учитель» по-можливості і оцінює роботу «учня», пояснивши йому допущені ним помилки. Інший учень так само перевіряє роботу першого. Учні другої групи перебувають під контролем учителя, який стежить за ходом їхньої гри та спрямовує діяльність дітей у потрібному напрямку. Звітуючи, вони, в основному, відповідають на запитання вчителя.

Важливою умовою, що сприяє якісному покращанню виконавчої діяльності школярів, є вміння адекватно оцінювати кінцевий результат своєї роботи. Для розумово відсталих дітей характерні некритичність мислення, завищена самооцінка, що негативно впливає на якість виконуваного ними завдання. Формування вміння адекватно оцінювати кінцевий результат своєї роботи здійснюється у певній послідовності. Для цього використовується кілька видів вправ. Перший вид вправ полягає в тому, що учитель сам

оцінює виконану учнями роботу. Для цього він використовує зразок виконання завдання або готовий виріб. Учні спостерігають, слухають і теж беруть участь в оцінюванні робіт товаришів. Наприклад, навчаючи школярів тому, як оцінювати виконане ними завдання, учитель звертається до класу:

- Яку оцінку ви отримали за свою роботу?

- Хто хоче отримати кращу оцінку?

- Сьогодні ви навчитеся самі оцінювати свою роботу. Звірте, будь-ласка, з поопераційною картою-планом, чи правильно ви наклеїли «фундамент» у будинку. Хто знайшов помилку?

- Що наклеїли після «фундаменту»? Перевірте, чи правильно наклеїли «стіну». Що наклеїли після «стіни»?

- Звірте з поопераційною картою-планом та інструкцією, чи правильно ви наклеїли «дах». Хто знайшов помилку? (Учитель називає дітей, які допустилися помилки, кількість і характер помилок.)

- Якщо учень не допустив жодної помилки, на яку оцінку він заслуговує?

- А якщо допущено одну помилку, дві, три?

Ці вправи підводять до формування в учнів уміння виправляти помилки та оцінювати кінцевий результат їхньої роботи.

Для другого виду вправ характерне те, що школярі самі, використовуючи зразок та план виготовлення виробу або виконання завдання, оцінюють виконану роботу. Учитель контролює хід діяльності учнів першої групи. Другій групі надається допомога у вигляді навідних запитань, які сприяють формуванню уміння оцінювати кінцевий результат своєї роботи. Наприклад, після виконання дітьми письмового завдання учитель пропонує їм оцінити це завдання.

Учитель: Якої оцінки ти заслуговуєш за виконане завдання?

- Якщо допущено помилку, якою оцінкою можна оцінити твою роботу?

- А якщо є кілька помилок?

- Як ти думаєш, завдання виконано правильно чи ні?

- Чому ти так оцінив свою роботу?

- Як ти шукав допущені помилки? Можливо, завдання виконано правильно і помилок немає?

- Чим ти користувався при перевірці правильності виконання завдання?

Вправи цього виду допомагають формувати вміння оцінювати результат своєї роботи, використовуючи зразок і план. Словесний звіт про оцінку власної роботи та критерії оцінки засвідчує Про свідоме вироблення даного вміння,

Знайомлячи з третім видом вправ, учитель використовує різноманітні наочні засоби. Робота будується так, що учні лите заслуховують інструкцію про те, що потрібно зробити. Потім вони самостійно виконують завдання. Виконавши завдання, діти оцінюють його, попередньо пригадавши, як це робили при виконанні інших вправ.

Оцінку обов'язково коментують. Це дає вчителю змогу перевірити рівень засвоєння вміння. Школярам другої групи при оцінюванні власних виконаних робіт надається допомога у вигляді навідних запитань.

Даний вид вправ сприяє закріпленню уміння самостійно оцінювати результат своєї діяльності. Це виключає можливість виникнення помилок у процесі виконання завдання.

Наступний вид вправ використовується з метою вироблення автоматичності у вмінні оцінювати свою роботу. Для цього проводиться гра «Хто уважний?» Навчальне завдання: використовуючи допоміжні засоби (зразки, опори, інструкцію), оцінити роботу товариша. Оцінку прокоментувати. Дотримання умов гри вимагає від школярів самостійного вирішення питання про вибір потрібних засобів для порівняння власної виконаної роботи зі зразком завдання чи готовим виробом. Збіг оцінки учня з оцінкою учителя свідчить про сформованість даного уміння.

Таким чином, в учнів допоміжної школи поступово формується структура самостійної навчальної діяльності. Засвоєні вміння вони можуть використовувати на будь-якому уроці з будь-якого предмета.

У навчальному процесі учитель опирається на засвоєні учнями уміння щодо самостійної діяльності. Вони є основною умовою успішного здійснення внутрішньокласного диференційованого навчання. стор.77-81

Форми організації навчальної діяльності учнів в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання в основний період

Важливою умовою, що забезпечує успішність навчання в одному класі дітей з різними пізнавальними можливостями, є раціональне поєднання різноманітних форм організації навчального процесу на уроці, якими є: колективна, групова та індивідуальна форми організації роботи дітей. Різноманітні варіанти поєднання форм організації навчальної діяльності учнів сприяють найбільш ефективній реалізації внутрішньокласної диференціації, тому що створюють умови для одночасної роботи з різним, доступним учням кожної групи навчальним матеріалом.

Колективну форму організації навчального процесу бажано використовувати, головним чином, тоді, коли для обох груп пропонуються єдині види роботи, доступні учням з різними пізнавальними можливостями. Особливо продуктивна така форма організації роботи учнів при поясненні нового матеріалу, його закріпленні та перевірці вивченого матеріалу. Колективна форма організації навчання учнів найбільш ефективна на уроках малювання, ручної праці, фізкультури.

Організація роботи учнів у парах

Оволодіння дітьми складовими компонентами самостійної діяльності надав вчителю можливість організувати їхню роботу по парах. До пари входить по одному представнику з кожної групи. Наводимо приклад уроку ручної праці (перший клас).

Тема уроку: Самостійне виготовлення за усним описом журавля з природного матеріалу.

Мета уроку: Розширити знання учнів про перелітних птахів: вчити виготовляти журавля. Розвивати увагу, спостережливість, мовлення школярів.

Хід уроку

I. Фронтальна робота:

- а) бесіда про зміни в природі восени, відліт птахів у теплі краї;
- б) ознайомлення учнів з темою уроку;
- в) аналіз зразка;
- г) підбір матеріалу для роботи;
- д) пояснення способів виконання завдання - виготовлення композиції «Відліт птахів».

II. Групова робота

Перша група

(працює самостійно)

Учні працюють парами, виготовляючи деталі композиції. Кожна пара отримує окреме завдання. Одна виліплює «річку», інша – «пень», третя «землю», «дерева».

Друга група

(працюють слабші учні)

Складання плану послідовності виготовлення журавля.

Підбір матеріалу для роботи .

Виготовлення журавля:

- а) виготовлення голови птаха;
- б) з'єднання голови з тулубом; в) підготовка хвоста;
- г) з'єднання хвоста з тулубом; д) виготовлення лапок;
- є) з'єднання лап з тулубом.

III. Фронтальна робота

Колективне оформлення макету «Відліт птахів». Учні другої групи розміщують виготовлених журавлів на підготовленій підставці - символічному березі річки. Учитель стежить щоб діти правильно розміщували птахів.

Звіт учнів про послідовність виконання роботи.

Аналіз школярами виконаних робіт.

Підсумок уроку.

На цьому уроці учні виконують одне і те саме завдання, працюючи як самостійно, так і по парах. Для такого уроку характерним в те, що протягом певного часу учні першої та другої груп працюють разом. Це привчає школярів другої групи до роботи в колективі, виховує у них відповідальне ставлення до процесу виконання завдання. Учні першої групи відчувають відповідальність за партнера по групі, у них виховується доброзичливе ставлення до товаришів, розвиваються та формуються навички ділового партнерства. Проте уроки з переважанням фронтального навчання мало сприяють розвитку дітей, оскільки для них не повною мірою створюються можливості для врахування індивідуально-типологічних особливостей школярів, що важливо для успішного функціонування внутрішньокласного диференційованого навчання. Виходячи з цього, учитель надав перевагу організації групових форм діяльності школярів. Групові форми діяльності сприяють урахуванню та реалізації індивідуально-типологічних особливостей дітей. Групова організація діяльності школярів на уроці полягає в тому, що діти кожної з груп по чергово працюють на уроці з учителем або самостійно. Групова діяльність учнів та вчителя здійснюється за схемою:

<u>Перша група</u>		<u>Друга група</u>
СА	. ----	СУ
СУ	----	СА
СА	---	СУ
СУ	----	СА

Примітка. СА - самостійна робота учнів, СУ - спільна робота учнів з учителем.

Розкриємо зміст цієї схеми більш конкретно на прикладах організації навчання учнів на різних уроках в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання у першому класі.

Групова форма організації діяльності учнів та вчителя

I. Фронтальна робота: підготовка учнів до уроку, орієнтація у завданні, ознайомлення з метою і завданням уроку (5 хв).

II. Групова робота.

Перша група

Самостійне виконання завдання - 15- хв.

Пояснення учителем нового матеріалу - 10 хв.

Самостійна робота по закріпленню вивченого матеріалу - 10 хв.

Друга група

Вивчення нового матеріалу під керівництвом учителя - 15 хв.

Самостійне виконання практичного завдання - 10 хв.

Перевірка під керівництвом учителя виконаного дітьми завдання - 10 хв.

III. Фронтальна робота: оцінювання учнівських робіт, домашнє завдання. Підведення підсумків уроку - 6 хв.

Така форма організації діяльності вчителя з учнями використовується на уроках, для яких характерним в:

різний зміст матеріалу та завдань навчання, чергування їх у групах:

а) у першій групі вивчається новий матеріал, у другій - повторюється вивчений;

б) у першій групі робиться повідомлення нових знань, у другій - закріплення вивченого;

в) у першій групі закріплюються знання, у другій - перевіряється якість засвоєння вивченого;

г) у першій групі повторюється вивчений матеріал, у другій - вивчається новий.

Наводимо приклад уроку читання. У першій групі повторюється вивчений матеріал, у другій - вивчається новий.

Тема УРОКУ: Перша група Буква «б» Робота над виразним читанням

Друга група. Буква «р». Вправи на вимову складів і слів з цим звуком.

Мета уроку: Продовжувати вдосконалювати техніку читання у дітей. Формувати навички звуко-буквеного аналізу складів і слів. Розвивати пам'ять, увагу, інтерес до рідного слова, збагачувати словниковий запас у школярів.

Хід уроку

I. Психолого-педагогічна підготовка учнів до уроку.

II. Перевірка знань учнів.

Робота з таблицею: читання складів з вивченими буквами. Складання слів з даними складами, придумування з цими словами речень.

Перша група - робота з учителем: Читання тексту з букваря.

Друга група – самостійна робота: Складання з букв розрізної абетки складів із вивчених букв.

III. Основна частина.

Самостійна робота

Гра «Підпиши малюнок». З букв розрізної абетки скласти слова-назви предметів, зображених на малюнках. Придумати речення з цими словами.

Самостійне читання слів, речень з букваря.

Робота з учителем

Вправи на правильне і чітке вимовлення слів з буквою «р»:

а) вивчення скоромовки;

б) запам'ятай слова.

Ознайомлення учнів з буквою «Р».

Читання слів з «р» із таблиці, набірною полотном.

Читання слів з букваря, пояснення їх значення. Читання речень з букваря.

Робота з учителем

Читання букварного тексту з учителем.

Читання вголос учнями слів, речень із букваря.

Самостійна робота

Самостійне читання слів, речень із букваря.

Самостійна робота

Вставити у виставлені на набірному полотні слова пропущену букву. Скласти ці слова з букв розрізної абетки.

Робота з учителем

Читання слів, речень із букваря. Придумування речень з поданими вчителем словами

IV. Підсумок уроку.

Домашнє завдання

Урок письма

Тема уроку: Перша група. Письмо букви «в», слів із нею.

Друга група. Списування складів і слів з «л». Велика буква «Л».

Мета уроку: Уточнити вміння учнів першої групи визначати звук «в» у словах, вчити писати букву «в» та слова з нею. Вчити учнів другої групи писати букву «Л», закріплювати уміння списувати рукописні склади та слова. Розвивати фонематичний слух, виховувати увагу до слова, його значення і форми.

Хід уроку

I. Нервово-психологічна підготовка до уроку.

II. Перевірка знань учнів. Каліграфічна хвилинка.

Написання яких букв ми сьогодні повторимо ви дізнаєтеся, відгадавши загадки:

Навесні я тебе радую, влітку прохолоджую, восени годую, а взимку грію (дерево – д)

А ця літера одна ніяких слів не почина (и)

III. Основна частина

Перша група

Робота з учителем. Розгляд ілюстрації до вірша Л. Українки «Вишеньки».

Виділення звуку (в) у словах.

Запис букви (в) на дошці та у зошитах.

Друга група

Самостійна робота. Списати з дошки склади та слова з буквою «Л». Букву «Л» підкреслити.

Самостійна робота

Письмо у зошитах букви «в» Робота з картками: списати слова, вставити пропущену букву (в).

Робота з учителем

Перевірка виконаного дітьми завдання.

Ознайомлення з темою уроку. Повторення вживання великої букви.

Пояснення, як пишеться велика буква «Л».

Виділення дітьми великої букви «Л» з пластиліну. Записування букви «Л» на дошці та в зошитах.

Робота з учителем

Письмо з голосу слів з «в»:

віник сова

ваша слово

Самостійна робота

Письмо в зошитах самостійно букви «Л».

Списування з букваря речення «Лара мала».

Фронтальна робота

Гра «Упіймай звук». Учитель називає слова. Якщо у них є звук «в», то учні піднімають руку. Аналогічна гра проводиться і на виокремлення звуку «Л».

IV. Підсумок уроку. Домашнє завдання.

Урок математики

Тема уроку: Перша група. Число і цифра 7. Утворення і склад числа 7.

Написання цифри 7. Відрізок. Вимірювання і побудова відрізків з точністю до 1 см.

Друга група: Додавання в межах 4. Складання задач на знаходження суми двох, доданків. Квадрат. Розпізнавання квадрата.

Мета уроку: Ознайомити учнів першої групи з числом і цифрою 7, вчити їх писати цифру 7. Повторити з учнями другої групи додавання в межах 4, вчити їх складати задачі за ілюстраціями.

Продовжувати роботу по розширенню геометричних знань учнів.
Виховувати старанність, охайність.

Хід уроку

I. Психолого-педагогічна підготовка учнів до уроку.

II. Повторення вивченого матеріалу. Математична розминка.

Пряма й обернена лічба по 1 в межах 6 (перша група), в межах 4 (друга група). Гра «Назви сусідів».

III. Основна частина.

Перша група.

Робота з учителем. Робота над темою уроку. Ознайомлення з числом і цифрою 7. Утворення і склад числа 7.

Друга група

Самостійна робота.

Запис по рядку вивчених цифр -1, 2, 3, 4.

Робота з картками:

Розв'язування прикладів.

Самостійна робота.

Обведення трафаретів грибів, розфарбування їх.

Робота з учителем.

Складання за ілюстрацією задачі. Запис розв'язку на дошці і в зошиті.

Робота з учителем.

Писання цифри 7 на дошці та в зошитах.

Самостійна робота.

Складання задачі за малюнком і поданим прикладом. Запис розв'язку на дошці і в зошитах.

Самостійна робота.

Робота з підручником:

Вимірювання довжини відрізків поданих у підручнику. Побудова у зошитах аналогічних відрізків. Вимірювання довжини сірника.

Накреслення у зошитах відрізка такої самої довжини.

Робота з учителем.

Перевірка виконаного дітьми завдання .

Ознайомлення з квадратом. Обведення шаблону квадрата, розфарбування квадрата.

IV. Підсумок уроку. Домашнє завдання.

Домашнє завдання

Таке різноманітне поєднання форм групової навчальної діяльності учнів в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання сприяє більш повному врахуванню типологічних особливостей дітей кожної групи.

Поряд із поетапною організацією діяльності школярів використовується і цілісна структура організації їхньої навчальної діяльності. Вона будується за такою схемою:



Дана структура використовується на тих уроках, на яких не відбувається поетапного подання матеріалу. Наприклад, а) перше група виконує практичне завдання, друга - вивчає новий матеріал; б) перша група вивчає новий матеріал, друга - виконує практичне завдання.

Ця форма організації навчальної діяльності учнів використовується при виконанні однією з груп самостійної чи контрольної роботи. Це, як правило, буває після вивчення певної теми, у кінці навчальної чверті, півріччя.

Організована таким чином діяльність учнів при внутрішньокласному диференційованому навчанні забезпечує більш повне врахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей, що важливо для досягнення освітніх завдань.

Внутрішньокласна диференціація не виключає, в, навпаки, обов'язково передбачає також індивідуальну роботу школярів. При такій формі роботи кожен учень отримує завдання, а учитель керує роботою всього класу. Створюються найбільш сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей і можливостей кожного. Завдання для учнів добираються індивідуально, з урахуванням та залежно від їхніх індивідуально-типологічних особливостей. Клас на групи не розподіляється. Така організація діяльності школярів допустима і найбільш прийнятна на уроках, праці, при виконанні практичних завдань, під час екскурсій, при перевірці засвоєних знань і вмінь. Учитель лише стежить за роботою всього класу і в разі необхідності надає окремим учням своєчасну допомогу. Ця форма організації навчальної діяльності сприяє виявленню індивідуальних особливостей дітей, а також труднощів, з якими школярі стикаються у процесі навчання, допомагає визначити індивідуально оптимальне навантаження на кожного учня.

Описані форми організації навчальної діяльності учнів застосовуються і на наступних етапах навчання. Але на другому, а тим більше на третьому чи четвертому роках навчання в цю організаційну структуру вносяться суттєві зміни з урахуванням динаміки розвитку пізнавальних можливостей і діяльнісних умінь в учнів, а саме: діяльність школярів з більшими пізнавальними можливостями стає менш розчленованою, більш цілісною. Якщо в першому чи другому класах на початковому етапі формування діяльнісних умінь кожне завдання розподілялося на невеликі порції, а

виконання Його здійснювалося поетапно, то в третьому класі, коли діти певною мірою оволоділи уміннями щодо самостійної діяльності, вони вже можуть самостійно виконувати завдання чи виготовляти виріб, об'єднуючи при цьому мілкі, дрібні дії у більш повні. Учитель не забуває про різноманітні засоби наочності; схеми, інструкції, зразки тощо. Та ким чином, учні переходять до поетапно-цілісного виду самостійної діяльності. Оволодівши ним достатньою мірою, школярі вже можуть самостійно виконувати будь-яке завдання.

Отже, формування в учнів молодших класів уміння самостійно працювати практично здійснюється на всіх уроках з урахуванням основних завдань, типів уроків і змісту засвоєного матеріалу. Оскільки система роботи з організації самостійної діяльності молодших школярів з розумовими порушеннями в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання має свою послідовність, учитель передбачає певні періоди роботи: пропедевтичний і основний.

Пропедевтичний період, як відомо, розпочинається з першого дня перебування дитини у школі й триває до жовтня.

Протягом перших трьох тижнів проводяться короткотривалі перевірочні роботи з метою вивчення готовності дітей до шкільного навчання. На основі отриманих даних виявляються рівні пізнавальних можливостей учнів. Особлива увага звертається на самостійність виконання дітьми завдань, доручень учителя, а також на те, хто з них потребує допомоги.

Отже, під час пропедевтичного періоду невчення у першому класі проводиться робота по вивченню пізнавальних можливостей школярів, їх готовності до навчання, а також формуються групи для здійснення диференційованого навчання.

Основний період розпочинається з жовтня у першому класі й продовжується до кінця навчального року. З дітьми проводиться робота, спрямована на формування елементарних дій самостійної діяльності, щоб у

майбутньому в умовах внутрішньокласної диференціації учитель міг почергово працювати з учнями кожної з груп.

Формування структурних компонентів самостійної діяльності здійснюється шляхом використання спеціальної системи роботи, яка конкретизується у змісті навчальних завдань-вправ. Спеціальні вправи вводяться у загальну систему завдань і виконуються на уроці на будь-якому з його етапів.

На основі використання сформованого в учнів стереотипу організації самостійної діяльності створюється можливість найбільш раціонально організувати їхнє навчання з основних навчальних предметів в умовах внутрішньокласної диференціації, коли в учителя виникає необхідність у частому використанні самостійних форм роботи учнів першої чи другої груп залежно від здатності школярів до самостійної роботи.

До дидактичних умов забезпечення розробленої системи відносяться:

1. Практична реалізація внутрішньокласного диференційованого навчання найбільш ефективно здійснюється за такої організації навчального процесу, яка базується на самостійній діяльності школярів.

2. За внутрішньокласного диференційованого навчання важливо враховувати різноманітні форми організації самостійної діяльності учнів і учителя: фронтальну, групову й індивідуальну, уміло чергуючи їх в ході уроку.

3. На уроках необхідно враховувати типологічні та індивідуальні особливості учнів, максимально спрямовувати навчання на засвоєння знань і умінь усіма школярами,

4. Самостійна діяльність школярів за внутрішньокласного диференційованого навчання буде успішною, якщо учитель використовує на уроці різноманітні наочні засоби.

5. Обов'язковою умовою успішної організації та здійснення внутрішньокласної диференціації й процесу формування у школярів діяльнісних умінь є дотримання індивідуального підходу до учнів.

6. Для здійснення учнями з різними пізнавальними можливостями будь-якої діяльності важливим є виховання в них упевненості в своїх силах і можливостях при виконанні завдань, інтересу до своєї діяльності на уроці.

7. За внутрішньокласної диференціації бажано використовувати різноманітні форми організації самостійної діяльності учнів та учителя (фронтальну, групову, індивідуальну), уміло чергуючи їх у ході уроку.

8. Для забезпечення групової форми успішної діяльності школярів на уроці бажано так добирати учнів у ланки, щоб враховувалася їх особиста сумісність, а також рівень розвитку самостійності. Це забезпечить наявність в одній ланці сильніших та слабших учнів, а, також надання своєчасної допомоги товаришу при виконанні ним самостійних завдань.

Отже, однією з головних умов успішного здійснення у допоміжних школах внутрішньокласного диференційованого навчання є розвиток і формування в учнів умінь щодо самостійної навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии //Собр. Соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1984. - Т. 5. – 3657 с.

2. Єременко І.Г., Вавіна Л.С., Мерсіянова Г.М. Диференційоване навчання у допоміжній школі. - К.: Рад. школа, 1979.- 141 с.

3. Єременко І.Г., Турчинецька В.Є. Готовність розумово відсталих дітей до навчання у допоміжній школі. - К.: Рад. школа, 1981. – 102 с.

4. Калмыкова З.И. Проблемы преодоления неуспеваемости глазами психологов. - М.: Знание, 1982. – 96 с.

5. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей олигофренов. – М.: Просвещение, 1968. -158 с.

6. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. - М.: Просвещение, 1988. – 174 с.

7. Шабельников В. К. Значение метода поэтапного формирования умственных действий для обучения умственно отсталых детей //

Коррекционно-воспитательная работа во вспомогательной школе. - Алма-Ата, 1986. – С. 62-68.

Кравець Н. П.

Комплексне застосування інноваційних технологій навчання на уроках літератури та виховання розумово відсталих учнів як активних читачів

Джерело: Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: Збірний наукових праць. – Вип.. 3. – Бердянськ: БДПУ, 2016. – 212 с. – С. 59-70

Інноваційне навчання передбачає активізацію пізнавальної діяльності школярів, застосування активних форм і методів навчання, серед яких на уроках літератури з метою не лише зацікавлення учнів до предмету, а й для належного опанування навчальним матеріалом, чільне місце належить літературним іграм. Враховуючи рекомендації вчених щодо значення ігор для корекції та розвитку, ми дійшли висновку, що виховати розумово відсталих учнів як активних читачів, скоригувати їхню читацьку діяльність певним чином допоможуть літературні ігри, добираючи й розробляючи які, дотримувалися відповідних принципів. Зокрема принцип корекції вимагає розглядати навчальну літературну гру як засіб корекції психофізичного розвитку. Як дидактичний засіб розвитку психофізичних процесів врахували принцип розвитку. Завдяки діяльності учень як учасник гри вводиться у гру та діє в ній, оскільки конкретна діяльність обумовлена роллю, яку виконує кожен учасник гри, що забезпечує принцип діяльності Принцип поєднання дидактичних та ігрових цілей передбачає постановку перед грою двоєдиної мети: дидактичної (корекція навички читання, уміння аналізувати твір, характеризувати героїв, пояснювати сутність літературознавчих понять) та ігрової (розв'язання завдання, досягнення перемоги). Визначення провідної ролі міжособистісного спілкування як складової комунікативної компетентності, що входить до життєвої, забезпечує принцип комунікації [7, с. 168].

Дослідники по-різному класифікують літературні ігри. Р. Осадчук розділяє дидактичні ігри на операційно-рольові й навчальні (ділові) за рівнем вимог до характеру пізнавальної діяльності учнів: репродуктивні, проблемно-пошукові, творчі, виокремивши у дидактичній грі три етапи: підготовчий, проведення гри, заключний [12]. А. Мельник класифікує ігри за ознаками: мета, характер пізнавальної діяльності, вид діяльності, засоби гри, особливості мовленнєвої діяльності, кількість учасників, підготовка гри, тривалість, засоби керівництва, форма проведення. За метою розділяє на актуалізуючі, формувальні, узагальнювальні, комбіновані, контрольнo-корекційні; за характером пізнавальної діяльності: репродуктивні (пропонується зразок виконання гри), пошукові (наявний елемент пошуку), творчі (учасник гри проявляє творчу активність). Виконавські ігри диференціює на ігрові та ігри-драматизації [10]. Корекційне значення ігор для розвитку й корекції порушень у розумово відсталих учнів розглянуто в роботах А. Аксьонової, Л. Вавіної, К. Ардобацької, О. Граборова, Ю. Косенка, Г. Смирнової та ін. На думку вчених, дидактична цінність ігрового методу в роботі з розумово відсталими учнями полягає в тому, що корекційно-розвиткові й виховні цілі навчання реалізуються не відособлено, а в органічній єдності, у взаємодії. У грі створюються умови для корекції та подолання порушень багатьох психічних функцій, насамперед тих, що забезпечують увагу дитини до навчальної діяльності, виникнення учбової мотивації. Зокрема О. Граборов відносив гру до найбільш точних показників прояву здібностей дитини, її пізнавальних можливостей. На думку вченого, міра відсталості дитини проявляється в іграх, на які вона здатна, оскільки немає жодної здібності, яка б не вправлялася у грі [3].

Учні з типовим розвитком охоплюють досить широке коло спілкування у соціумі, здійснюючи комунікативну діяльність. Розумово відсталі в комунікативній взаємодії часто не спроможні відстоювати власну точку зору, довести її доцільність, захистити власні судження; а судження інших оцінюють залежно від позиції тих, з ким спілкуються. Проявляються

недоліки критичності й самокритичності, низький рівень самоконтролю. Негативний досвід міжособистісного спілкування призводить до замкнутості, комунікативної фобії, неспроможності зрозуміти смисл почутого чи прочитаного матеріалу та відтворити й ефективно використати отриману інформацію. Певним чином здолати це допомагають діалогові технології навчання, запроваджені на уроках літератури. Свого часу Є. Голант, характеризуючи методи навчання, запропонував форму навчання, що дістала назву “метод діалогу”. Діалогу читача з текстом приділяли увагу філософи, психологи, педагоги, розглядаючи текст як посередник взаємодії автора і читача та вказуючи на діалогічні властивості тексту. Аналізуючи особливості освітніх технологій, С. Лавлінський вказав на взаємозалежність діалогу читача і мотивації навчальної діяльності, доцільність застосування навчального діалогу на уроці літератури: «Навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам-підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися.» [9, с. 242- 243]. Важливими для нашого дослідження є думки Н. Менчинської та М. Матюшкіна, які довели, що ситуація спілкування завершується актом мислення, оскільки запитання учителя стають стимулом для розмірковування, що пробуджує до мислення. Це надзвичайно важливо для розумово відсталих учнів, зважаючи на порушення в них психічних процесів, насамперед мислення. Крім того, діалог забезпечує розвиток внутрішньої культури особистості. Варта уваги думка С. Курганова про те, що діалог – це форма навчання, за якої навчальне завдання ставлять у вигляді невирішених проблем [8, с.10].

Відомий український вчений у галузі методики навчання української літератури Є. Пасічник значну увагу приділяв бесіді, наголошуючи, що «бесіда відкриває великі можливості для індивідуальної роботи з учнями, виявлення їхніх безпосередніх читацьких реакцій, рівня розуміння ними твору.» [13, с. 59].

Не оминули питання діалогу і дефектологи. Аналізуючи особливості мовлення розумово відсталих дітей, відомі вчені-дефектологи К. Аксьонова, М. Гнезділов, Р. Лалаєва, Ж. Шиф вказували, що для розумово відсталих характерна відсутність потреби в говорінні – мотивації мовлення, яка у них спонтанно не виникає. Їм важко перейти з позиції слухача на позицію мовця, оскільки не виявляють зацікавленості в отриманні інформації. Результати досліджень В. Петрової, В. Василевської, Л. Логвіної та ін. свідчать, що розумово відсталі передають зміст почутого чи прочитаного тексту досить спотворено, з пропусками важливих частин, зі значними привнесеннями, часто не розуміючи сутності сприйнятої інформації.

Враховуючи зниження у даної категорії учнів інтересу до читання художньої й науково-пізнавальної літератури, обмеженість світогляду, зниження самостійності й критичності мислення, з метою корекції вказаних порушень ми запровадили діалогове навчання, виділивши завдання, доступні розумово відсталим підліткам та зважаючи на те, що «думка дитини на уроці-діалозі народжується як відповідь іншій людині, Співбесіднику.» [8, с. 111]. Також керувалися думкою Ю. Борєєва про те, що навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам-підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися [2].

Водночас застосовували комп'ютерні технології як додатковий набір можливостей корекції відхилень у розвитку школярів, оскільки для розумово відсталих комп'ютер виконує наступні функції: виступає як наочний посібник, як джерело навчальної інформації; дає можливість коригувати притаманні школярам порушення розвитку, розвивати зв'язне мовлення; контролювати хід і правильність виконання завдання та здійснювати самоконтроль виконуваної діяльності; бути засобом діагностики знань школярів (комп'ютерне тестування); формувати естетичні смаки, допомагає сприймати й продукувати інформацію, водночас забезпечуючи реалізацію корекційної, розвиткової, пізнавальної, естетичної, виховної функцій

навчального процесу. Як засіб корекційно-розвиткового навчання комп'ютер стимулює пізнавальну активність розумово відсталих учнів, підсилює мотивацію до оволодіння знаннями й уміннями, сприяє індивідуалізації навчальної діяльності та управління нею. Застосування комп'ютерних технологій у роботі з учнями масової школи розглянуто в роботах В. Аванесова, В. Іванова, О. Ісаєвої, О. Ляшенка, Дж. Равена, Н. Тализіної та ін. О. Ісаєва вважає, що застосування комп'ютерів на уроках зарубіжної літератури сприяє розумовому розвитку школярів, оскільки ефективне використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення літератури є засобом розвиткового навчання, сприяючи творчій роботі учнів та стимулюючи інтерес до читання літературних творів [4, с. 255].

Використанню комп'ютерних технологій у роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, присвячені роботи О. Качуровської, О. Легкого, С. Миронової, Є. Синьової, І. Федоренка та ін. С. Миронова розглядає застосування комп'ютерів у навчанні дітей з недоліками розвитку інтелектуальної сфери як засіб активізації усіх психічних процесів, особливо операційних компонентів мислення, засіб переходу від наочно-образного рівня мислення до абстрактного [11, с. 43].

Відомо, що розвиток розумово відсталих школярів без достатньої корекційної допомоги суттєво відрізняється від однолітків з типовим розвитком. Наукові досягнення в галузі спеціальної психології й корекційної педагогіки дозволяють забезпечити необхідний рівень психофізичного розвитку даної категорії дітей. Проте у зв'язку з навчанням у спеціальних загальноосвітніх школах для розумово відсталих дітей учнів з діагнозом «помірна розумова відсталість», мовленнєвими порушеннями, зі спектром аутистичних порушень, синдромом Дауна тощо, постала необхідність використання підтримуючої й альтернативної комунікації (Augmentative and Alternative Communication /AAC) – системи терапевтичної й педагогічної допомоги, що надається особам з відсутністю або недорозвитком усного мовлення з метою нормалізації комунікативних можливостей та задоволення

потреб у спілкуванні. Основні засоби ААС на уроках літератури – символи, що сприймаються тактильно, графічні символи, технічні засоби комунікації. Як вказує С. Белібова, «вибір альтернативних методів комунікації дітей з множинними порушеннями повинен бути обов'язково індивідуалізованим з врахуванням форми і важкості захворювання, стану інтелекту, віку, індивідуальних особливостей дітей» [1, с. 16]. На нашу думку, основне у використанні ААС на уроках літератури – вдале поєднання альтернативних засобів спілкування зі словом, яке пропонується в усній чи писемній формі. Учні сприймають мовлення усно, а думки висловлюють за допомогою засобів підтримуючої комунікації.

Зважаючи на вище викладене, постала необхідність розглянути питання комплексного застосування інноваційних технологій навчання розумово відсталих учнів на уроках літератури.

Розпочинаючи експеримент, ми керувалися тезою відомого українського педагога К. Ушинського, висловленою у «Рідному слові» про те, що школа не може дати людині життєвих сил, а може лише відсторонити перешкоди для правильного розвитку цих сил. Зміна занять діє на дитину навіть краще за повний відпочинок. До участі в експерименті задіяли розумово відсталих учнів 7-9 класів спеціальних шкіл м. Києва та ряду спеціальних шкіл Вінницької, Житомирської, Львівської, Черкаської областей, як безпосередньо проводячи експеримент, так і проінструктувавши учителів. Нас цікавило питання щодо активізації дітей до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання, здобуття інформації та використання її у власному досвіді. Пріоритет інноваційним технологіям надавали з огляду на особливості психофізичного стану учнів та результати аналізу особових справ і спостережень за школярами на уроках літератури. Навчання проходило поступово з огляду на етапи вивчення твору: робота із заголовком (назвою твору), підготовка до аналізу твору, аналіз твору, підсумок, оскільки зважали на те, що в процесі роботи над твором учні повинні зрозуміти, що саме і чому це відбувається, тобто

перейти від зовнішньої (поверхневої) структури тексту до його внутрішньої (глибинної) структури, на що звернуто увагу в роботах відомих психологів: І. Наволіна, Т. Дрідзе, Н. Чепелевої та ін. Щодо розумово відсталих, робота полягала в переході від розуміння *про кого* чи *про що* розповідається до розуміння *що саме розповідається*, до смислу тексту, тобто учням потрібно було навчитися переходити від теми до ідеї, головної думки твору. На кожному уроці намагалися організовувати різноманітні види діяльності школярів, насамперед поведінку і працю, що передбачало певну самостійність учнів у побудові своїх дій, у мобілізації власних зусиль на подолання труднощів. Для експерименту використали оповідання М. Чабанівського «Вірний». На першому (пропедевтичному) уроці знайомили учнів з біографією і творчістю автора. Щоб школярі краще запам'ятали біографію, продемонстрували карту Європи та вказали на ній країни, які у роки війни М. Чабанівський визволяв від фашистської навали. Для уточнення знань про особливості творчості письменника на слайді запропонували спогади П. Загребельного про його творчість, знання рідної природи. Також організували уявне інтерв'ю школярів з письменником: *Коли вперше почали писати твори? Як називається Ваш перший твір? Про кого чи про що він?* Водночас використали прийом “відстрочена відгадка”, запропонували учням на початку уроку загадку, відгадку якої було розкрито в ході роботи з твором на наступному уроці: *Чому оповідання називається «Вірний?» Яку назву ви можете запропонувати? Відповідь доповніть прикладами.* Актуалізуючи здобуті учнями знання, поглиблюючи інтерес до творчості автора, застосували технологію “пригадай автора”. Дітям з множинними порушеннями розвитку (МНР) запропонували картки, на яких було вказано прізвища різних авторів. Читаючи з екрану монітора завдання, школярі самостійно відповідали на них, наприклад: *1. Він був сином сільського вчителя, закоханого в літературу й рідну землю. Хто це? 2. Письменник обожнював природу, знав секрети природи. Відповідь доповни*

прикладами з його біографії. 3. «Якби був учителем, у школі відкрив би куточок живої природи». Кому належать ці слова?

Знайомлячи школярів з назвою твору, враховували, що заголовок завжди спрямовує учня-читача на майбутнє читання, сприяє зосередженню уваги на героях чи персонажах твору, викликає інтерес до читання. Проте розумово відсталі не досить чітко диференціюють сутність понять «твір», «заголовок», «назва твору». Для кращого розуміння сутності вказаних понять і ролі назви у творі, поряд із заголовком та уривком з твору на слайді запропонували графічну схему-модель **назва > твір** з одночасним використанням допоміжних запитань: 1. *Про що можна дізнатися у творі, зважаючи на його назву (заголовок)?* 2. *На що вказує назва: на час дії, місце дії, героя; на предмет, важливий для характеристики героя твору, на тему чи основну думку, виражену в творі?* Школярі з МПР отримали відповідні картки для відповіді.

На етапі сприймання твору обговорювали портрети літературних героїв, початок твору. Розумово відсталим у зв'язку з бідністю словникового запасу, особливо відсутністю експресивної лексики, важко характеризувати образи героїв. Забування, інертність і косність нервових процесів, невміння переносити здобуті знання у нову ситуацію призводять до того, що учні без належної допомоги не в змозі визначити у творі головних і другорядних героїв, запам'ятати їхні імена. Часто за асоціацією розповідають про героїв з інших творів, доводячи «правильність» власної думки. Щоб виправити недоліки розумової діяльності, застосували елементи дослідницького методу шляхом використання схеми-моделі **твір > герой**, звертаючи увагу на статусно-рольову характеристику героїв для опанування їхньої сутності, індивідуалізації, визначення рольових особливостей: вікових, гендерних, родинно-родових, соціальних. Зокрема разом з учнями досліджували, які ролі виконують герої оповідання та як вони себе у них проявляють. Школярі визначали, який характер і тип людини зобразив письменник, виявляли унікальність героїв, їхню відмінність один від одного чи подібність. Так,

семикласники визначали, які ролі поєднують в собі Ігор і Тимко – герої оповідання “Вірний”: *діти, хлопчики, сини, відпочиваючі* (спільні ролі). Ігор – *добрий, жалісливий, любить тварин, щедрий, лагідний, слухняний* а Тимко – *сердитий, хитрий, злий, жадібний, жорстокий, безжалісний* (відмінні ролі). Використана презентація допомогла встановити трансформацію героїв у рамках однієї ролі, на яких етапах розвитку сюжету та під впливом чого це відбувається, до чого призводить. З метою розширення словникового запасу, розуміння сутності характеру хлопчиків, їхніх вчинків і поведінки, вчили описувати образи кожного з них. Для опису образу Ігоря запропонували наступні завдання: *1. Які слова використав письменник для опису образу Ігоря? 2. Як Ігор повівся з цуциком, отримавши його від Тимка? 3. Доведіть – Ігор добра людина, щедра, жаліслива, слухняна – чи ні?* Характеризуючи образ Тимка, учні виконали ряд завдань: *1. Якими словами письменник описує портрет Тимка? 2. Що можна сказати про поведінку і характер хлопчика? 3. Чому Тимко запросив у Ігоря плату за цуцика? Про що це свідчить? 4. Порівняйте, як Ігор ставився до цуцика, а як – Тимко. 5. Хто з них добрий, милосердний, щедрий, а хто – злий, жорстокий, жадібний? Чому ви так вважаєте?* Водночас на слайді запропонували епітети, за допомогою яких учні визначали ставлення письменника до хлопчиків: *Доведіть, кому автор симпатизує, а кому – ні.*

Розумово відсталі, як і всі діти, люблять фантазувати, жити у світі фантазії. Застосувавши прийом «фантастичне доповнення», запропонували учням подумати, як можна зобразити Тимка позитивним героєм оповідання. Як допомогу використали різноманітні слайди із зображенням дітей з цуциками, яких вони доглядають: годують, ведуть на прогулянку, бавляться з ними тощо.

Етап підготовки до аналізу твору передбачав завдання, що поєднували в собі аналітичні запитання і запитання евристичного спрямування, які відображали послідовність зображеного, характеристику вчинків героїв, їхні стосунки, поведінку, причинно-наслідкові зв'язки між зображеним.

Зважаючи на важливість бесіди, зокрема бесіди евристичного спрямування, для опанування учнями змістом і усвідомлення смислу оповідання «Вірний», бесіду проводили так, щоб школярі могли відповісти на запитання: чому?, для чого?, про що дізналися?, чому так сталося? тощо, водночас звертаючи увагу на розмову між Ігорем і Тимком: 1. *Які слова використав письменник для характеристики героїв?* 2. *Чому Ігор виступив захисником цуцика?* 3. *Чому Тимко не хотів віддавати безкоштовно цуцика? Про що це свідчить?* 4. *Як змінилося ставлення батька до прохання сина?* 5. *Доведіть, що Вірний виправдав свою кличку.* Крім того, використали ігри, що відображають хід зображених подій, характеристику вчинків героїв, їхні стосунки, поведінку. Зокрема для уточнення знань учнів запропонували гру «Знайди пару». Сутність гри: Незнайко переплутав персонажів творів і не може пригадати, яка пара з них є персонажами оповідання «Вірний»: Лев, Осел, Синиця, Вірний, Собаки, Миша, Тарзан, Вовк, Ластівка, Шуліка.

Проводячи аналіз твору, застосовували порівняльні таблиці різних описів, створювали порівняльні таблиці героїв, їхнього зовнішнього вигляду, мови, характеру, поведінки. Застосувавши схему-модель **твір > герой > вчинки > позитивні (негативні)**, навчали учнів аналізувати вчинки героїв. Аналізуючи твір, як форму контролю навчальних досягнень школярів використовували тестовий контроль з огляду на те, що розумово відсталі підлітки знайомі з комп'ютером, працюють з ним у школі та вдома. Тести готували з дотриманням дидактичних принципів доступності, доцільності, достатності, наочності, науковості. Тестові завдання пропонували у відкритій або в закритій формах із запитаннями різного рівня труднощів. Завдання відкритої форми не містили підказок, змушували пригадувати вивчений матеріал, відтворювати його в пам'яті: 1. **Імена** головних героїв оповідання М.Чабанівського «Вірний» ... **Ігор, Тимко**. 2. Де відбулася описана в оповіданні подія – у місті чи в селі?... **в селі**. 3. Яку кличку мав кращий цуцик? ... **Тарзан**. 4. Яку кличку придумав Ігор врятованому цуцику? ... **Вірний**.

На наступному уроці роботу над текстом оповідання продовжили, організувавши виразне читання й аналіз прочитаного. У процесі бесіди учні розповідали про те, як змінився зовнішній вигляд Вірного після того, як його Ігор викупив у Тимка. Опираючись на текст, школярі доводили, що на початку оповідання – це замучене собача, яке потерпало від свого мучителя Тимка. Але згодом, коли песик попав під нагляд Ігоря, змінився і зовні, і внутрішньо. Відповіді доповнювали читанням уривків з тексту твору. Вказуючи причину змін Вірного, теж зачитали й переказали уривок з оповідання.

Також увагу було звернуто на поведінку хлопчиків та зроблено відповідні висновки. Читаючи ставлення Ігоря до песика, школярі характеризували хлопчика як позитивного героя, добираючи епітети для опису його вчинку. Водночас констатували, що жорстоке ставлення Тимка до Вірного не змінилося, про що свідчив його вчинок з викрадення цуцика після від'їзду Ігоря й намагання знову знущатися з нього.

Зважаючи на важливість бесіди евристичного спрямування у процесі роботи з твором, зокрема бесіди евристичного спрямування, бесіду організували так, щоб учні більш глибоко зрозуміли сутність ідеї твору. Насамперед у процесі бесіди працювали над системою образів: 1. *Між ким виникає конфлікт?* (між Ігорем і Тимком). 2. *Які слова використав М. Чабанівський для опису зовнішнього вигляду героїв та характеристики їхньої поведінки?* 3. *Хто намагався допомогти цуценяті?* 4. *Який вигляд мав цуцик, коли знаходився у Тимка?* 5. *Як змінився вигляд цуцика зі зміною господаря?* 6. *Чому Толик не змінив ставлення до цуцика з від'їздом Ігоря? Про що це свідчить?* 7. *Що можна сказати про вчинок Ігоря стосовно Вірного?* По закінченню бесіди запропонували учням створити усні портрети Ігоря і Тимка. Учні з МПР отримали картки з набором слів, серед яких були слова, необхідні для характеристики обох героїв. Водночас використали технологію “діаграма Вена”. На слайді у спільному для обох кругів секторі було вписано однакові риси героїв, а в кругах – відмінні риси. Клас поділили

на дві команди з присвоєнням назви кожній. Учням пропонували довести доцільність чи не доцільність пропонуваних рис героїв і запропонувати власні характеристики. Учитель (експерт) доповнював, узагальнював, оцінював роботу груп, залучаючи школярів до колективного визначення групи-переможця. З метою перевірки ставлення школярів до описаної в оповіданні події застосували прийом “мікрофон”, завдяки якому кожен висловлював власну думку: 1. *«Найбільше я хвилювався, коли ...»*. 2. *«З яким почуттям перегорнуто останню сторінку оповідання?»*.

Аналізуючи оповідання, школярі також вчилися описувати зовнішній вигляд цуцика з метою усвідомлення сутності описаної в оповіданні події, відповідаючи на запитання: 1. *Якими словами описано цуцика, коли він перебував у Тимка?* 2. *Доведіть, що цуценятко було дуже лагідним, покірним.* 3. *Яким став цуцик після того, як про нього почав турбуватися Ігор?* 4. *Чому Ігор став для Вірного «найкращою в світі людиною»?*

Для глибшого розуміння школярами сутності зображеного у творі пропонували скласти план твору та переказати оповідання за складеним планом. Також використали гру «Знайди пару», запропонувавши на слайді персонажів різних творів. Мета гри: вказати, які персонажі відносяться до оповідання: Осел, Лев, Миша, Вірний, Собаки, Вовк, Тарзан, Синиця. Рольова гра «Виправ помилку» допомагала визначити позитивного героя та розкрити поведінку героїв у ставленні до тварин. До участі у грі задіяли чотири учні. Два з них виконували ролі Ігоря й Тимка, на що вказували таблички з написами імен героїв оповідання. Два других хлопчики мали таблички з написом «Вірний». Хід гри: учень, який виконує роль Тимка, дуже лагідно поводить з Вірним, гладить його, пропонує молочко в мисочці. Виконуючий роль Ігоря, навпаки, помахує на Вірного лозинкою, сам їсть шматочок хліба, дражнить ним Вірного, але Вірному нічого не дає. Учні-глядачі коментують зображене і вказують на допущену помилку та розповідають, як потрібно правильно виконувати героям ролі.

Глибше зрозуміти зміни, що відбулися з Вірним, та з метою виховання у школярів любові до природи, зокрема до тварин, допоміг прийом «порівняння творів двох мистецтв» – літератури й живопису, реалізували який завдяки вміщеній у підручнику ілюстрації, на якій зображено Вірного та великого вуличного худого пса.

На підсумковому етапі вивчення твору використовували завдання на зіставлення й порівняння сутності зображених подій, явищ, дискусії. Підсумковий етап давав можливість виявити міру засвоєння учнями змістової та смислової сторін твору, сприймання його сюжетної й композиційної єдності, диференціювати зображене, насамперед зображені події, героїв, їхні вчинки. Зокрема прийом «акваріум», за якого учні працювали в групах, виконуючи запропоноване на слайді завдання, допоміг глибше усвідомити сутність оповідання «Вірний», послідовність зображених подій: *1. Знуцання Тимка з цуцика. 2. Ігор врятовує цуцика. 3. Життя Вірного під опікою Ігоря. 4. Від'їзд Ігоря. 5. Тимко забирає Вірного. 6. Повернення Вірного до Ігоря.*

Щоб учні краще зрозуміли сутність зображених у повісті подій, причинно-наслідкові зв'язки, ідею твору, уточнили й закріпили отримані знання, провели дискусію на тему “Два хлопчики-однолітки – два вчинки”. Учасники дискусії розмірковували над тим, чому добро перемогло зло: *Ігор викупив цуцика у Тимка. Торжествує добро. Чи погоджуєтеся ви з такою думкою? Хто уособлює добро?* Також застосували прийом “ланцюжок думок”. Учні намагалися розмірковувати над тим, що на їхню думку означає “*Робити добро – це ...*”.

З огляду на стан психофізичного розвитку школярів та його вплив на опанування ними читацькими вміннями, виділили критерії оволодіння читацькими вміннями даною категорією дітей: За основу взяли наступні показники: розуміння прочитаного (осмисленість), адекватна інтерпретація сприйнятого матеріалу, вміння сприймати допомогу. Це дало змогу визначити чотири рівні володіння читацькими вміннями. Перший рівень –

початковий (пасивний) – передбачав роботу школярів під прямим керівництвом учителя. Другий рівень – середній (репродуктивний) – полягав у виконанні розумових дій учнями за подібністю та з опорою на наочність у аналогічній навчальній ситуації, чим забезпечується формування ситуативного мислення. На третьому рівні – достатньому (репродуктивно-продуктивному) учні виконували завдання за інструкцією, без прямої допомоги учителя та певної опори. Четвертий рівень – високий (продуктивний) – передбачав самостійну працю школярів та самостійний контроль власної читацької діяльності. До високого рівня віднесли 23% респондентів, чого не спостерігали на констатувальному етапі дослідження; на достатньому рівні виконували завдання 51%; до другого рівня увійшло 19% учнів; на початковому рівні залишилося 7% респондентів, яким навчання дається важко завдяки наявності, крім розумової відсталості, супутніх порушень розвитку.

Варто зазначити, що усім респондентам важко приходилося, коли доводилося думати, відтворювати описані події, які недостатньо чітко, або взагалі не зафіксувалися в пам'яті. Проте більшість учнів за умови надання допомоги завдання виконували правильно, що свідчило про збережені потенційні можливості, здатність до засвоєння читацьких знань та умінь.

По закінченню експерименту визначили рівень мотивації учнів до читання художньої літератури. Рівень мотивації учнів до читання літератури визначали за індексом задоволеності (формулу запропонувала Н.В. Кузьміна, 1980). Використали три блоки запитань: I. Навіщо ти вивчаєш літературу? II. Чи цікаво тобі на уроці літератури? III. Твоє ставлення до предмету, який вивчаєш? Подаємо результати виконання учнями трьох блоків завдань. По першому блоку індекс задоволеності становив 0,79, по другому – 0,75, по третьому – 0,78. Показник мотивації обчислювали за формулою:

$$\bar{X} = \frac{\sum x(1) + \sum x(2) + \sum x(3)}{N}$$

$$\bar{X} = \frac{0,79 + 0,76 + 0,78}{3} = 0,78$$

Отже, мотивація учнів до читання художньої літератури після проведення комплексного інноваційного навчання становить 0,78.

Висновки. Аналіз отриманих результатів свідчить про позитивні зміни в знаннях та уміннях учнів. Продуковані ними висловлювання аналізувалися з позиції відображення в них основних умінь зв'язного мовлення, а саме: уміння підпорядковувати власне висловлювання темі або основній думці, будувати висловлювання за поданою структурою, виправляти й удосконалювати його. Відрадно, що учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей навчилися визначати тему твору; основну думку визначили 63%. Школярі з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей активно використовували надану допомогу при визначенні основної думки твору та переказу його змісту, що свідчило про наявні потенційні можливості. Оволодівши читацькими уміннями, учні навчилися відтворювати прочитане – переказувати твір або його частини за поданим планом, визначати складові частини тексту й встановлювати часові зв'язки між ними, складати план прочитаного твору, використовуючи незначну допомогу учителя; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між зображеними подіями та адекватно їх оцінювати, використовуючи зміст тексту; опанували уміння складати характеристику образів головних героїв та адекватно оцінювати їхні вчинки, поведінку, риси характеру; аналізуючи зображені події, вчинки героїв, висловлювали власну думку щодо прочитаного.

Інноваційні технології навчання допомагають вводити учнів у глибину твору, краще зрозуміти сутність зображених подій, вчинків, явищ. Завдяки ІТН розумово відсталі школярі оволодівають уміннями читацької діяльності, у них формується позитивна мотивація до читання художньої літератури, яка переходить в інтерес, завдяки чому учні поступово стають читацько-компетентними активними читачами.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Подальша робота буде спрямована на визначення особливостей комплексного застосування інноваційних технологій у процесі роботи розумово відсталих учнів з ліричними творами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белибова С.Г. Альтернативные системы обучения детей с множественными нарушениями развития /С.Г. Белибова: Матеріали ІХ Східно-та Центральноєвропейської Регіональної конференції з проблем альтернативної та допоміжної комунікації “Комунікація для всіх” /за ред. В.М. Синьова, М.К. Шеремет. – К.: ДІА, 2013. – 164 с. – С. 12-17.
2. Бореев Ю.Б. Эстетика. Теория литературы. Энциклопедический словарь терминов. /Ю.Б.Бореев. – М.: АСТ, Астраль, 2003. – 575 с.
3. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике /А.Н. Граборов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196 с.
4. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури /О.О. Ісаєва: монографія. – К., 2003. – 379 с.
5. Кравець Н.П. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури /Н.П. Кравець //Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. – №1(69). – С. 28-37.
6. Кравець Н.П. Діалогові технології на уроках літератури та виховання розумово відсталих учнів як активних читачів /Н.П. Кравець //Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції 28 жовтня 2015 року //FOLIA COMENIANA – Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я.А. Коменського. – Умань: ФОП Жовтий, 2015. – 218 с. – С. 117-121.
7. Кравець Н.П. Літературні ігри і виховання розумово відсталих учнів як активних читачів /Н.П. Кравець //Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць /за ред. В.М. Синьова,

- О.В. Гаврилова. – Вип. V. В 2-х т., т. I. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2006, 2015. – 348 с. – С. 155-173.
8. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя /С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.
9. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для студентов-филологов /С.П. Лавлинский – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 384 с.
10. Мельник А.О. Літературний розвиток учнів 5-7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності /Ангела Олегівна Мельник: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання зарубіжної літератури. – К., 2006. – 259 с. з дод. .
11. Миронова С.П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту/С.П. Миронова //Дефектологія, 2003. – №3. – С. 41-44.
12. Осадчук Р.І. Дитячі ігри в навчальному процесі /Р.І. Осадчук //Педагогіка і психологія, 1996. – №4. – С.102-110.
13. Пасічник Є.А. Українська література в школі /Є.А. Пасічник.- К.: Рад. школа, 1989. – 313 с.

Кравець Н. П.

Діалогові технології та корекція читацької діяльності розумово відсталих учнів на уроках літератури

Джерело: Кравець Н.П. Діалогові технології та корекція читацької діяльності розумово відсталих учнів на уроках літератури //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 55: збірник наукових праць /за науковою ред. акад. В.І.Бондаря; М-во науки і освіти України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – 254 с. – С. 108-115.

Розпочинаючи експеримент, ми керувалися тезою відомого українського педагога К. Ушинського, висловленою у “Рідному слові” про те, що школа не може дати людині життєвих сил, а може лише відсторонити перешкоди для правильного розвитку цих сил. Зміна занять діє на дитину навіть краще за повний відпочинок.

Діалогу читача з текстом приділяли увагу філософи, психологи, педагоги.

Зокрема за М. Хайдеггером свідомість читача завжди спрямована на текст. Суб'єкт-читач сприймає об'єктивний твір, що відображається у його свідомості. Відбувається первинне усвідомлення суб'єктом об'єкту. Твір трансформується у свідомість читача як результат власного бачення, що веде до вторинного усвідомлення, а відтак, до розуміння.[12, с. 80]. М. Бахтін розглядає текст як посередник взаємодії автора і читача, вказує на діалогічні властивості тексту.[2]. Аналізуючи особливості освітніх технологій, С. Лавлінський довів взаємозалежність діалогу читача і мотивації навчальної діяльності, доцільність застосування навчального діалогу на уроці літератури: «Навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам-підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися.» [9, с. 242- 243]. Важливими для нашого дослідження є думки Н. Менчинської та М. Матюшкіна, які довели, що ситуація спілкування завершується актом мислення, оскільки запитання учителя стають стимулом для розмірковування, що пробуджує до мислення. Це надзвичайно важливо для розумово відсталих учнів, зважаючи на порушення в них усіх психічних процесів, насамперед мислення.

Проводячи експеримент, ми враховували запропоновані Я. Андреевою діалогічні прийоми для визначення рівнів розуміння тексту учнями: письмовий переказ змісту, складання запитань учнями учителю, один одному, переривання тексту (читання уривку, висунення гіпотез про можливий розвиток подій, долю героїв, смисл розповіді), закінчення тексту, складання плану твору[1]. Варта уваги думка С. Курганова про те, що діалог – це форма навчання, за якої навчальне завдання ставлять у вигляді невіршених проблем[8, с.10].

Думки філософів і психологів стосовно значення діалогу читача з текстом враховували педагоги [3, 5, 6,7, 10, 11, 13]. Так відомий український

вчений у галузі методики навчання української літератури Є Пасічник значну увагу приділяв бесіді, наголошуючи, що «бесіда відкриває великі можливості для індивідуальної роботи з учнями, виявлення їхніх безпосередніх читацьких реакцій, рівня розуміння ними твору.» [11, с. 59].

Не оминули питання діалогу і дефектологи. Аналізуючи особливості мовлення розумово відсталих дітей, відомі вчені-дефектологи К. Аксьонова, М. Гнезділов, Р. Лалаєва, Ж. Шиф вказували, що для розумово відсталих характерна відсутність потреби в говорінні – мотивації мовлення, яка у них спонтанно не виникає. Їм важко перейти з позиції слухача на позицію мовця, оскільки не виявляють зацікавленості в отриманні інформації. Результати досліджень В. Петрової, В. Василевської, Л. Логвіної та ін. свідчать, що для розумово відсталих характерна передача змісту тексту досить спотворено, з пропусками важливих частин, зі значними привнесеннями.

Враховуючи зниження у розумово відсталих інтересу до читання літератури, обмеженість світогляду, зниження самостійності й критичності мислення, з метою корекції вказаних порушень ми запровадили діалогове навчання, виділивши завдання, доступні розумово відсталим підліткам, зважаючи на те, що «думка дитини на уроці-діалозі народжується як відповідь іншій людині, Співбесіднику» [8, с. 111].

Проводячи діалогове навчання, зважали на висновок Г-Г. Гадамера про те, що наріжним каменем теорії діалогізму є процес пізнання завдяки суб'єкт-об'єктним відносинам. Діалог відбувається шляхом впливу об'єкта на емоційну сферу суб'єкта, яка «спрямована на комунікацію». [4]. Також керувалися думкою Ю. Борєєва про те, що навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам-підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися.[3].

Розпочинаючи діалогове навчання, до участі в експерименті задіяли розумово відсталих учнів 7-9 класів спеціальних шкіл-інтернатів №№ 2, 10, 12, 16, 17, 26 м. Києва та ряду спеціальних шкіл Вінницької, Житомирської,

Львівської, Черкаської областей, як безпосередньо проводячи експеримент, так і проінструктувавши учителів. Нас цікавило питання щодо активізації дітей до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання, здобуття інформації та використання її у власному досвіді. Аналіз складу учнів свідчив, що в кожному класі навчаються діти як з легкою, так і з помірною розумовою відсталістю.

Запроваджуючи діалогове навчання, виділили його спільні й специфічні види й форми, доступні розумово відсталим учням, оскільки передбачалася спільна співпраця учнів з учителем, один з одним. До спільних віднесли відповіді на евристично спрямовані запитання, що стосуються епізодів твору, бесіду евристичного спрямування, виразне читання окремих епізодів-діалогів з наступним обговоренням, складання асоціативного куща, асоціативного ланцюжка (герої, події, наслідок), відгадування спеціальних загадок, виконання творчих робіт школярами: ілюстрування прочитаного, обговорення з наступною інсценізацією епізодів з прочитаних творів. Специфічні види діяльності склали обговорення назви твору, добір заголовку до твору, придумування власних запитань до твору. Навчання проходило поступово з огляду на етапи вивчення твору: робота із заголовком (назвою твору), підготовка до аналізу твору, аналіз твору, підсумок, оскільки зважали на те, що в процесі роботи над твором учні повинні зрозуміти, що саме і чому це відбувається, тобто перейти від зовнішньої (поверхневої) структури тексту до його внутрішньої (глибинної) структури, на що звернуто увагу в роботах відомих психологів Т. Дрідзе, І. Наволіна, Т. Чепелевої та ін. Щодо розумово відсталих робота полягала в переході від розуміння *про кого* чи *про що розповідається* в творі до розуміння *що саме розповідається*, до смислу тексту, тобто учням потрібно було навчитися переходити від теми до ідеї, головної думки твору. Також з метою ефективного проведення діалогового навчання враховували властиві розумово відсталим порушення аудіювання.

Робота над кожним твором здійснювалася на основі корекційно-розвиткового та комунікативно-діяльнісного підходів, що відповідає

основним принципам коренційного навчання розумово відсталих учнів. Корекційно-розвитковий підхід забезпечував корекцію психічних процесів, зокрема й вторинних порушень інтелектуальної та емоційної сфер. Комунікативно-діяльнісний підхід полягав у формуванні, удосконаленні й корекції усіх видів мовленнєвої діяльності, насамперед усного мовлення – слухання з розумінням сприйнятого матеріалу, говоріння й читання з подальшим користуванням ним. Ми враховували, що саме під час діалогу двох суб'єктів: читача і автора через текст твору відбувається процес соціалізації особистості, її прилучення до духовних і матеріальних цінностей суспільства, знайомство з його традиціями, загальноприйнятими нормами і правилами поведінки.

У процесі експериментального навчання звертали увагу на труднощі спілкування розумово відсталих школярів: недостатність ініціативи, зниження активності у спілкуванні, складнощі в переході з прийому інформації на власне мовленнєве висловлювання, недоліки самооцінки.

Зважаючи на психофізичні особливості розумово відсталих підлітків, зокрема на стан усного мовлення, насамперед невміння висловлюватися чітко, змістовно, правильно та з метою залучення їх до спілкування щодо прочитаного, створювали комунікативні ситуації, оскільки ситуативність – одна з важливих особливостей діалогічного мовлення. Активізувати підлітків допомагали ситуації успіху, що забезпечували задоволення від спілкування про прочитане, пов'язане з переживаннями реального успіху, а не незаслуженої похвали. Завдяки ситуаціям успіху учні оволодівали уміннями адекватної рольової поведінки, виконуючи посильні завдання.

У процесі діалогового навчання запровадили чітку організацію різних видів діяльності школярів. Насамперед на кожному першому (пропедевтичному) уроці, знайомлячи учнів з біографією і творчістю автора, організовували уявне інтерв'ю школярів з письменником. Так семикласники провели уявне інтерв'ю з В. Короленком, автором повісті «Діти підземелля»: Коли вперше почали писати твори? Як називається Ваш перший твір? Про

кого чи про що він? Водночас використали прийом «відстрочена відгадка», запропонувавши учням на початку уроку загадку, відгадку якої буде розкрито в ході уроку або на наступному уроці: Чому повість називається «Діти підземелля?» Щоб школярі краще зрозуміли ідею твору, організували дискусію на тему: «Два світи – два дитинства» та застосували прийом «ланцюжок думок». Учні намагалися розмірковувати над тим, що на їхню думку означає «Робити добро – це ...».

Зважаючи на важливість бесіди, зокрема бесіди евристичного спрямування, для опанування учнями змістом і усвідомлення сутності смислу твору «Діти підземелля», проводили бесіду так, щоб школярі могли відповісти на запитання: чому?, для чого?, про що дізналися?, чому так сталося? І т.п., водночас звертаючи увагу на словникову роботу. Насамперед у процесі бесіди працювали над системою образів: Між ким виникає конфлікт? Між ким ще виникає конфлікт (між батьком і Васею, Васею і Сонєю, владою і бідняками). Які два табори діють в оповіданні? Які слова використав В.Короленко для характеристики героїв? Хто намагається допомогти біднякам? Як змінилося ставлення батька до сина? По закінченні бесіди запропонували учням створити усні портрети героїв: Васі й Валека, Соні й Марусі.

Розумово відсталим у зв'язку з бідністю словникового запасу, особливо відсутністю експресивної лексики, важко характеризувати образи героїв. З метою розширення словникового запасу, розуміння сутності характеру героїв, їхніх вчинків і поведінки, вчили описувати образи героїв. Зокрема, проводячи роботу з уривком з повісті Марка Вовчка «Інститутка», навчали учнів описувати образ бабусі: 1. Які ласкаві слова вживала бабуся, говорячи про літо і сонце? 2. Якими словами зверталася бабуся до дітей? 3. Бабуся добра людина чи ні, доведіть. А для характеристики образу пані запропонували наступні завдання: 1. Якими словами пані називала бабусю? Про що це свідчить? 2. Порівняйте, як бабуся ставилася до людей, а як – пані.

3. Хто з них добрий, милосердний, щедрий, а хто – злий, жорстокий, жадібний? Чому ви так вважаєте?

Проводячи аналіз оповідання Ю. Збанацького «У розвідці», учні вчилися описувати коней, відповідаючи на запитання: 1. Якими словами описано коня діда Кирила? 2. Який був Орлик? Що означає слово «гнідий»? 3. Яка була кличка в Орлика спочатку? Чому? 4. Чому партизани називали Качана «коник-горбокони́к»? 5. Яким став коник після того, як про нього почав турбуватися Федько? 6. Чому Орлика порівняно з вітром? З метою перевірки ставлення до описаної в оповіданні події застосували прийом «мікрофон», завдяки якому кожен міг висловити власну думку: «Найбільше я хвилювався, коли ...», «З яким почуттям перегорнуто останню сторінку оповідання?»

У 9-му класі провели дослідницьку бесіду на визначення історичної основи повісті Марка Вовчка «Кармелюк». Учням пропонували наступні завдання: 1. Пригадайте з уроків історії, літератури, що ви знаєте про повстання народу України проти панського гніту. 2. Які історичні події в Україні вплинули на написання повісті «Кармелюк»? 3. Що ви знаєте про народного месника Устима Кармелюка?

На наступному уроці роботу над текстом оповідання продовжили, організувавши виразне читання й аналіз прочитаного. В процесі бесіди учні розповідали про те, як змінився настрій героя, його портрет, як змінилися характер, поведінка Устима. Опираючись на текст, школярі доводили, що на початку повісті – це відчайдушний, веселий, говіркий хлопець, але згодом, коли став дорослим, змінився і зовні, і внутрішньо. Відповіді підтверджували читанням уривку з твору. Вказуючи причину змін героя, теж зачитали й переказали уривок з оповідання. Мотивуючи дев'ятикласників до обміну думками про опис образу Устима, пропонували наступні завдання: 1. Яким змалювала письменниця портрет Устима в молодості, хлопця? 2. Якими словами описано його характер, вчинки? 3. Як він поводився з товаришами?

4. Як Устим відгукувався на прохання про допомогу? Учні знаходили відповідний матеріал в тексті твору й виконували завдання.

Для більшого усвідомлення образу Устима, порівняння опису зовнішнього вигляду та поведінки героя, застосували зіставлення творів двох мистецтв: літератури й живопису. Школярі порівнювали опис Устима, поданий у повісті та зображений на картині художника В. М. Савіна «Кармалюк» і портрет «Українець» роботи художника В. А. Тропініна, що допомогло глибше пізнати як зовнішність, так і внутрішній світ героя, його характер, причини зміни поведінки. Також характеризуючи образ Устима, уточнили знання учнів про ставлення героя до рідних – матері, дружини, доньки, коли став народним месником. Для цього запропонували скласти невеличку оповідь-діалог про те, як відбувалися зустрічі Кармеля з рідними, зокрема з донькою. Учні відтворювали, якою могла бути між ними розмова.

На заключному уроці провели дискусію, запропонувавши запитання для обговорення: 1. Устим Кармелюк – народний герой чи – ні? Доведіть свою думку. 2. Пригадайте, як він відносився до бідняків? Для обговорення в процесі дискусії запропонували уривок з твору – опис дій лісових побратимів Кармелюка.

Розумово відсталі, як і всі діти, люблять фантазувати, жити у світі фантазії. Тому ми використали прийоми «стань співавтором» та «фантастичне доповнення», запропонувавши учням подумати, як можна щасливо закінчити повісті Марка Вовчка: «Кармалюк», «Козачка», повість В. Короленка «Діти підземелля».

Аналіз отриманих результатів свідчить про позитивні зміни в знаннях та уміннях учнів. Продуковані ними висловлювання аналізувалися з позиції відображення в них основних умінь зв'язного мовлення, а саме: уміння підпорядковувати власне висловлювання темі або основній думці, будувати висловлювання за поданою структурою, виправляти й удосконалювати його. Відрадно, що учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей навчилися визначати тему твору, з них основну думку визначили 63%. Учні з

нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей активно використовували надану допомогу при визначенні основної думки твору, що свідчило про наявні потенційні можливості. Оволодівши читацькими уміннями, школярі навчилися відтворювати прочитане – переказувати твір або його частини за поданим планом, визначати складові частини тексту й встановлювати часові зв'язки між ними, складати план прочитаного твору за поданими ілюстраціями, опорними словами, використовуючи незначну допомогу учителя; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між зображеними подіями та адекватно їх оцінювати, використовуючи зміст тексту; опанували уміння складати характеристику образів головних героїв та адекватно оцінювали їхні вчинки, поведінку, риси характеру; аналізуючи зображені події, вчинки героїв, висловлювали власну думку щодо прочитаного; проявляючи зацікавленість, інтерес до участі в театралізованій діяльності

З огляду на стан психофізичного розвитку школярів та його вплив на опанування ними читацькими уміннями, ми виділили критерії оволодіння читацькими уміннями даною категорією дітей: За основу взяли наступні показники: розуміння прочитаного (осмисленість), адекватна інтерпретація сприйнятого матеріалу, уміння сприймати допомогу. Це дало змогу визначити чотири рівні володіння читацькими уміннями. Перший рівень – початковий (пасивний) – передбачає роботу школярів під прямим керівництвом учителя. Другий рівень – середній (репродуктивний) – полягає у виконанні розумових дій учнями за подібністю та з опорою на наочність у аналогічній навчальній ситуації, чим забезпечується формування ситуативного мислення. На третьому рівні – достатньому (репродуктивно-продуктивному) учні виконують завдання за інструкцією, без прямої допомоги учителя та певної опори. Четвертий рівень – високий (продуктивний) – передбачає самостійну працю школярів та самостійний контроль власної читацької діяльності. За отриманими результатами до високого рівня віднесли 23% респондентів, чого не спостерігали на

констатувальному етапі дослідження; на достатньому рівні виконували завдання 51%; до другого рівня увійшло 19% учнів; на початковому рівні залишилося 7% респондентів, яким навчання дається важко завдяки наявності, крім розумової відсталості, супутніх порушень розвитку.

Варто зазначити, що усім респондентам важко приходилося, коли доводилося думати, відтворювати описані події, які недостатньо чітко, або взагалі не зафіксувалися в пам'яті. Проте більшість учнів за умови надання допомоги завдання виконували правильно, що свідчило про збережені потенційні можливості, здатність до засвоєння читацьких знань та умінь.

Водночас перевірили, чи мотивує учнів діалогове навчання до читання літератури. Адже мотивація спонукає до дій, спрямованих на задоволення власних потреб. Усвідомлення розумово відсталими учнями потреби в читацькій діяльності у процесі діалогового навчання – особиста мотивація для отримання результату: правильної відповіді, яка задовольнила б у цей момент потребу щодо відповіді учителю.

З огляду на це ми перевіряли, чи учням подобається діалогове навчання, чи мотивує їх до читання художньої і науково-пізнавальної літератури. Обстежили 483 розумово відсталі учні 7 – 10 класів. Сформованість мотивів читати художню та науково-пізнавальну літературу перевіряли за показниками: читання за вказівкою учителя (за програмою), за порадою знайомих, за бажанням, що дало змогу виявити ставлення учнів до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання. В результаті виявили позитивне, негативне, індивідуальне, добровільне й примусове ставлення учнів до читання літератури. Так 44% респондентів вказали, що добровільно відвідують шкільну і місцеву бібліотеки й читають літературу; 56% повідомили, що читати художню і науково-пізнавальну літературу їм рекомендують насамперед батьки, потім – учителі, вихователі, шкільні бібліотекарі; позитивне ставлення до читання проявили 62% опитаних семикласників; 45% школярів повідомили, що читають заради того, «щоб розум був, щоб знати».

Рівень мотивації учнів до читання літератури визначали за індексом задоволеності (формулу запропонувала Н. Кузьміна, 1980). Подаємо результати виконання учнями трьох завдань. По першому завданню індекс задоволеності становив 0,79, по другому – 0,75, по третьому – 0,78.

Показник мотивації обчислювали за формулою:

$$\bar{X} = \frac{\sum x(1) + \sum x(2) + \sum x(3)}{N}$$

$$\bar{X} = \frac{0,79 + 0,76 + 0,78}{3} = 0,78$$

Отже, мотивація розумово відсталих підлітків до читання художньої літератури після проведення діалогового навчання становила 0,78. Це позитивний результат.

Висновки Застосування діалогових технологій забезпечило вплив на ціннісно-мотиваційну сферу учнів шляхом виховання самостійності, організованості, позитивного ставлення та інтересу до уроків літератури, читання як художньої, так і науково-пізнавальної літератури. Аналіз отриманих результатів дозволив визначити умови, що забезпечують належне проведення діалогового навчання. У результаті запровадження діалогових технологій формується позитивна самооцінка, відбувається корекція усіх сфер особистості, розвиток і корекція зв'язного діалогічного і монологічного мовлення, корекція і удосконалення читацьких умінь, розуміння й усвідомлення прочитаного й адекватна його інтерпретація, формування позитивного ставлення до читання, виховання активного, уважного читача. Подальша робота буде спрямована на опрацювання учнями сучасної доступної їм художньої та науково-пізнавальної літератури завдяки використанню діалогових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєва Я.Ф. Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту /Я. Ф. Андрєєва: дис. .. канд.. психол. наук.

- 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія. Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 189 с.
2. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи /М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – 514 с.
3. Бореев Ю. Б. Эстетика. Теория литературы. Энциклопедический словарь терминов. / Ю. Б. Бореев. – М.: АСТ, Астраль, 2003. – 575 с.
4. Гадамер Ганс-Георг. Истина и метод. Основы философской герменевтики [общ. ред. и вступит. статья Б. Н. Бессонова, пер. с нем.]. – М.: Прогресс, 1989. – 700 с.
5. Галицкий Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-методическое пособие /Е.О. Галицкий – М.: Академический Проект, 2004. – 240 с.
6. Голант Е.Я. Методика обучения в советской школе/ Е.Я. Голант. – М.: Учпедгиз, 1957. – 152 с.
7. Кравець Н.П. Розвиток мовлення розумово відсталих учнів на уроках читання /Н.П. Кравець //Логопедія, 2012. – №2. – С.35 – 40.
8. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя / С. Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.
9. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для студентов-филологов /С.П. Лавлинский – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 384 с.
10. Небеленчук І. О. Діалогові технології навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів /І. О. Небеленчук: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (зарубіжна література). – К., 2011. – 247 с.
11. Пасічник Є. А. Українська література в школі /Є. А. Пасічник.- К.: Рад. школа, 1989. – 313 с.
12. Хайдеггер Мартин. Время и бытие Разговор на проселочной дороге: сборник / М. Хайдеггер; [пер. с нем. А.С. Солодовниковой, под ред. А.Л. Доброхотова] – М.: Высшая школа, 1993. – 102 с. –

13. Храброва В. Роль діалогу у формуванні образної картини світу учнів засобами художньої літератури /В. Храброва //Всесвітня література в сучасній школі, 2013. – №5. – С.58 – 63.

Пионтківська Г. С.

Система роботи з формування у розумово відсталих учнів молодших класів навичок грамотного письма

Джерело: Пионтковская Г.С. Пути повышения эффективности обучения правописанию учащихся младших классов вспомогательной школы – Рукопись. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Специальность 13. 00. 03 – специальная педагогика / Пионтковская Галина Станиславовна. – Киевский государственный педагогический институт имени М. П. Драгоманова – Киев, 1991. – 166 с.

На основі аналізу дидактико - методичних принципів загальної та спеціальної методики навчання мови, з огляду на особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей, нами було сформульовано ряд принципів вимог, відповідно до яких розроблялася система роботи, а саме:

- реалізація основних завдань навчання грамоти у взаємозв'язку зі цілеспрямованим розвитком в учнів виявлених прогалин в готовності до оволодіння грамотним письмом;

- спрямованість корекційної роботи з удосконалення в учнів на всіх роках навчання фонетико-фонематичної підготовленості до вивчення орфографічного матеріалу;

- забезпечення активного розвитку в учнів умінь під час промовляння слів проводити спостереження над звуками, словами, їх морфемними елементами і лексичним значенням з подальшим узагальненням в слові і правилі;

- спеціальне педагогічне керівництво діяльністю учнів із застосування засвоєних правил правопису, зокрема шляхом використання в процесі запису слів розмірковуючого пояснення (коментування).

Дослідне навчання здійснювалося в період навчання учнів грамоти (1-2 класи) і при вивченні в 3 класі двох найбільш важких для засвоєння граматичних тем - «Правопис ненаголошених голосних» (правопис ненаголошених голосних) і «Правопис дзвінких і глухих приголосних»

(правопис дзвінких і глухих приголосних). У цей період, як і на наступних роках навчання, необхідно пильну увагу приділяти розвитку в учнів первинної чуттєвої передумови грамотного письма, до якої відноситься, в першу чергу, вміння здійснювати аналіз звукової структури слова (звукового складу слова, послідовності звуків у слові). Від своєчасного розвитку звукового аналізу залежить утворення в подальшому стійких уявлень складово-орфографічного, а також аналіз їх лексико-морфологічного складу в зв'язку з орфографією. Все це в сукупності і складає чуттєву основу для формування орфографічного досвіду. Від рівня розвитку первинної чуттєвої передумови грамотного письма залежить засвоєння і застосування правил правопису.

Формування такої передумови і стало провідною метою I-го етапу нашого дослідження - підготовчого.

Як ми передбачали, що активне і свідоме засвоєння кожним учнем граматичних знань і особливо орфографічних умінь може бути забезпечено тоді, коли в учнів буде досить розвинений самоконтроль в процесі письма, який базується на усвідомленні звукового складу слів і має вирішальний вплив на формування орфографічних узагальнень.

На кожному з етапів передбачалося вводити в навчальний процес розроблені нами прийоми навчання і систему практичних вправ, наочних засобів і контрольних завдань.

Підбираючи прийоми і вправи, ми користувалися опублікованими працями М. С. Рождественського, Л. К. Назарової, Е. А. Адамович, С. М. Лисенкової, М. Ф. Гнезділова, А. К. Аксьонової, В. В. Воронкової та інших, адаптуючи необхідний нам матеріал до мовленнєвих і пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів.

Детально зупинимося на змісті роботи на кожному з етапів.

Підготовчий етап

Як було встановлено в дослідженні, розумово відсталі діти вступають до I-го класу спеціальної школи недостатньо підготовлені до оволодіння

грамоти взагалі. У них виявляються дуже слабкі можливості в аналізі звукової структури слів, зокрема майже відсутні уявлення про звуковий склад і послідовність звуків у слові. Слабкий аналіз звукової структури слів поєднується з недостатніми можливостями зв'язного мовлення, бідним словником, низьким загальним розвитком. Таким чином, виявлені труднощі носять комплексний характер і типові для значної більшості розумово відсталих школярів молодших і навіть старших класів.

Оскільки з недоліками звукового аналізу пов'язані і проблеми розвитку морфологічних і граматико-орфографічних узагальнень, на підготовчому етапі дослідження в період навчання дітей грамоти (1-2 класи), тобто з перших кроків їх навчання у спеціальній школі, необхідно пильну увагу приділяти розвитку у них чіткості звукового аналізу. При цьому не виключалися необхідність індивідуального підходу в навчанні з тим, щоб досягти стійких результатів у формуванні орфографічних умінь в учнів.

І. М. Сеченов у своїх працях неодноразово обґрунтовував положення про те, що м'язове відчуття специфічно бере участь в процесі аналізу діяльності таких рецепторів людини, як вухо й око. Особливо І. М. Сеченов підкреслював роль м'язових відчуттів в процесах слухової пам'яті людини. У праці «Рефлекси головного мозку» він писав: «...Слуховые ощущения имеют перед другими т важное преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным образом с мышечным – в груди, гортани, языке и губах, т. е. с ощущениями при собственном разговоре. На этом основании слуховая память подкрепляется еще памятью осязательною» (102, 142).

На роль у другій сигнальній системі знову-таки кінестетичних подразнень, що йдуть в кору від мовних органів, вказує І. П. Павлов, називаючи їх «базальним компонентом» другої системи сигналізації. «...Речь, специально прежде всего кинестезические раздражение, идущие в кору от речевых органов, есть вторые сигналы, сигналы сигналов» , - говорить І. П. Павлов.

У зв'язку з цим положенням абсолютно очевидно є та важлива роль, яку виконують мовленнєві кінестезії (вимова звуків) в різних формах психічної діяльності, пов'язаної з мовленням, в тому числі і в процесі письма.

Багатьма дослідниками (Р. М. Боскіс, Р. Є. Левіна, Л. К. Назарова, О. Р. Лурія) було встановлено, що при неповноцінній вимові, яка має місце і у розумово відсталих дітей, не можуть правильно формуватися точні звукові образи слів, що вторинно відбивається у процесі письма.

У світлі викладеного можна стверджувати, що для дитини, особливо розумово відсталої, яка починає оволодівати письмом, вимовляння слів є спеціальною і досить істотною умовою для чіткого усвідомлення звукової структури слова в процесі письма: вона (вимова) слугує для уточнення звуків, які дитина чує у складі слова і їх послідовності.

Відомо, що в свідомості дитини, яка починає писати, не виникає досить певного, стійкого звукового образу слова, коли вона сприймає це слово лише на слух. Цей факт доведений Л. К. Назаровою. Для того щоб усвідомити, чи є в слові той чи інший звук, дитині не завжди достатньо лише почути слово. Їй необхідно, самій вимовити слово і зафіксувати у вимові кожен звук, який записується, особливо голосний.

При стихійному самостійному проговорюванні на голосному не робиться ніякого акценту, так як вимова голосних в слові пов'язана з більш слабкими кінестетичними імпульсами, ніж вимова приголосних. Тому аналіз голосних у процесі запису слів у дітей, які починають тільки писати, необхідна участь повних, чітких кінестезій, тобто голосного чіткого їх проговорювання. Виняток цієї умови неминуче викликає труднощі в вимові деяких голосних звуків у слові.

На підставі вищевикладеного для розвитку звукового аналізу в період вивчення звуків і букв необхідно широко застосовувати посилення мовнорухового (кінестетичного) аналізу:

- відпрацювання чіткої вимови слів уцілому, потім повільно по складах, при необхідності - виправлення вимови окремих звуків;

- вимова по складах слів з приголосними, які вивчаються у поєднанні з різними голосними (по типу «складової зарядки»);

- промовляння складів і слів в процесі складання їх з букв розрізної азбуки, а далі під час запису.

Використовувалася також систематична випереджувальна робота над групами слів, об'єднаними за морфологічною ознакою (наприклад, за спільністю кореня: повар, варення, варив, заварка, зварив; по зміні форми слова: вода - води, зерно – зерна). Перед учителем ставилося також спеціальне завдання навчити учнів уважно слухати мовлення вчителя, слухати і повторювати за вчителем звуки, слова і речення; слухати і переказувати невеликий текст; зв'язно розповідати зміст простих малюнків.

Відомо, що фонетичні знання відіграють важливу роль в процесі формування усного та писемного мовлення молодших школярів. З опорою на них першокласники опановують процесом читання і письма в період навчання грамоти. Вони складають основу правильної вимови слів (правильну вимову звуків, виділення наголошеного складу, дотримання орфоепічних норм).

Фонетичні знання у взаємодії з морфологічними і словотворчими створюють надалі базу для формування орфографічних навичок, зокрема, для засвоєння правопису ненаголошених голосних, парних глухих і дзвінких приголосних. Знання звукового складу слова важливо також для розуміння його лексичного значення і потім усвідомленого вживання в мовленні.

Як бачимо, чітке уявлення звукової форми слова необхідно учням не тільки для того, щоб сприймати і розрізняти на слух, правильно вимовляти і вживати його в мовленні, а й для оволодіння правильним написанням слова, для вирішення багатьох інших практичних граматичних завдань.

Як показує досвід, без спеціального навчання розумово відсталі діти не в змозі розподілити слово на склади, вимовити послідовно кожен звук в складі або у слові. Необхідна цілеспрямована робота з формування у них зазначених умінь.

Вивчення фонетики і графіки, як відомо, займає центральне місце в 1-2 класах спеціальної школи, так як учні опановують процесом читання і письма.

У 3-4 класах програма не містить додаткових відомостей з фонетики, проте фонетичні знання вступають в нові зв'язки і, удосконалюються. Так, наприклад, у процесі формування навичок правопису перевіряються ненаголошені голосні в корені слова, відбувається вдосконалення вміння розпізнавати в слові наголошений склад. І, хоч, це більш складна діяльність, дітей цьому необхідно навчати спеціально, при цьому, створюються сприятливі умови для подальшого вдосконалення вмінь розподіляти слова на склади, знаходити наголошений склад, виділяти голосні і приголосні звуки тощо.

З урахуванням вищезначеного, робота над звуковим аналізом повинна будуватися в такій системі:

Необхідно з перших днів привчати дітей уважно слухати мовлення вчителя, вслухатися в те, що він вимовляє. Потім повільно і чітко повторювати за вчителем слово. При цьому слухати себе і думати, який перший звук, який йде за ним. Кожен раз слово вимовлялося в цілому, а потім повільно по складах. Після того, як всі звуки встановлені, визначається кількість складів у слові, звуків в кожному складі і в слові.

Такий прийом аналізу слів відрізняється від загальноприйнятого тим, що тут не було попереднього поділу слів на склади і звуки. Для розумово відсталих учнів, як показує досвід, ці операції часто виявляються малокорисними, так як попереднє розчленування слова заважає сприймати його звукову структуру в цілому, що особливо важливо на даному етапі. Коли ж учень привчається слухати вчителя і себе, стежити за власним вимовлянням звуків в слові, у нього формується вміння сприймати послідовного всі звуки, а потім спиратися на слова, які промовлялися по складах при написанні.

Вимова слів уцілому , а потім повільно проговорюють його по складах, використовуючи далі і в букварний період навчання грамоти у процесі складання слів з букв розрізної азбуки і записі після звуко-буквенного аналізу. Поскладове промовляння слів формує у дітей активне сприйняття звуко-складової структури слова під час письма. При цьому виникає також можливість для спостереження над залежністю звукового складу слова від його лексичного значення: сом - сок, будка - булка, дим - дім тощо.

Щоб допомогти учням у подоланні труднощів, забезпечити чуттєву основу для оволодіння орфографічними уміннями, вже в період навчання грамоти найпильнішу увагу необхідно приділяти формуванню в них уявлення про роль голосного в утворенні складу. Практикам широко відома поширеність пропусків голосних під час письма у розумово відсталих учнів.

Для попередження цієї помилки ми прагнули виробити у дітей дуже чітке уявлення про роль голосного в утворенні складів різного типу. Звичне ознайомлення учнів з голосними і приголосними, що відрізняють голосні від приголосних (голосні вимовляються легко, вільно, а приголосні - важче, зустрічаючи перепону), не сприяє формуванню у них потрібного уявлення про голосні. По-перше, багато хто не відчувають будь-якої складності у вимові приголосних в порівнянні з голосними. Ця ознака дуже специфічна і виходить від наукового уявлення про артикуляційну природу звуків, якої у розумово відсталих дітей ще немає. По-друге, таке пояснення містить протиріччя, так як голосні Є, Я, Ю вимовляють не зовсім вільно. Суперечлива і така ознака, що ці звуки можна тягнути голосом, співати. Такі приголосні, як Ж, З, М, Н, Л, теж можна тягнути голосом і співати. Деякі учні відчуваючи ці протиріччя можуть сказати, що Ж - голосна, тому що її можна протягнути. Фактично в практиці учні не спираються на «ознаки» голосних, а механічно запам'ятовують їх з запропонованої таблиці та за кольором (в цей період голосні позначаються червоним кольором).

Тому необхідно відразу, як тільки діти починають оволодівати читанням і письмом складових структур, показувати їм роль голосного в утворенні складу і для цього застосовувати різні методичні прийоми.

Перш за все - зіставлення приголосного звуку і відкритого складу. Для цього використовується розрізна азбука і запис з промовлянням: М, МА, МО, МУ; С, СА, СО, СУ, тощо. Учитель проводить бесіду з класом.

Учитель: - С - с ... Що я вимовляю?

Учні: - Звук.

Учитель: - Са-а ... Це що я вимовляю? Са-а ...

Учні: - Склад.

Учитель: - Що треба додати, щоб вийшов склад?

Учні: - Звук А.

Так само проводилася робота зі звуками С і У. Вчитель пропонує учням придумати самостійно за аналогією склади зі звуком Х, обов'язково з'ясовуючи, які звуки необхідно додати до звуку Х, щоб вийшли склади. Кожен раз учитель нагадує дітям, що ці звуки називаються голосними, що тільки за їх допомогою утворюються склади. Робиться висновок, що тільки в парі з голосними приголосні звуки утворюють склади.

Дається поняття про те, що голосні самостійно, без приголосних можуть утворювати склади, наприклад, о-са, у-рок, я-ма.

Букви, що позначають голосні звуки, позначаються червоним кольором, поступово доповнюються в таблицю, що знаходиться біля дошки. Діти вчаться читати склади з вивченими голосними за таблицею складів і вправляються у виділенні голосних в складі слів, що читаються за букварем.

Крім цих, відомих прийомів закріплення поняття про голосні, застосовуються спеціальні вправи, спрямовані на попередження пропусків голосних під час письма. З цією метою учнів систематично привчають до чіткого поскладового проговорювання слів під час їх запису. При цьому голосні звуки вимовляються протяжно. Кожну дитину спеціально

попереджували, що називати слова по буквах під час письма не можна, так як при цьому легко пропустити голосний звук.

Це показувалося і на наочних прикладах: учитель записував на дошці МШК, ПРС і запитував, що він написав - слова чи ні? Учні відповідали, що це не слова: Учитель з'ясовував, що потрібно зробити, що б вийшли слова (вставити голосні А, У, И). Один учень біля дошки, інші на партах складали слова (мишка, парус) з букв розрізної азбуки, промовляючи їх по складах. Потім списували слова в зошит, знову промовляючи їх по складах.

У процесі навчання аналізу звукової структури слова дітей вправляли також у визначенні послідовності звуків в складах і словах. З цією метою використовувався прийом зіставлення складів різного типу: з одних і тих же звуків, розташованих в різному порядку (кор-кро, бар-бра); з близьких за звучанням пар звуків (с-ш, з-ш, п-б, д-т) та інших. Такі вправи проводилися як усно, так і під час списування чи запису слів. Матеріалом для вправ слугували набори складів, слів і речень, наприклад: ША, ЖА, ШУ, ЖУ, ШИ, ЖИ; шар, жар, жало; Шура шила жакет.

На додаткових заняттях, а також в роботі логопеда особлива увага приділяється певним складнощам учнів у розрізненні тих звуків, які вони змішують. Тому вчитель ретельно спостерігає і фіксує помилки учнів, які виникають при вимові, особливо під час письма. Широко на всіх уроках письма в період навчання грамоти і далі 2-3 класах використовувати запис складів різного типу за принципом зіставлення, яка вчителям і логопедам відома як «складова зарядка». Особливо корисна вона в період оволодіння складами зі збігом приголосних, складів з м'якими приголосними. Наприклад, декілька зразків такої «складової зарядки»:

1. Кар, кра, картуз, крапля,
кур, кру, кури, крупа.
2. Сат, ста, сатин, ставок,
сот, сто, соти, стовп.
3. Гор, гро, горщик, гроза,

гир, гри, гиря, грибок.

4. Кон, кно, коні, кнопка,
кин, кни, кинув, книга.

На кожному уроці з учнями відпрацьовується усно і записується один - два рядки складів і слів з подібних груп. При цьому враховується, що склади зі збігом приголосних, що включають м'які приголосні перед І, Є, Я, Ю, даються тільки після вивчення відкритих складів з цими приголосними.

Прийом зіставлення широко використовується при ознайомленні розумово відсталих першокласників з твердими і м'якими приголосними.

Необхідно систематично навчати першокласників виділяти і співставляти не окремі звуки, а склади – з м'якими і твердими приголосними, називаючи їх твердими і м'якими складами.

Зіставлення цих складів може відбуватися і стихійно в практиці читання і письма, що особливо характерно для дітей з нормою. Розумово відсталих учнів доцільніше спеціально тренувати в цьому, щоб у них з'явилося розрізнення твердості-м'якості і в мовленні.

Фіксація уваги на окремій вимові м'яких приголосних вносить плутанину в уявлення дітей і обумовлює ряд характерних помилок під час письма. Наприклад, вони писали льіс (ліс), (Олья) (Оля) тощо. Виникненню таких помилок, очевидно, сприяє передчасне вивчення за букварем слів з м'яким знаком: Ъ вивчається перед буквами Е, Ё, Я, Ю в російській мові ; Я, Є, Я, Ю в українській мові, але після И (І).

Щоб попередити помилки в позначенні м'яких приголосних необхідно вивчати їх після голосних, коли у дітей вже закріпилося правильне позначення м'яких приголосних за допомогою І, Є, Я, Ю.

З поняттям про м'якість першокласників необхідно ознайомлювати на третьому етапі навчання грамоти, коли вивчають звук і букву І. Після засвоєння вимови звуку І ізольовано (як прийменник), на початку слова (І-ра) і після приголосного у відкритому складі (сі-но, пі-на), учням пропонується утворити склади з вивчених приголосних і голосних, які

записуються на дошці: ЛА, ЛО, ЛУ, ЛИ, ЛІ. Увага дітей звертається на твердеу вимова складів ЛА, ЛО, ЛУ, ЛИ; повідомлялося, що цей склад називається м'яким. Потім зіставлялися склади ЛІ-ЛІ (або МІ-МІ, СІ-СІ) і фіксується увага на м'якому (ЛЬ) і твердому (Л) вимова приголосного перед голосним. Пропонується придумати слова з твердим звуком Л і з м'яким ЛЬ.

Після того, як діти отримали перше уявлення про м'якість приголосних, ми намагалися допомогти їм узагальнити це уявлення шляхом запису приголосних в парах з голосними. Для цього їх вправляли в запису складів і слів з проговорюванням, використовуючи при цьому «складову зарядку»: та, то, ту, ти, ті, тин, тіло; ра, ро, ру, ри, рі, рис, ріг тощо. Іншим разом пропонувалися склади і слова для зіставлення: ми, мі, мило, міль; си, сі, сир, сірка тощо.

Далі під час вивчення голосних І, Є, Я, Ю зіставляти подібні м'які склади типу ПІ-ПЄ, ДЯ-ДЮ тощо. Щоб тренувати дітей в їх розрізненні. Потім використовувати різні комбінації вправ, в яких під час запису твердих і м'яких складів одночасно зіставлялися т-д, ть-дь; п-б, пь-бь тощо. Прийом зіставлення широко застосовується і під час ознайомлення учнів з парними дзвінками і глухими приголосними.

Постійне використання в процесі навчання грамоти системи вправ на зіставлення подібних звуків і звукоскладових сполучень було спрямоване на більш усвідомлене оволодіння учнями аналізом і письмом.

В І-му класі з другого півріччя необхідно давати також деякі випереджувальні знання, зокрема, про наголос і його роль в слові, виділення наголошеного складу. Це обумовлено тим, що засвоєння наголосу тісно пов'язане з правописом голосних.

В слові наголошений склад, а в ньому голосний звук відрізняється більшою силою, тому він і чується виразніше, ніж ненаголошений голосний. З метою формування чуттєвої основи грамотного письма необхідно якомога раніше дати учням перше уявлення про наголос у слові.

У методиці випереджуючого ознайомлення з наголосом ми ґрунтувалися на мовленнєвому слусі, слуховому сприйнятті і вимові. Для нас важливо було сформувати у першокласників такі практичні вміння, як: чути наголос у слові, знаходити наголошені та ненаголошені склади в словах, за допомогою наголосу розрізняти лексичне значення слів.

Ознайомлення з наголосом починається зі сприйняття слова на слух, яке на початку вимовляє вчитель, потім - учні. Спочатку використовується тільки двоскладові слова. При цьому учні привчати не лише слухати вчителя, а й знаходити наголос при власній гучній вимові слів вголос, а пізніше і про себе (до кінця навчального року).

Ми керувалися такими міркуваннями. Справа в тому, що для визначення наголосу слово необхідно вимовляти цілком, а діти в цей період більше вимовляють слово по складах, так як вчаться послоговому читанню. Поскладова вимова як би стирає наголос: виходить стільки наголосів, скільки складів у слові (ру-ка), що в кінцевому результаті затримує засвоєння правильного написання слова.

Так як багато розумово відсталих дітей ніяк не переключаються з поскладової вимови слова на цілісне, тому вправи в поскладовій і цілісній вимові слів періодично чергувалися з тим, щоб вони допомагали учням навчитися самостійно варіювати вимову слова в залежності від виду роботи над ним. Це вміння необхідно згодом: для того, щоб записати слово правильно, без пропусків і замін букв, потрібно чітко проговорювати його по складах; але для того, щоб визначити і перевірити ненаголошений голосний в слові, необхідно вимовити його цілком.

Вправа в цілісній вимові слів сприяє також більш швидкому накопиченню в пам'яті дітей образів слів, які діти швидко пізнають, що допомагає їм переходити з поскладового читання багатьох слів на читання цілими словами.

Поступово до вправ з виділення наголосу включаються трискладові слова (типу машина, писала, хороша, Марина). Як виявилось, діти успішніше визначали наголос в трискладових словах, ніж в двоскладових.

Очевидно, зіставлення одного наголошеного складу та двох ненаголошених виступає для них ясніше, ніж один ненаголошений. Тому є підстави вважати, що тренувати учнів у виділенні наголошеного складу слід на різноманітному словесному матеріалі (дво- і трискладових словах), щоб вони швидше і успішніше оволоділи цим умінням.

У другому класі поряд з усними застосовувалися письмові вправи, найбільш типовими з яких були наступні:

1. Списати речення, вставляючи потрібні слова, дані в дужках.
Від школи до (лісу – ліса) кілька кроків.
2. Прочитати, а потім списати текст, вставляючи необхідні слова.
Над вставленими словами поставити знак наголосу.
Зимою холодно, а влітку Вдень світло, а вночі
3. Усно скласти речення і словами кози – кози, гори – гори. Речення записати і над словами знак наголосу.

Такі вправи практикувалися майже на кожному уроці письма, так як розумово відсталі діти можуть опанувати наголосом тільки шляхом систематичного тренування.

Основний етап

Метою і змістом основного етапу є використання найбільш ефективних прийомів формування в учнів навичок правильного письма. Виходячи з теоретичних положень, такими ефективними прийомами можуть бути обговорювання і коментування, як найбільш поширені прийоми «посилення мовних кінестезій» (І. П. Павлов).

Правомірність нашого вибору підтверджують результати численних досліджень дидактів, психологів, методистів, дефектологів (Д. І. Тихомиров, Н. І. Жинкін, Л. К. Назарова, Н. Н. Китаєв, Р. Є. Левіна, В. І. Лубовський, Л. Ф. Спірова та інші), в яких доведено, що «мовленнєві кінестезії» складають

матеріальну (чуттєву) основу мислення і мовлення, а отже, активно беруть участь в процесах пам'яті, сприйняття мовлення, її аналізі, читанні, письмі тощо.

Під промовлянням за Л. К. Назаровою ми розуміємо вимову слова по складах відповідно до написання його звуків. Наприклад, в словах мак, мир звуки записуються відповідно до їх вимови; в слові «те - ля» перший голосний проговорюється як (е), а не як чується і вимовляється (е_и); в слові «сад» останній звук вимовляється як (д), а не так як чується звук (т). Проговорювання використовується як би для «з'ясування» написання слова у відповідності з його орфографією, так як при початковому навчанні грамоти та правопису воно підсилює слухове сприйняття і уточнює в свідомості учня, який пише склад і порядок звуків і букв слова.

Використання промовляння передбачало застосування спеціальних вправ з тим, щоб в пам'яті учнів зафіксувати (а не обґрунтувати), закріпити написання слова. У зв'язку з цим для нас важливо було визначити кількість правильно розподілених в часі повторень. Наприклад, слова для промовляння ми намагалися об'єднати так, щоб допомогти учням запам'ятати їх написання: спочатку так, щоб допомогти учням запам'ятати їх правопис: спочатку всі слова на Е, потім на И тощо.

При цьому ми обов'язково спостерігали за правильністю промовляння кожного складу, щоб діти міцно запам'ятали його чіткий слуховий образ. Учні спочатку повинні були прослухати і хором повторити слово, яке вимовив вчитель, потім ретельно проговорити це слово по складах самостійно і під час запису. Учитель контролював вимову окремих учнів, особливо слабких. Важливо було домогтися, щоб кожен учень сам промовляв слово усно - і під час запису, - тільки в цьому випадку промовляння приносило користь.

Кількість вправ у вимові в період оволодіння грамоти поступово збільшувалася, особливо для слабких у процесі письма учнів. Широко

використовувався на початку кожного уроку письма відомий практикам прийом «орфографічна (або складова) зарядка».

З перших кроків навчання грамоти учні привчалися перевіряти правильність складання слів з букв розрізної азбуки або запис слів, перечитуючи складене або записане. З найбільш активних способів перевірки, крім промовляння, використовувався і прийом співставлення по складах, але в комплексі з промовлянням.

Комбіноване застосування обох прийомів самоконтролю привчала учнів списувати слова, промовляючи їх по складах, тренувало сам спосіб промовляння, який дуже важливий для розвитку точного звукового аналізу слів. У цьому випадку встановлювалася необхідна єдність зорового і слухо-артикуляційного аналізу слова. Утворення такої єдності, як відомо, лежить в основі орфографічної пильності і є однією з умов становлення навички правопису.

Покажемо комбіноване застосування обох прийомів на фрагменті одного з уроків письма.

1. Учитель звертається до класу :

- Я складаю слово Лара, вимовляю - Лара, потім вимовляю по складам Ла-ра Ви також шепітно промовляєте Ла - ра ... слухаєте, як вимовляєте всі звуки: Ла ... а ... р ... р ... ра ... а. Складаєте це слово.

Учитель складає слово з букв розрізної азбуки, промовляючи його вголос. Учні наслідують йому.

Таким же чином складається слово «мала». Учитель каже:

-Тепер я вимовляю слово «мала». Промовте самі його по складах. Говоріть, слухайте себе, складайте.

Коли діти закінчили складати слово, викликається учень до дошки. Він складає слово «м и л а», промовляючи його по складах, одночасно всі складають це слово на партах. Якщо учень біля дошки склав слово невірно, він сам проговорює слово і перевіряє. Якщо слово складено вірно, то учням

пропонується прочитати його по складам і перевірити, чи правильно вони склали його (тобто звірити).

2. Учитель записує на дошці слово «Лара», але не називає його, а запитує:

- Як правильно записати це слово в зошит? Потрібно прочитати його по складах: Ла - ра. Говоріть тихо самі собі: Ла - ра. Слухайте, як ви вимовляєте всі звуки. А тепер запишіть. (Діти записують, промовляючи по складах).

Таким, чином, промовляння в навчанні стало одним із способів навчання самоконтролю під час письма і одночасно методичним прийомом засвоєння написання слів різної структури, які піддаються перевірці вимовою. Первинному самоконтролю учнів спеціальних шкіл важливо навчати протягом першого-другого класів, а при необхідності користуватися і надалі, навіть в старших класах.

Сформований в учнів первинний самоконтроль був основою для розвитку вміння перевіряти написання за допомогою правил. По-перше, уточнення звуків і їх порядку в словах поступово ставало автоматичним, по-друге, створювалася установка на перевірку себе під час письма. Це допомагало учням зрозуміти роль коментування, тобто, включення пояснень в процес запису кожного слова і речення в цілому.

Як відомо, що без спеціальних вправ розумово відсталі школярі не вміють застосовувати правила правопису. Пошуки шляхів підвищення їх успішності з рідної мови привертали увагу багатьох дослідників (А. К. Аксьонова, І. Амбрукайтис, В. В. Воронкова, Л. С. Вавіна, М. Ф. Гнезділов, І. В. Коломиткіна, Т. К. Ульянова та інші). Однак ніхто з них спеціально не досліджував ефективність включення пояснень в процес письма учнів.

У даному дослідженні разом з прийомом промовляння нами вивчалися можливості застосування прийому «включення міркування в процес запису слів» (за термінологією Е. А. Адамович і А. А. Зацепіної, Г. І. Горської, Л. К. Назарової та інших) , який використовувався як спосіб регулювання письма за правилом. При цьому, ми враховували той об'єктивний факт, що ні коментування, ні інші спроби включати пояснення в процес письма учнів не

можуть бути досить ефективними без попереднього ретельного відпрацювання змісту кожного правила.

Елементарне пояснення правопису слів стане доступним і зрозумілим розумово відсталим дітям, якщо у них попередньо в певній системі накопичувати запас слів, який дозволить їм зробити перші узагальнення. Значення такої підготовки не тільки в самому факті накопичення слів і встановленні найпростіших одиничних зв'язків (типу стіл - столи, учень – учениця), що передбачає програма з української мови для 2-го класу спеціальної школи. Головне значення її полягає в розвитку в учнів нового способу дії зі словом, що полягає в співвіднесенні груп слів з метою підготовки до усвідомлення їх орфографії.

У 1-2 класах учні діяли під час письма, безпосередньо промовляючи і записуючи по слуху склади або цілісні структури, що володіють однозначним зв'язком (ра-ма, ви-со-ко, дим).

Коли вони починають зустрічатися з більш важкими словами (типу мороз, зима, донька, казка), засвоєння правопису таких слів відбувається тим же способом - промовляння по складах і запам'ятовування орфографії. Тому у переважної більшості учнів спеціальної школи не утворюється установка на усвідомлення орфографії слова, загальмовується розвиток потрібних зв'язків і узагальнень, не відбувається активного оволодіння правилом.

У зв'язку з цим в навчанні ми намагалися якомога раніше спрямувати мислення учнів 1-2 класів на активне співвіднесення слів, що лежить в основі свідомого оволодіння їх правописом.

На основі викладених положень з метою підготовки учнів до успішного оволодіння правописом за правилом ми навчали їх правильно користуватися і прийомами запам'ятовування, і доступними способами усвідомлення орфографії слів. Щоб у них поступово накопичувався запас уявлень про написання слів, учнів вже з першого класу навчали активно вслухатися в слова.

Це як раз і забезпечувало промовляння слів по складах при списуванні і письмі на слух. В ході виконання таких вправ утворюється єдність зорового і слухо-артикуляційного сприйняття, і на цій основі стає більш ефективним запам'ятовування і подальше відтворення слова під час письма. Але пам'ять не завжди і не у всіх учнів може зберегти велику кількість слів і їх форм, які потрібно засвоїти. Крім того, багато розумово відсталих дітей сприймають і запам'ятовують слова неточно, спотворюючи їх орфографію вже в самій вимові.

Щоб попередити такого роду труднощі, з 2-го класу в навчанні ми практично знайомили учнів з деякими способами перевірки написання, зокрема, використовували співвіднесення слів у простих випадках, щоб спонукати їх думку до пошуків аналогічних слів. Наприклад, у вправах при розпізнаванні одного і декількох предметів учнів знайомлять з однією групою слів: столик - столи - столяр. Їх увага звертається на те, що у всіх словах пишеться буква О. Учні списують слова в зошит, підкреслюючи в них букву О.

Учні списують слова в зошит, підкреслюючи в них букву О. На іншому уроці за аналогією використовується група слів води - вода - водиця. Знову звертається увага на букву О в цих словах. Учитель запитує дітей, чи чітко чується О при вимові першого слова - води. Учні вимовляють слово і встановлюють, що чітко чується О. А в словах вода, водиця? Учні вимовляють ці слова і переконуються, що в них чітко звук О не чути. Але все одно і в цих словах треба писати О, тому що є води, в якому О ми чітко чуємо.

Наступного разу записуються слова слон - слоник - слони - слониха. Увага знову звертається на те, що у всіх словах є буква О. Учням знову пропонується встановити, як чується звук О в цих словах. Коли з'ясовується, що в двох останніх випадках звук О чується нечітко, вчитель запитує, чому ж в них потрібно писати букву О. Ось тепер учні повинні самі збагнути і пояснити.

На наступних уроках при вивченні слів - назв предметів вводилися такі групи слів, як: гора - гори; нора - нори та інші. Пізніше слова з буквою Е, І, (село - села, ліси - ліс), і нарешті з А (сади - сад). Учні тим же способом визначали правильність написання слів з ненаголошеними голосними.

Коло співвіднесення поступово розширюється і до кінця 2-го класу учням вже доступні для пояснення орфографії такі слова, як: стіна, сосна, дерева, холодна, зима та інші.

Поступово після такої підготовчої роботи учні починають самостійно підбирати в окремих простих випадках перевірочні слова. Тим самим ми готували їх до активного засвоєння правил про спосіб перевірки ненаголошених голосних у корені, а потім і сумнівних приголосних в кінці слів, з якими вони знайомляться в 3-му класі.

Природно, що вже з 2-го класу в ході такої роботи учні привчалися до використання міркувань, але особливо широко цей прийом використовувався в 3-му класі.

У зміст засвоєння будь-якого правила, як ми знаємо, входять такі компоненти: вид орфограми, спосіб пояснення її написання; запас слів, придатних для перевірки даного написання; володіння принципом зміни форми слова. Засвоєння змісту всіх правил правопису, передбачених програмою в 2-3 класах, в класах приділяється найпильніша увага, особливо таким темам, як правопис ненаголошених голосних у корені, дзвінких і глухих приголосних на кінці слів.

Під час визначення етапів роботи над засвоєнням правила ми систематизували описані в роботах А. К. Аксьонової, В. В. Воронкової, М. Ф. Гнезділова, Т. К. Ульянової методичні рекомендації з поясненням і його засвоєнням. В результаті з'ясувалося, що ця робота в спеціальній школі передбачає такі етапи:

1. Ознайомлення учнів з правилом.
2. Аналіз правила і аргументування кожного з його приписів конкретним прикладом.

3. Вправи в застосуванні нового правила до конкретної групи слів, що співвідносяться як такі, що перевіряються і перевіряючі.

4. Закріплення навички перевірки написання слова на дане правило, розпізнавання орфограми і підведення її під правило (узагальнення).

Як бачимо, на трьох останніх етапах обов'язково передбачається навчання дітей поясненню правопису. При цьому важливо, щоб при виконанні різних видів письмових вправ закріплювався правильний послідовний хід міркування.

Серйозна увага приділялася і розвитку вміння знаходити в тексті слова на правила, які вивчаються, а щоб закріпити зорове сприйняття таких слів, учням пропонувалося підкреслити в них орфограму після її пояснення. Використовувалися й інші прийоми наочного виокремлення орфограм і ознак перевіряючих слів, які учні використовували в процесі пояснення написання на дошці, в зошитах, як на уроках, так і в процесі виконання домашніх завдань.

Особливо акцентувалася увага на зіставленні подібних правил, якими є способи перевірки ненаголошених голосних кореня слів і глухих дзвінких приголосних у кінці слів - зміна форми слова. Наприклад, на дошці і в зошитах учні записували пари слів, виділяючи орфограми в перевіряючих і перевіряючих словах:

Зерно – зерна

сини – син

степ – степи

гриб - гриби

У верхньому рядку підкреслення голосної сигналізувало про необхідність її перевірки, а підкреслення голосної і наголос над нею в перевіряючому слові - про спосіб перевірки. У другому рядку підкресленням приголосної позначалася орфограма, а підкресленням приголосного з голосною - спосіб перевірки.

У процесі використання вправ у поясненні написань учні відтворювали умовні позначення і, спираючись на них, вчилися формулювати правила.

Оскільки в молодших класах учні вправляються у визначенні правопису однієї пари ненаголошених голосних Е - И, то для їх розрізнення застосовувалася така опора: на дошці (або на табличці) в лівому кутку записувалася буква Е, в правому - И.

При визначенні написання ненаголошених голосних в слові учні повинні були піднімати або ліву, або праву руку: якщо потрібно писати Е - піднімається ліва рука, якщо И - права.

Щодня, зазвичай на початку уроку, вчитель приділяв декілька хвилин перевірці засвоєння важких для учнів слів: називалися слова, а учні підняттям руки визначали, яка буква пишеться. Якщо хто-небудь помилявся, застосовувалося розмірковуюче пояснення, запис слова на дошці або в словниках.

Такий вид роботи був економним засобом повторення і закріплення правопису слів на вивчене правило.

На етапі закріплення навички застосування правил в навчанні використовувалися спеціальні вправи, що передбачали різні варіанти роботи дітей зі словами і реченнями, які створювали частково або повністю самі учні, з використанням коментованого управління процесом запису.

Перший варіант: учитель записує на дошці декілька речень з пропущеними словами. Наприклад, Петрик ... в селі. Він любить читати А ... катається на санках. Слова для довідки: книжки, зимою, живе.

Учні спочатку усно додають відсутні слова. Потім учитель ставив перед ними мету: списати речення, доповнити їх пропущеними словами з ненаголошеними голосними. Вписуючи слова, думати і розмірковувати вголос про їх правопис (діти вже знають, що до кожного слова треба спочатку знайти перевірочне слово).

Зразок міркування: «Перше слово в реченні пишу з великої літери П. Це ім'я хлопчика, а імена людей пишемо з великої літери. Пишу Пе - голосний е, замочок т. Пишу ри - голосний і, замочок к. Слова пишу окремо. Пропущено слово «живе». «Живе» - наголошений склад ве, ненаголошений -

жи. Підбираю перевірочне слово - жив, значить пишу жи - голосний и. Пишу ве - голосний е. Пишу маленьке слово - в - окремо. «Селі» наголошений склад - лі, ненаголошений се. Перевірочне слово села, значить, пишу се - голосна е. Пишу лі - голосна і ».

Другий варіант: давалося завдання аналогічне першому; учитель ставив мету списати речення, але не вказував, на яке правило слова, які необхідно було вставити.

Система роботи з формування в учнів молодших класів навичок грамотного письма.

Третій варіант: вправи виконувались без попереднього колективного аналізу, оскільки це мало місце в перших двох варіантах.

Як бачимо в процесі виконання вправ кожного наступного варіанту учні долали нове утруднення: самі підбирали і включали в речення потрібні слова з визначеною орфограмою і одночасно думали про їх правопис, розмірковуючи в голос.

У процесі виконання таких вправ учні навчались застосовувати одне з двох правил, що вивчались.

Вправи четвертого варіанту мали змішаний характер, оскільки передбачали застосування вивчених правил. При цьому спочатку новий матеріал поєднувався з тим який був добре засвоєний учнями. Це уможлиблювало кращий правопис слів на правила, що вивчались. Поступово у вправи включались слова з орфограмами засвоєними гірше, правопис яких учні повинні були ще закріпити (наприклад слова з м'яким знаком, з поєднанням дж, дз). Ми враховували також, що менш закріпленим, як показує досвід, є той матеріал, який вивчався перед новою темою, - розумово відсталі діти швидше забували щойно вивчене.

Цінність вправ змішаного типу полягала в тому, що учні причувались перемикаати уваги з одного орфографічного явища на інше, розпізнавати орфограми і застосовувати потрібне правило. В результаті у них вироблялась звичка контролювати правильність свого письма.

В якості тренувальних вправ на уроках письма також використовувались невеликі за обсягом пояснювальні і вибіркові диктанти, письмо по пам'яті. Пояснювальний диктант був корисний тим, що увага учнів приверталась до закріплюваних орфограм, вони вчилися виділяти орфограми і пояснювати їх написання. Вибірковий диктант сприяв не тільки виділенню, але і запам'ятовуванню орфограм, і виступав у функції підготовчого на шляху до більш самостійного письма. Під час письма по пам'яті, або само диктанту учнів навчали сприймати на слух або зорово кожне слово, запам'ятовувати його орфографію і, проговорюючи і розмірковуючи, самостійно записувати. Таким чином, ці види вправ були спрямовані на формування вміння і звички перевіряти написання слів у процесі їх запису, виховання в учнів орфографічної чіткості.

У дослідному навчанні застосовувалось повне коментування і часткове. До повного коментування задіявались більш сильні учні (1-ше відділення). Записуючи речення або слова вони пояснювали написання всіх слів по порядку. Часткове коментування доручалось тим, хто часто припускався помилок на певне правило, погано розмірковував через обмеження словникового запасу. Такі учні пояснювали лише окремі слова або розділові знаки. У зв'язку з цим посилювалась увага вчителя експериментального класу до ретельного врахування помилок усіх учнів, а особливо тих, які з труднощами їх долали, у яких помилки часто повторювались. Для таких учнів більш корисними виявились зразки повільних розгорнутих висловлювань товаришів з приводу написання кожного слова, на прикладі яких вони поступово самі навчались по аналогії контролювати своє письмо правилом.

Коментоване письмо не виключало використання на уроках інших видів роботи – письмових і усних. Вчитель на власний розсуд вводив у вправи на кожному уроці української мови або через один два уроки розмірковуючи пояснення, на яке відводилось від 3-5, до 15 хвилин в залежності від мети цього застосування. Учні коментували своє письмо як

біля дошки, так і сидячи за партою. На початку вчитель допомагав учням у побудові висловлювань, даючи їх зразки, знайомив зі схемами: спочатку попереджається помилка, а згодом дається обґрунтування, чому потрібно писати чи іншу літеру.

Використання коментування у результаті тривалих вправ з кожним правилом, яке вивчалось поступово виробляло в учнів звичний спосіб контролю правильності свого письма і сприяло помітному покращенню їх грамотності, про що свідчили результати контрольних перевірок і порівняння їх з роботами учнів контрольних класів.

Навички вторинного самоконтролю, які з'явилися в учнів експериментального класу до кінця 3-го року навчання (і не були втрачені надалі 4-5 класах), поступово автоматизувались: вони швидко робили перевірку у процесі самостійного письма, не рідко відмовляючись від розмірковування вголос. Цей факт дозволяв передбачити, що розмірковування у багатьох учнів переходило в план внутрішнього мовлення, що ми і прагнули сформулювати у досліджуваних.

Використання у процесі письма промовляння слів по складах і пояснювального розмірковування допомагало учням зрозуміти практичну значущість граматичних знань, забезпечували їх дієвість і тим самим підвищувало активність засвоєння правил, і як наслідок грамотність письма.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенова А.К. Методика навчання російській мові в допоміжній школі. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
2. Воронкова В.В. Навчання грамоти і правопису у 1-4 класі допоміжної школи: Посібник для вчителя. – М.: Просвещение, 1988 – 101 с.
3. Гнездилов М.Ф. Методика російської мови в допоміжній школі. – М.: Просвещение, 1965. – 272 с.
4. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться: Из опыта работы учителя нач.классов шк. 587 Москвы // Предисл. И.Д. Зверева / . – 2-е изд., испр. и

доп. – М.: Педагогика, 1985. – 175 с.: ил. - / Пед. поиск: опыт, пробл., находки/.

5. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.: ил./ Твор. лаб. учителя/.
6. Основы методики начального обучения русскому языку/ Под ред. Н.С. Рождественского. – М.: Просвещение, 1965. – 533 с.
7. Основы спеціальної дидактики / За ред. І.Г. Єременка. – Київ: Рад. школа, 1986. – 200 с.
8. Ульянова Т.К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи. – К.: КДПШ, 1990. – 94 с.

Піонтківська Г. С., Михайленко В. В.

Формування початкових мовних узагальнень у розумово відсталих

учнів молодших класів

Джерело: Теоретико-методична спадщина Івана Гавриловича Єременка і сучасність (до 100-річчя від дня народження): збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції 24 жовтня 2016 року / за ред. В. М. Синьова, І. П. Колесника. – Випуск 2. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 31-43.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні розробляються інноваційні технології, спрямовані на формування граматичних понять, зокрема, початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів молодших класів (А. К. Аксьонова, Н. М. Барська, В. В. Воронкова, Л. С. Вавіна, М. Ф. Гнезділов, С. І. Геращенко, І. В. Дмитрієва, І. Г. Єременко, Н. П. Кравець, В. Г. Петрова, Г. С. Піонтківська, В. М. Синьов, Н. В. Тарасенко, Т. К. Ульянова та інші).

Науковці – методисти надають значної уваги вивченню граматики на уроках української мови (М. В. Бардаш, О. М. Біляєв, О. П. Блик, М. С. Вашуленко, А. П. Грищенко, Т. К. Донченко, О. В. Караман, Г. О. Козачук, О. І. Леута, М. І. Пентелюк, М. Я. Плющ, С. В. Шевчук, Н. Г. Шкурятяна, І. П. Ющук та інші).

Як стверджував І. Г. Єременко, основними завданнями уроків української мови у спеціальній школі є: формування в учнів уміння і навички читати, розвивати зв'язне усне і писемне мовлення як засіб спілкування і пізнання дійсності. Навчання української мови, за І. Г. Єременком передбачає виділення декількох етапів і використання різноманітних видів робіт, зокрема: навчання грамоти, підготовчі і граматичні вправи з засвоєння систематичного курсу граматики і читання, одночасне, проведення спеціальної роботи з розвитку мовлення розумово відсталих учнів у процесі вивчення окремих розділів мови.

У процесі формування початкових мовних узагальнень, як справедливо вважав І. Г. Єременко, засвоєння в молодших класах спеціальної школи граматичних знань повинно мати практичну спрямованість. Саме це, є підґрунтям для подальшого вивчення граматичних тем «Іменник», «Прикметник», «Дієслово» в старших класах.

Контингент спеціальної школи, на його думку, становлять учні, в яких внаслідок захворювань мозку порушена пізнавальна діяльність, зокрема, кожний вид розумової відсталості має свої особливості. Психічна діяльність розумово відсталих дітей характеризується особливостями, які відрізняють їх від дітей з нормальним розвитком.

Одним із ефективних прийомів формування граматичних понять в учнів на уроках української мови є використання опорних схем, які розроблені В. Ф. Габітовою, О. І. Ємельянчик, С. В. Катущкіною, С. М. Лисенковою, Ю. С. Меженко та іншими.

Ю. С. Меженко пропонує використовувати на уроках української мови опорні комплекси, які поділяються на певні блоки. Під опорними комплексами автор розуміє систему опорних сигналів, які мають структурний зв'язок і є наочною конструкцією, що замінюють систему значень, понять, ідей як взаємопов'язаних елементів. На відміну від наочних посібників, опорні комплекси містять знаки, що конкретизують зміст абстрактного теоретичного матеріалу: малюнки, ключові слова, короткі

фрази тощо. Серед різноманітності опорних сигналів Ю. С. Меженко виділяє: смислові, вербальні, асоціативні, стилістичні, комбіновані тощо, які сприяють виробленню міцних граматичних знань в учнів, які ґрунтуються на сформованих початкових мовних узагальненнях.

Одним із інноваційних підходів щодо формування граматичних знань школярів є використання алгоритмів. Такий підхід у процесі навчання граматики пропонує В. Ф. Рабінова.

На доцільності використання системи ігрових вправ акцентують увагу О. Г. Гамалій, Л. І. Іноземцева. На їх думку, ігрові вправи створюють позитивну емоційну ситуацію, інтенсифікують розумові процеси, спонукають учнів прислуховуватися, вдивлятися, порівнювати, відгадувати, виділяти, знаходити шляхи розв'язання завдань.

З метою активного розвитку пізнавальних можливостей школярів А. П. Канищенко, Н. Г. Шкуратяна пропонують використовувати систему вправ, спрямованих на ефективне формування граматичних понять в учнів. [9]

Доречною є думка М. С. Вашуленка про доцільність використання замість двох традиційних паралельних ліній у шкільній програмі - граматики і правопису та розвитку мовлення - використовувати єдиний курс теорії і практики висловлювання.

За визначенням Е. О. Воскресенської, П. С. Жидян, М. М. Миронової, Л. І. Тимченко, грамотність учнів, ґрунтується на значеннях з граматики і правопису.

Важливою думкою О. Н. Хорошковської є використання на уроках української мови системи вправ, які спрямовані на попередження графіко-орфографічних помилок. Серед яких: словникові диктанти, з використанням сигнальних карток, зорово-слухові диктанти, списування з проговорюванням, зорові диктанти.

Під час виконання навчальних завдань, як справедливо вважав І. Г. Єременко, активізуються відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять,

мовлення, мислення дитини тощо. Ґрунтуючись на його основних положеннях нами розроблені ефективні шляхи засвоєння граматичних знань розумово відсталими учнями молодших класів. Значна увага в працях І. Г. Єременка звертається на недостатній розвиток вищих форм пізнавальної діяльності, тобто процесів узагальнення і абстрагування, аналізу, синтезу і порівняння, все це є для нашого дослідження досить важливою умовою для розробки ефективних шляхів, спрямованих на формування початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів, зокрема, слів що означають назву предмета.

У процесі розробки ефективних шляхів нами були адаптовані методики М. С. Вашуленка, А. П. Каніщенко, С. М. Лисенкової, Ю. С. Меженко, О. Н. Хорошковської, та інших.

Для формування граматичних понять «слова, що означають назву предмета» доцільно використовувати вправи, спрямовані на :

- *Розвиток уміння виконувати аналітико – синтетичні дії.*

1. Підберіть іменники за таким значенням:

весняна квітка, відповідає на запитання що?, означає один предмет;
свійська тварина, відповідає на запитання хто?, означає багато предметів;
природне явище, відноситься до пори року зима, відповідає на запитання що?.

Складіть речення із словами однієї групи так, щоб вийшло маленьке оповідання.

Поясніть, у якому значенні може виступати слово сон.

Зразок виконання:

Підсніжник, пролісок, тюльпан, фіалка, сон.

Корови, кролі, коні, поросята.

Заметіль, хуртовина, завірюха.

Весна

Прилетіла весна. Принесла тепло і радість. Зацвіла земля квітами.

Потягнулися до сонця проліски, тюльпани, фіалки. Розцвів сон.

Сон-квітка, сон-фізичний стан людини.

2. Прочитайте, придумайте заголовок. Спшиіть, починаючи кожне нове речення з великої букви. У кожному реченні підкресліть слова, які вказують на те, про що йдеться мова.

Стоїть у сріблі зимовий ліс не ворухнеться засніжена ялина на сході
загорілася ранкова зоря виглянуло сонечко.

Зразок виконання:

Стоїть у сріблі зимовий ліс. Не ворухнеться засніжена ялина. На сході
загорілася ранкова зоря. Виглянуло сонечко.

Ліс (що) – територія засаджена деревами.

Ялина (що) – хвойне дерево.

Зоря (що) – світлове

Сонечко (що) – одна зірка.

3. Прочитайте. Замість крапок вставте потрібні слова за змістом.

Ми ходили по ...

Зайчика злякались.

Поховались за ...

Розгубились всі ...

І всі розсміялись.

Зразок виконання:

Ми ходили по гриби (квітки).

Зайчика злякались.

Поховались за дуби (дубки).

Розгубились всі гриби (квітки).

І всі розсміялись.

4. Прочитайте. Впишіть «слова, що означають назву предмета». Які з них відповідають на питання хто?

Буркотливий, вайлуватий,

Ходить лісом дід кошлатий.

Одягнувся в кожушину,

Мед шукає і ожину.

Літом любить полювати,

А зимою – в лігві спати.

Як зачує він весну –

Прокидається від сну.

Складіть речення зі словом відгадкою.

Зразок виконання:

Лісом, дід, козушину, мед, ожину, літом, зимою, лігві, весну, сну, ведмідь.

5. Прочитайте слова. Назвіть «слова, що означають назву предмета». Які ознаки можна віднести до кожного з них? Запишіть.

Смачне, дикі, слива, солодка, червоне, груші, маленькі, кисле, синя, терпкі, яблуко, велика.

Зразок виконання:

Слива – велика, солодка, синя.

Груші – дикі, маленькі, терпкі.

Яблуко – червоне, смачне, кисле.

Які ознаки можна віднести до кожного з них? (Фрукти).

- *Розвиток уміння користуватися прийомами синтезу.*

1. а) З поданих частин складіть прислів'я.

б) Яким одним словом можна їх об'єднати ?

в) Поставте питання до цього слова. Утворіть від нього слова, які б відповідали на запитання що робить?

Що посієш,

те й пожнеш.

Землю красить сонце

а людину праця.

Де господар добре робить

там в поле добре

родить.

Зразок виконання:

б) Ці прислів'я можна об'єднати темою «Праця».

в)- Що ? – праця;

- що робить? – працює;

- який? – працюючий.

2. Утворіть від поданих слів слова, що відповідають на питання хто? що?
Зеленуваті, курячий, сріблястий, бородатий, солодкий, соковитий, квітчаста, плюшевий.

Зразок виконання:

Зеленуватий – зелень.

Солонуватий – сіль.

Курячий – курка .

Соковитий – сік.

Сріблястий – срібло .

Квітчастий – квітка.

Бородатий – борода .

Плюшевий – плюш.

3. Прочитайте слова і назвіть те, що їх об'єднує. Хто з членів сім'ї найстаріший? Продовжіть називати слова, враховуючи вік кожного з членів сім'ї.

Онук, сім'я, мати, братик, сестричка, бабуся, дідусь, прадід, батько.

Серед поданих слів знайдіть те, в якому звуків більше ніж букв.

Зразок виконання:

- Сім'я.

- Прадід, дідусь, бабуся, мати, батько, братик, сестричка, онук.

- *Розвиток умінь порівнювати.*

1. Порівняйте слова: третє слово першого речення і друге слово другого речення. Скажіть, що в них спільне і що відмінне?

Від морозу ніс почервонів.

Хлопчик ніс воду.

Зразок виконання:

Від морозу ніс почервонів.

Хлопчик ніс воду.

Спільне – вимова і написання.

Відмінне – в першому реченні означає підмет, у другому – присудок.

2. Прочитайте пари іменників. Поставте наголос так, щоб значення їх змінилося. Складіть словосполучення згідно лексичного значення іменників.

Замок – замок.

Сім'я - сім'я.

Зразок виконання:

Замок – замо́к.

Сім'я – сі́м'я.

Залізничний замо́к – казковий за́мок.

Дружина сім'я – стигле сі́м'я.

3. Прочитайте. Запишіть відгадки. Що спільного і що відмінного в цих словах?

З «і» - лежу я на дивані.

З «и» - пливу я в океані.

З «і» - усі мене торкають.

З «и» - в хліві мене тримають.

Зразок виконання:

Кіт – кит; бік – бик.

5. Порівняйте дві квітки (малюнок ромашки польової і ромашки лікарської).

План порівняння:

- Розгляньте порівнювані предмети, назвіть.
- Визначають, чим вони схожі. Назвіть слова на позначення будови квітки.
- Складіть з ними речення.

Зразок виконання:

- Лікарська ромашка, польова ромашка.
- Стебло, листя, квітка, пелюстки, середина.

Стебло в ромашки пряме. Листочки маленькі, зелені. Квітка дуже приваблива. Жовту середину оточують тоненькі білосніжні пелюстки.

6. Порівняйте слова першої і другої груп.

Чи можна до них поставити однакові запитання? Чому? Зробіть висновки.

Ластівка, сорока, ворона, горобець.

Троянда, айстра, жоржина, матіола.

- Не можна, бо назви предметів (квіти) відповідають на питання що?, а птахів хто?
- **Розвиток уміння узагальнювати.**

1. Прочитайте, подані слова випишіть у дві колони : хто ? що?

Учитель, парта, книга, учні, ручка, директор, школярка, дошка.

- Якою спільною темою можна їх об'єднати ?

Зразок виконання:

Хто?	Що?
учитель	парта
учні	книга
директор	ручка
школярка	дошка

- Слова можна об'єднати темою «Школа».

2. *Уважно прочитайте текст. Зробіть висновки, які іменники пишуться з великої букви.*

Яке гарне місто Київ! У ньому багато садів і парків. А Дніпро ніби поділяє його на стару і нову частини. По ньому ми пливемо до свого красивого села Калинівка.

Зразок виконання:

Назви міст, сіл, річок пишуться з великої букви.

3. *Послухайте слова і запишіть їх під диктовку:*

Надія Іванівна, Коля, Тарас Григорович Шевченко, Василь Антонович.

- Яке правило можна віднести до правопису поданих слів?

- ***Розвиток пізнавальної активності в ігровій ситуації.***

1. *Діти, допоможіть добратися (до) кішці до кінця нитки. Для цього змінюйте в кожному наступному слові на позначення неживого предмета один звук так, щоб утворилось нове слово. Слова виписуйте в горизонтальні рядки клітинок:*

М	И	Ш	К	А
К	І	Ш	К	А

Зразок виконання:

М	И	Ш	К	А
Ш	И	Ш	К	А
Ш	А	Ш	К	А
К	А	Ш	К	А
К	І	Ш	К	А

2. Запишіть всі можливі слова на позначення назв предметів, на які схожі букви О, Х, Т, С.

Зразок виконання:

О	Х	Т	С
Бублик	вертушка	антена	серп
Обруч	ножиці	граблі	місяць
М'яч	карусель	швабра	
	дорожній		
	знака		

3. Впишіть у квадрати іменники, що складаються з трьох звуків, так, щоб їх можна було прочитати зверху вниз і зліва направо.

М	О	Х
О		
Х		

Б	І	Б
		А
		С

Зразок виконання:

М	О	Х
О	К	О

Х	О	Р
---	---	---

Б	І	Б
І	Р	А
Б	А	С

4. Запишіть трибуквені слова на позначення назв предметів. Поставте до них запитання. Виграє той, хто напише більшу кількість іменників.

Зразок виконання:

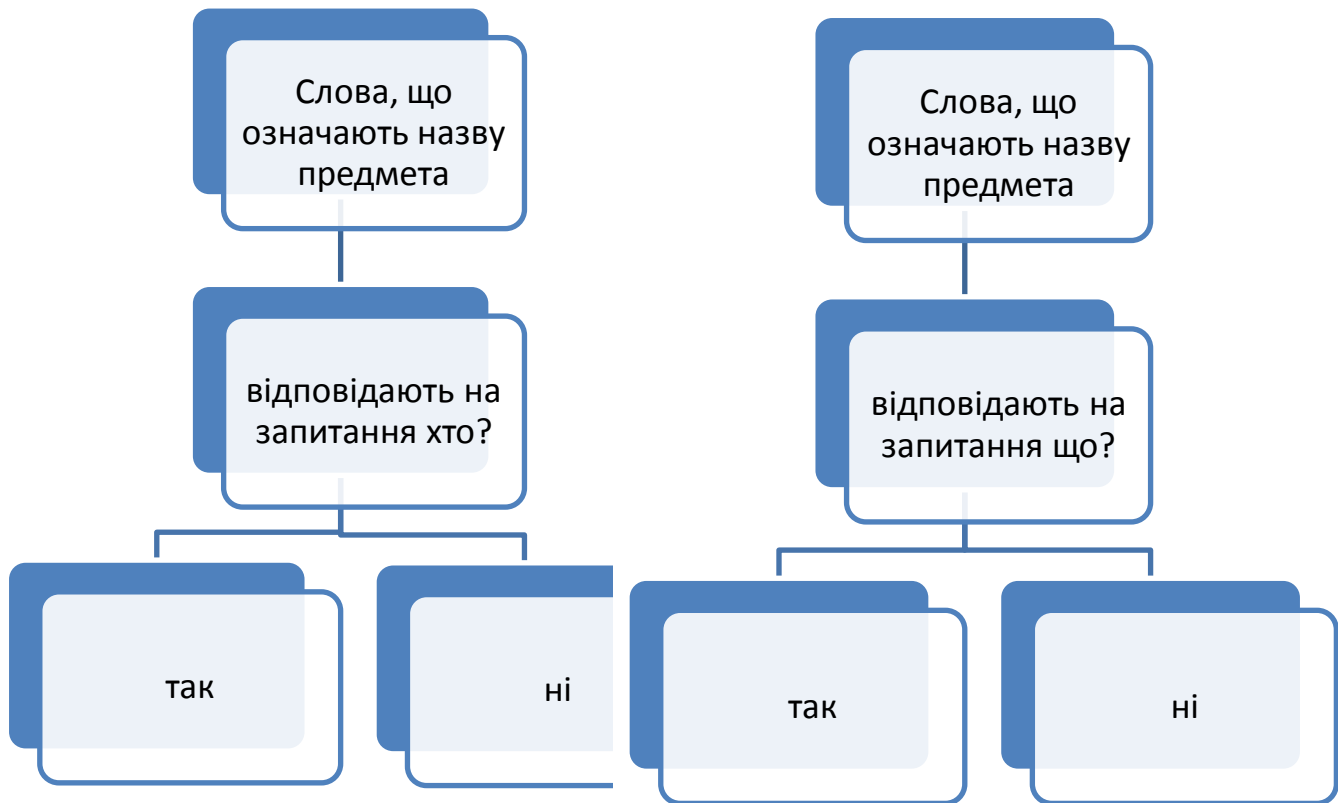
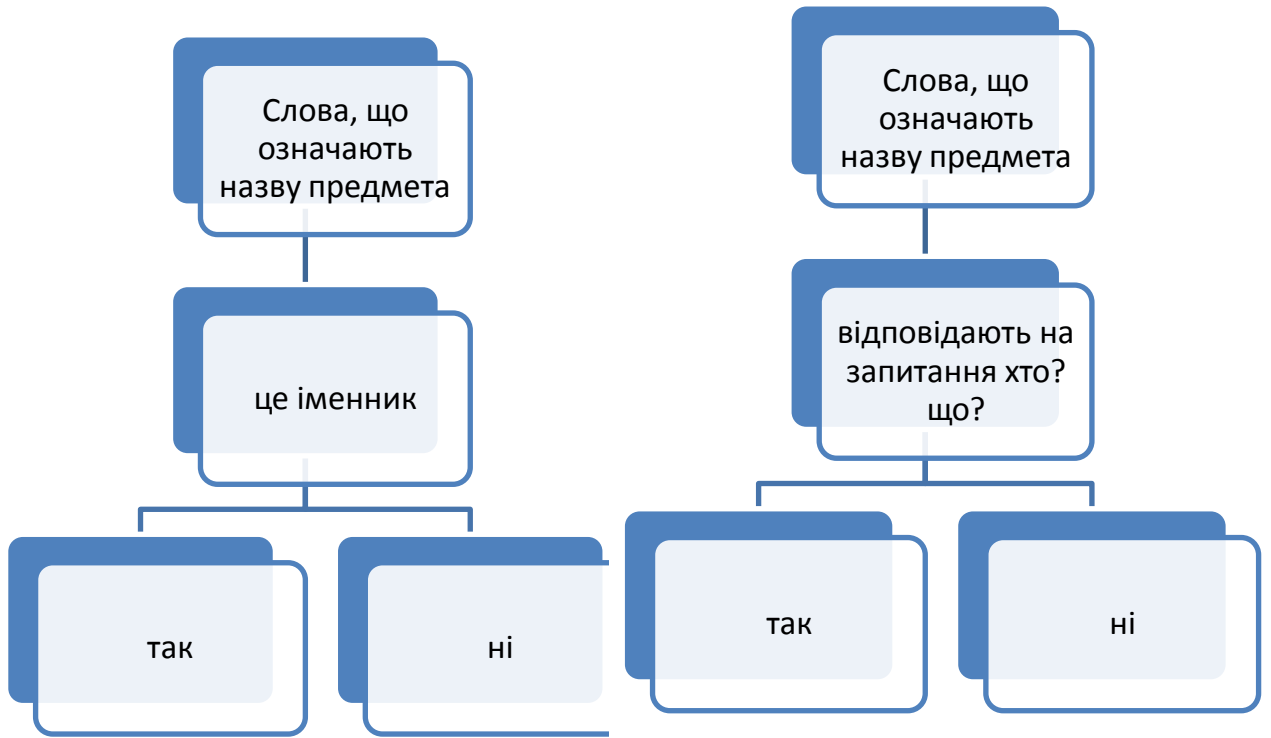
Сік, сон, біб, сир, бік (що?)

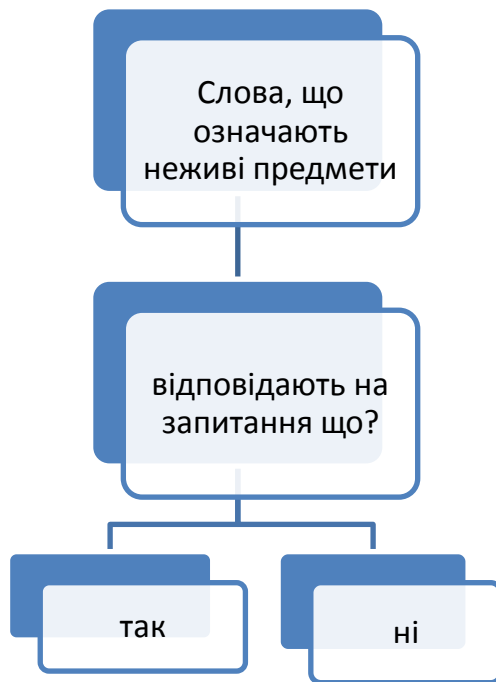
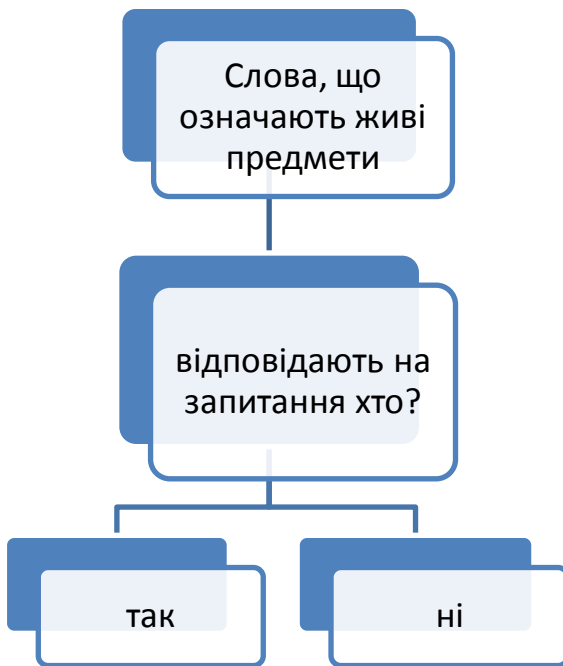
Дід, віл, кит, кіт, бик (хто?)

Для закріплення теми «Слова, що означають назву предмета» доцільно використовувати таку опорну схему:

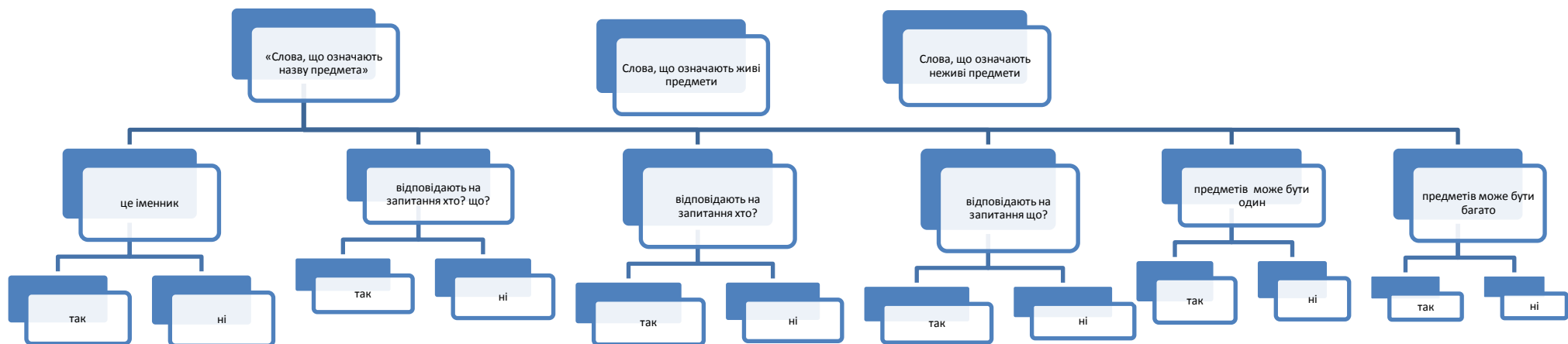
Слова, що означають назву предмета Іменник	Хто ? (живі предмети) Що ? (неживі предмети)	Предметів може бути один або багато	_____
---	---	-------------------------------------	-------

Досить ефективним прийомом для закріплення цієї теми є використання алгоритмів. Ми пропонуємо використовувати алгоритми поетапно, для закріплення кожної теми використовувати запропоновані алгоритми.





Для закріплення всієї теми «Слова, що означають назву предмета» використовувати запропонований алгоритм



Висновки.

Отже, розроблені нами у статті ефективні шляхи навчання розумово відсталих учнів засвідчили необхідність використання інноваційних розробок у навчальному процесі спеціальної загальноосвітньої школи, які спрямовані на формування початкових мовних узагальнень, зокрема, граматичної теми: «Слова, що означають назву предмета». Розробляючи систему вправ, опорних схем, алгоритмів ми ґрунтувалися на основних положеннях І. Г. Єременка про особливості розвитку вищих форм пізнавальної діяльності, тобто процесів узагальнення і абстрагування, аналізу, синтезу і порівняння.

ЛІТЕРАТУРА

1. А.К. Аксьонова Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов.- М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999.-320 с.
2. В.В. Воронкова Повышение эффективности обучения учащихся младших классов вспомогательной школы. – М. 1981.
3. Єременко І. Г. Основи спеціальної дидактики / Іван Гаврилович Єременко. – Київ: Радянська школа, 1986. – 200 с.
4. Л.І. Мацько Українська мова: Навч. пос. (Л.І. Мацько, О.М. Мацько, О.М. Сидоренко) .- Д.: БАО, 2005.-478с.
5. О.А. Дорошенко Нестандартність при вивченні української мови в середній школі // Укр. Мова в літ. в шк. – 1990. – N 3. – С.32-38.
6. Граматика української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія. К.: Вища школа, 2005. –286 с.

Ульянова Т. К.

Методика вивчення теми «Слово» (слова - назви предметів, дії і ознаки предметів)

Джерело: Ульянова Т. К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи: Навч. посібник. – К.: КДПІ, 1990. – 96 с.

Учні молодших класів повинні навчитися розрізняти звуки мовлення і переводити їх у букви, вміло користуватися словом в усній і писемній мові,

будувати речення і зв'язно викладати свої думки. Цим і визначається зміст програми з граматики для молодших класів. Вона складається з трьох розділів «Звуки і букви», «Слово» і «Речення». З цих розділів береться необхідне для забезпечення правильного розвитку міцних мовленевих і орфографічних навичок. При цьому справа не стільки в кількості граматичних понять і правил, які учні повинні засвоїти, скільки в тому, щоб на їх основі виробити міцні вміння і навички читання, письма й мовлення.

Учні молодших класів допоміжної школи не спроможні узагальнювати поняття. Тому: 1) граматичні поняття і орфографічні правила повинні бути елементарними; 2) вироблятися в учнів поступово і розвиватися при переході з класу в клас; 3) граматичні поняття формуються на основі попереднього мовленевого досвіду учнів шляхом спостережень, аналізу конкретних прикладів і використовуються при розв'язанні практичних мовленевих задач, 4) вивчення граматики повинно бути зв'язним з різними видами мовленевої практики учнів (як усної, так і писемної).

Сучасна програма з граматики для молодших класів побудована з урахуванням вікових і пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів і труднощів, що виникають в них при засвоєнні граматичних категорій. Навчання мови в 2-4-х класах має по суті підготовчий характер: учні практичним шляхом засвоюють необхідні відомості про звуки і букви мови - голосні (наголошені і ненаголошені (і приголосні) тверді і м'які, дзвінки і глухі), про поєднання їх у складах і словах. Одночасно вони знайомляться з поняттями про слова - назви предметів, дій, ознак, про речення. Цих знань учні набувають на конкретному матеріалі, аналізують слова і речення. Одержані знання зв'язуються з читанням, письмом, усним і писемним мовленням учнів.

Основні відомості про звуки і букви учні одержують в 1-му класі в період навчання грамоти. Основна мета цих занять - систематизація і поглиблення знань про звуки і букви. Учням допоміжної школи не дається визначення поняття «звук» і «буква», а шляхом практичних вправ удосконалюються навички чути звуки мови, правильно їх вимовляти, позначати на письмі, не

допускати пропусків, перестановок букв, поглиблюється розуміння співвідношення між звуками і буквами.

Особливу увагу слід приділити вимові і позначенню на письмі звуків української мови -г-, -ф-, -дз-, -дж-. Учитель повинен щоразу виправляти невірну вимову звуків, нагадувати їх артикуляцію, показувати зразок правильної вимови, давати спеціальні вправи на вимову і написання слів з цими звуками.

Твердість і м'якість звуків діти легко зрозуміють внаслідок порівняння твердої і м'якої вимови звуків у словах (лис - ліс, перелаз –перелазь). Важче зрозуміти їм спосіб Позначення м'яких приголосних на письмі, тому що тверді і м'які приголосні звуки на письмі позначаються однією і тією самою буквою (мала і маля, дим – дім). Спосіб позначення м'якості приголосних залежить від місця його в складі. М'які приголосні на початку і в кінці складу позначаються з допомогою букв -і-, -я-, -ю-, -є- (люди, сіно, осінь, шлях), у кінці складу або в кінці слова м'яким знаком (пальто, сталь). Перед голосним о м'який приголосний позначається тільки з допомогою м'якого знака (льон, сльози). Тому, щоб правильно написати слово, треба визначити, як вимовляється приголосний у складі - твердо чи м'яко - і звернути увагу на голосний у цьому складі. Треба вимагати від учнів пояснень правильного написання м'яких приголосних у конкретному слові.

При опрацюванні теми «Дзвінки і глухі приголосні звуки» слід навчити учнів не тільки правильно позначати на письмі ці звуки, а й правильно вимовляти їх у словах. Дзвінки приголосні за нормами української літературної вимови в кінці складу не втрачають дзвінкості (діжка, будка). Деякі глухі перед дзвінками вимовляються як парні дзвінки: боротьба (бородьба, просьба, прозьба).

- Слід показати учням, що дзвінки і глухі приголосні звуки при збігові в середині слова вимовляються не так, як передаються на письмі. Для прикладу доцільно брати такі слова: нігті, легкий, а не трубка, зубки, казка, більше уваги приділяти правопису тих приголосних, вимова яких не відповідає написанню.

Термін «Склад» і поді слова на склади учні практично засвоюють у період навчання грамоти. На уроках граматики поняття складу уточнюється і закріплюється. Учні дізнаються про те, що слова можуть бути односкладовими, двоскладовими тощо, а також, що у складі може бути один голосний звук. Кількість складів у слові діти визначають з допомогою зорового і слухового сприймання. З умінням поділити слово на склади пов'язане засвоєння правил переносу слів з рядка в рядок.

Ознайомлення учнів з наголосом доцільно проводити на двоскладових словах з наголосом на першому складі (хата, мама, Шура), далі - з наголосом на другому складі (сестра, коза, сова) і т. д. При визначенні складу в слові треба привчати учнів вимовляти все слово відразу, без поділу на склади. Не слід вдаватися до хорového читання слова при визначенні наголосу.

При вивченні цієї теми в розумово відсталих учнів виникають труднощі : а) в оволодінні написанням слів із збігом приголосних, б) у зображенні окремих букв, в) у недостатній диференціації на письмі акустично і артикуляційно близьких звуків, г) в написанні слів з апострофом, д) із сполученням -йо-, -ьо-, -дз-, -дж-.

Значення і місце фонетики в шкільному курсі української мови обумовлено тією роллю, яку відіграє звукова сторона мови. Звуки є матеріальним засобом реалізації лексичних і граматичних значень, будівельним матеріалом для слів і словоформ. Фонетика є складовою частиною загальної структури мови, однією з її систем. Таке розуміння фонетики дає можливість побудувати вивчення лексики і граматики на фонетичній основі, здійснюючи принцип випереджаючого навчання усного мовлення. Вивчення фонетики і графіки сприяє засвоєнню учнями норм усного і писемного мовлення. В цьому її тісний зв'язок з орфографією.

Розділ «Звуки і букви» вивчається протягом кількох років навчання. При цьому доцільно використовувати вправи, при виконанні яких розвиваються такі пізнавальні операції, як аналіз і синтез, абстрагування, порівняння, зіставлення.

Наприклад. При вивченні голосних і приголосних, розрізненні наголошених і ненаголошених, дзвінких і глухих, твердих і м'яких можна давати такі вправи.

Визначити, скільки звуків у словах мати, кіт, коньки.

Вимовити, звуки, які є у словах мати - мила, кінь - кіт.

Визначити різницю між приголосними звуками в кінці слів кінь - кіт.

Вимовити в словах спочатку голосні звуки, потім приголосні: Ліда, миша, коса.

Вимовити приголосні, які є в словах дім, люди.

Списати слова, підкреслити букви, що позначають приголосні звуки.

Списати слова, поділити їх на склади, підкреслити голосні букви.

Придумати і записати два двоскладових слова: одне з голосним твердим звуком, друге - з м'яким голосним звуком.

9. Прочитати вірно пари слів папка - палка, шапка - сапка. Поряд з орфографічними темами з 2-го класу ведеться робота над поняттями «предмет», «дія», «ознака»; яка готує розумово відсталих учнів до вивчення частин мови в наступних класах. Проводячи спеціальні вправи із словами різних категорій (назви предметів, дій, ознак), слід привчати учнів вживати ці слова в різних формах. У переказ прочитаного включати розповідь про свої спостереження, виконання певних трудових операцій, розрізняти ці категорії слів.

Значна увага при вивченні теми «Слово» приділяється застосуванню граматичних вправ на ознайомлення учнів із словами, що означають назви предметів, дію, ознаки, на групування предметів, дій, ознак.

Наприклад. Перелік предметів з наступним узагальненням (голуб, горобець, ворона – птахи), розпізнавання предметів за ознаками (кислий, жовтий, на дереві висне - що це?), добір до одного предмета ряду дій (кішка - що робить?), визначення кількості предметів, зміна форми слова за запитаннями тощо.

Тему «Слово» необхідно розглядати з граматичної і лексичної точки зору. Програма для допоміжної школи не дає розгорнутої системи вивчення лексики в молодших класах, проте на уроках граматики слід звернути увагу саме на

лексичне значення слів, на багатозначність, на слова, близькі за своїм значенням, що полегшить засвоєння знань з граматики. При розгляді граматичного значення слів учні довідуються про те, що слова можуть означати назви предметів, дій, ознак і відповідати на різні запитання (-хто?-, -що?-, -що робить?-, -який?-, -яка?-, -яке?-).

Граматичні вправи з даних тем доцільно поєднувати з логічними вправами, вправами на групування предметів, дій, ознак. Терміни «слова, що означають назви предметів», «слова, що означають дію предметів», «слова, що означають ознаки предметів» - не обов'язково використовувати в мові постійно, обов'язковими є вимоги розрізняти слова за запитаннями. Поняття «слова - назви предметів, дій, ознак» необхідно формувати поступово (тим більше, що за програмою української мови для I відділення вже з 3-го класу дається загальне поняття про частини мови - іменник, дієслово, прикметник).

Отже, загальний зміст навчання граматики учнів 2-4-х класів, як це передбачено програмою, спрямований на практичне засвоєння деяких елементарних норм літературного мовлення і правопису. Таке спрямування програми характеризується двома ознаками: 1) опорою на мовний досвід дітей, 2) практичним використанням здобутих знань у власній мові дітей.

Все, що вивчається розумово відсталими учнями в школі, має активно вживатися ними в їхній мовній практиці як в усній, так і в письмовій формі. Досягти свідомого і міцного засвоєння норм літературного мовлення можна тоді, коли вчитель постійно контролює розумовий розвиток учнів, який прогресує, коли учні працюватимуть активно і в міру самостійно вчитимуться спостерігати, аналізувати і групувати мовні явища, пов'язувати одне явище з іншим, узагальнювати, доводити, пояснювати.

Однією з важливих вимог, які ставляться до уроків граматики, є урізноманітнення використаних вправ (звуко-буквений аналіз, робота над словом, його значенням, над реченням, письмо на слух, правильна вимова, акуратне письмо при виконанні граматики-орфографічних завдань), використання наочності, цікавих ігрових вправ.

Особливого значення при забезпеченні ефективного засвоєння знань з граматики набуває зв'язок навчання рідної мови з іншими шкільними предметами, зокрема з уроками праці, на яких передбачено називання предметів, з якими учні працюють на цих уроках, їх характеристик, побудова простих непоширених речень при відповідях на запитання, доповнення відповіді товариша, зв'язні висловлювання, послідовна розповідь про закінчений трудовий процес, самостійний опис предметів, використання в своїй мові нових слів і словосполучень тощо.

Доцільною формою зв'язку уроків мови з уроками трудового навчання є введення у вправи назв інструментів, дій з ними тощо. Встановлення міжпредметних зв'язків у викладанні української мови сприятиме підвищенню ефективності і якості мовної практики учнів. У даному посібнику ми не ставили собі за мету показати систему вправ на формування всіх граматичних понять з даних тем поурочно, а показати методику вивчення теми «слово» і «речення» і які поняття повинні бути сформовані в учнів 2-4-х класів.

Слова - назви предметів

Основним завданням при вивченні цієї теми є розкриття понять «предмет» і «назва предмета». Враховуючи те, що розумово відсталі школярі на даному етапі їх розвитку легше усвідомлюють як предмети знайомі і нескладні за структурою речі, а живі істоти усвідомлюються ними в цьому плані з великими труднощами, вивчення цієї теми слід починати з' неживих предметів. Труднощі виникають внаслідок невміння учнів осмислити взаємовідношення конкретного образу і його словесного позначення.

Орієнтовні вправи

Урок I. Тема: Слова - назви предметів

Мета: практичне засвоєння учнями поняття «предмет», розрізнення понять «предмет» і «назва предмета», визначення слів, які відповідають на запитання що?

Вправа I. Називання предметів, що є в класі (стіл, парта, шафа тощо).

Вправа 2. Називання предметів, зображених на малюнках. Вчитель поступово демонструє малюнки із зображенням різних предметів (книга, дерево, яблуко тощо) і ставить запитання до кожного предмета - що це? Це книга.

Вправа 3. Називання самими учнями предметів, які відповідають на запитання що це?

Вправа 4. Створення нескладної пошукової ситуації шляхом заповнення динамічної таблиці.

	Предмет	Запитання	
Малюнок	Книга	Що це?	Книга
малюнок	Яблуко	Що це?	Яблуко

Таблиця заповнюється разом з учнями. Вони називають предмети і виставляють малюнки в першу колонку, у другу колонку підставляють картку із запитанням або записують запитання. Як видно з таблиці, назва третьої колонки відразу не визначається. Учні разом з учителем уточнюють, що в третій колонці записані слова. Вони означають назви відповідних предметів. Так поступово їх підводять до висновку, як треба підписати третю колонку «Слова - назви предметів», що і робить учитель на дошці у таблиці. Після цього учням самим легко визначити тему уроку.

Предмет	Запитання	Слова – назви предметів
Книга	Що це?	Книга

Вправа 5. Списування з дошки слів - назв предметів.

Що це?

Книга

Яблуко

Відро ...

Урок 2. Тема. Слова - назви неживих предметів

Мета: вчити учнів розрізняти предмети і слова - назви предметів на запитання що це?, групувати предмети і вводити узагальнюючі слова, які відповідають на запитання що це?, складати речення з словами -назвами неживих предметів.

Вправа 1. Учитель на дошці вивіщує таблицю із зображенням предметів, з якими учні працюють на уроках ручної праці, котрі відповідають на запитання що це? (шило, пензлик, шпагат, стека тощо). Діти називають їх.

Вправа 2. Гра в лото. Учням роздаються картки із зображенням різних предметів. Учитель називає предмет, учні закривають відповідні малюнки. Потім умова гри може мінятися. Учитель показує малюнок предмета, а учні називають його і закривають відповідне слово - назву предмета, зображеного на карті.

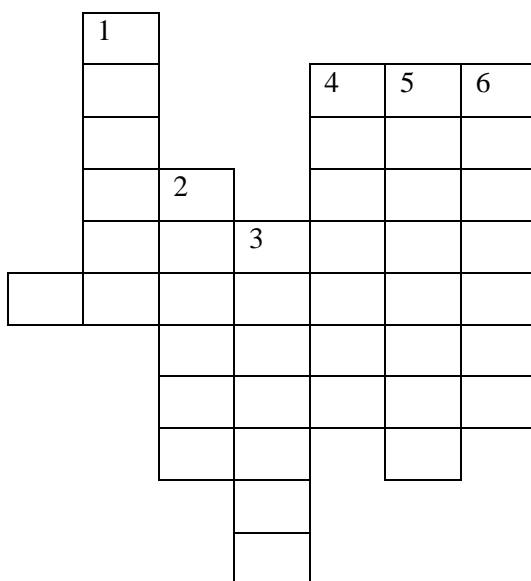
Ці вправи корисні тим, що, з одного боку, вони закріплюють поняття, отримане учнями на уроці, а з другого, розвивають уміння точно співвідносити слова з предметами, які вони позначають.

Вправа 3. Учитель виставляє на столі набори предметів (поступово) - навчальне приладдя, овочі, фрукти, меблі та ін. Учні називають окремі предмети, групують їх за належністю і називають узагальнюючим словом (наприклад, стіл, стілець, ліжка – меблі). Потім записують слова на дошці і в зошити,

Вправа 4. Називання предметів, з якими учні працюють на уроках ручної праці, потім учитель виставляє їх на столі і пропонує назвати ті які потрібні для ліплення (стека, різак, пластилін), назвати столярні інструменти (киянка - дерев'яний молоток, рубанок, молоток металевий). Учні складають із словами - назвами предметів (інструментів, матеріалів) речення і записують їх.

Вправа 5 (ігрова). Учням демонструється таблиця, на якій зображені різні інструменти за порядковими номерами, малюнок Буратіно і кросворд. Треба визначити, що змайстрував Буратіно з допомогою таких інструментів:1) киянки, 2) лобзика, 3) рубанка, 4) сокири, 5) стамески, 6) молотка, для чого

розв'язати кросворд (вписавши по вертикалі назви інструментів за відповідними номерами).



Закінчити урок можна називанням предметів за місцем їх знаходження і використанням (класифікація предметів).

На наступному уроці формується поняття слова - назви живих предметів.

За мету можна поставити практичне засвоєння слів - назв живих предметів, які відповідають на запитання хто це?, використання їх в мовній практиці. В одному випадку подача матеріалу може проводитись індуктивним методом, в іншому - дедуктивним.

Вправа 1. Вчитель демонструє малюнки із зображенням живих предметів і пропонує поставити до них запитання (хто це?), пояснює, що це теж предмети (дівчинка, кіт - хто це?), до них ставиться запитання хто це?

Вправа 2. Класифікація предметів за запитаннями хто? що?, введення нових граматичних понять - слова, що означають живі і неживі предмети, які відповідають на запитання хто? що? Учні записують назви предметів разом із запитаннями на дошці і в зошити.

Вправа 3. Придумування учнями слів - назв живих і неживих предметів. Запис їх на дошці і в зошити в дві колонки:

Хто це? Що це?

Вчитель пропонує назвати не тільки предмети, а й пояснити, що вони означають: літак, космонавт, ракета, капітан тощо. Якщо учні вірно відносять

предмети до живих істот і неживих і правильно ставлять до них запитання, значить вони засвоїли ці поняття і немає потреби вимагати від учнів заучувати дослівно правило про ці слова.

Вправа 4. Гра «Кому що потрібно?». Вчитель називає професію, а учні - відповідні назви інструментів, Зразок: столяр - молоток, пилка сокира тощо.

Вправа 5. Гра «Роздай інструменти». Ця гра на уроці може мати кілька варіантів.

До кожного малюнка треба дібрати відповідний за призначенням, визначити предмети за запитаннями хто? що?

П. Можна використати ті самі малюнки, але змінити умову гри. Учням роздаються картки, на яких зображені люди різних професій. Ведучий має картки із зображенням предметів, потрібних людям відповідної професії для роботи. Ведучий показує картку, а той, кому вона потрібна, повинен прокоментувати: «Доярці потрібний бідон», «Швачці - швейна машина», «Повару – каструля».

На наступних уроках учні знайомляться з поняттям «Один і кілька предметів». При цьому формується поняття про слова - назви одного і кількох предметів. Роботу на першому уроці доцільно почати з називання предметів, які є у класі по одному і яких кілька.

Вправа 1. Учні називають за завданням учителя кількість предметів класу,

Вправа 2. На столі у вчителя лежать набори карток із зображенням різних предметів різної кількості (олівець - олівці, зошит - зошити, гриб - гриби тощо). На виклик учителя учень вибирає картку, називає зображений предмет, пояснює, що він означає, на яке запитання відповідає і скільки предметів означає. Наприклад:

Лимон	Лимони	Дівчинка	Дівчата
(Малюнок одного лимона)	(Малюнок кількох лимонів)	(Малюнок однієї дівчинки)	(Малюнок кількох дівчат)

Вправа 3. Учитель крейдою ділить дошку на дві колонки:

Один	Кілька
Гриб	Гриби
Олівець	Олівці

Учні у своїх зошитах роблять те саме. Робота спочатку проводиться фронтально. Учні називають слова, визначають, в яку колонку записати відповідне слово.

Вправа 4. Учитель називає предмети, а учні показують сигнальні картки - червону, якщо один предмет, синю, якщо кілька предметів.

На наступних уроках учні виконують вправи на утворення слів, які означають кілька предметів: виписують слова, що означають один предмет, і добирають відповідне слово, що означає кілька предметів. Можна дати учням завдання виписати з прочитаного тексту з читанки слова, що означають один або кілька предметів, пояснити написання цих слів.

При вивченні цієї теми значну увагу слід приділити вправам на зміну форми слів. Учні повинні засвоїти, що слова - назви предметів можуть міняти форму слова залежно від запитань, на які вони відповідають у реченні. Тут вони знайомляться із запитанням -кого?-, -чого?-, -кому?-, -чому?-, -ким?-, -чим?-, тощо. Учні вчаться практично розрізняти слова - назви предметів, які відповідають на запитання -хто?-, -що?-, тощо, залежно від змісту речення. У даному випадку можна також використати словник з уроків ручної праці. Наприклад:

Що?

Стіл стоїть у кімнаті.

Що?

Черепиця лежить на даху.

На чому?

Книга лежить на столі.

З чого?

З цегли зробили будинок.

Кількість вправ на уроці визначається можливостями учнів даного класу.

Доцільно давати учням вправи на визначення предметності слів. Запитання що? ставиться не тільки до слів, що означають речі (пальто, шапка, чашка, стілець тощо), а й до слів, які означають назви рослин (дерево, трава, ягода,

гриби та ін.), водойми (річка, ставок, струмок, озеро), доби (ранок, день, вечір, ніч), пір року (зима, весна, літо, осінь). Наприклад, написати відповіді на запитання в таких реченнях:

Навесні до нас прилетять (хто?) Навесні розквітають (що?) Слова для довідок: конвалії, кульбаби, ластівки, журавлі, шпаки.

Можна вводити в урок нескладні шаради. Наприклад, даються малюнки. З перших букв їх назв треба скласти слова і прочитати прислів'я: замок, риба, око, сарафан, и, дерево, і, лампочка, око, губа, умивальник, лижи, яблуко, й, сім, мило, і, лист, око.

Поступово практичним шляхом у дітей формується поняття предметності, яке пізніше буде основою граматичного поняття «Іменник». Це поняття вводить з 3-го класу і учні починають ним користуватися.

Слова - дії предметів

В основі вивчення цієї теми лежить також система вправ. При проведенні уроків насамперед необхідно сформулювати в учнів розуміння понять «предмет» і «дія предмета». Вивчення цієї теми треба починати з живих предметів, дія яких легше усвідомлюється розумово відсталими учнями (за запитаннями що робить предмет?). Доцільно застосовувати вправи на добір до кожної назви живих предметів ряду дій, на визначення предмета за названими діями. Після цього формується поняття про те, що дії можна віднести й до неживих предметів (літак летить, книга лежить).

При виконанні вправ у називанні дії різних предметів учні вправляються у виділенні слів даної категорії з тексту. Тут особливу увагу слід звернути на слово - дію, яке стоїть поряд з прямим додатком.

Наприклад: Машиніст веде паровоз. Матрос сигналізує прапорцями.

При вивченні слів, які означають дії предметів і відповідають на запитання що робить?, учні виділяють їх разом із словом - назвою предмета, на який спрямована дія або завдяки якому ця дія здійснюється. Далі застосовуються вправи на визначення Дій, які здійснюються в даний момент, відбулися в

минулому, ще будуть відбуватися за запитаннями що робить? що робив? що буде робити? (що робитиме?).

При вивченні цієї теми слід вправляти учнів у поєднанні слів - назв предметів із словами - назвами дій.

До навчального матеріалу повинна входити й лексика уроків трудового навчання (наприклад: шилом колоти, ножицями різати, клеєм клеїти, папір розмірювати, нитки намотати, шити, плести тощо).

У 3-му класі вводиться нове поняття «дієслово».

При розробленні уроків учитель вибирає метод пояснення нового матеріалу.

Орієнтовні вправи:

Урок I. Тема: Слова - назви дій предметів

Мета: розкрити і пояснити учням, значення поняття «дія предмета», сформулювати це поняття шляхом виконання учнями різних вправ.

Вправа I. Називання слів-дій при демонструванні предметів. До столу викликається один учень і за завданням учителя виконує певну дію.

Хто це?

Це Вітя.

- Що робить Вітя? .

- Вітя пише.

Викликається другий учень.

Хто це?

Це Валя.

- Що Валя робить?

- Валя пише.

Вправа 2. Називання дій предметів за малюнками. Наприклад: Дівчинка читає. Хлопчик пише.

Вправа 3. Складання таблиці на формування поняття «Слова - назви дій предметів». Таблиця записується на дошці за активної участі учнів. Учитель звертає увагу на те» що таблиця поділена на чотири колонки:

Предмет	Назва предмета	Запитання	
---------	----------------	-----------	--

Малюнок	Хлопчик	Що робить?	Малює
---------	---------	------------	-------

За завданням учителя учні підставляють малюнки у першу колонку, записують слово - назву предмета в другу, в третю записують запитання, а в четверту - слово - назву дії предмета (назва колонки четвертої в даному випадку в таблиці не записується). Учні повинні самі визначити, як її підписати, що і буде темою даного уроку. Далі записують речення з різними словами - діями предметів на дошці і в зошити. Наприклад:

Коваль (що робить?) кує. Лікар (що робить?) лікує.

Після аналізу таблиці і записаних речень учнів підводять до висновку, що на цьому уроці вивчаються слова - назви дій предметів. Вчитель записує тему уроку на дошці, а учні в зошити.

Вправа 4. На дошці або на плівці для кодоскопу записаний текст вправи.

Столяр (що робить?)

Кухар (що робить?)

Коваль (що робить?)

Маляр (що робить?) ...

Слова для довідок: пиляє, кує, варить, фарбує. Завдання: списати, вставити замість крапок потрібні слова, підкреслити слова - назви дій предметів.

Самостійно придумати слова - назви предметів до слів - назв дій..

Урок 2. Тема: Слова - назви дій предметів

Мета: сформувані в учнів поняття про те, що один і той самий предмет може виконувати кілька дій.

Вправа I. Називання дій демонстрованих предметів.

Вчитель викликає до дошки одного учня, його ім'я записується на дошці (Вася). Йому дається завдання виконати кілька дій, а вчитель разом з учнями записує речення на дошці:

Вася пише. Вася читає. Вася малює.

З учнями з'ясовується, що дію виконує один хлопчик, чи є потреба складати три речення про одного і того ж Васю, можна скласти одне речення: Вася пише, читає, малює. Висновок: один предмет може виконувати кілька дій.

Вправа 2. Добір дій до даного предмета,

Учні на завдання вчителя записують на дошці слова - назви предметів і запитання для визначення дій, а потім добирають слова-дії: Кішка (що робить?) ходить, нявчить.

Собака (що робить?) гавкає, гарчить, кусається, стереже. Аналогічні вправи проводяться з іншими словами. Вправа 3. Визначення предметів за їх діями.. На дошці або плівці для кодоскопу записаний текст вправи.

Гавкає, гарчить, кусається (хто це?)

Ходить, плаває, кряче (хто це?)

Плигає, літає, цвірінькає (хто це?)

Ходить, клює, квохче (хто це?)

Слова для довідок: качка, горобець, курка, собака. На наступних уроках учитель знайомить учнів з тим, що і до неживих предметів ставиться запитання що робить? Учні називають неживі предмети, учні складають з ними речення і до слів - дій предметів підставляють запитання що робить?

Вправа 1. Вчитель демонструє ряд неживих предметів та їхні дії: М'яч покотив учитель. Що робить м'яч? М'яч покотиться.

Вправа 2. Називання дій неживих предметів.

Учні називають неживі предмети, вчитель записує їх на дошці. До цих слів учні ставлять запитання що робить? і доповнюють словом-дією. Речення записуються на дошці і в зошитах.

Ліжко (що робить?) стоїть.

-Хмара (що робить?) пливе.

Годинник (що робить?) йде.

Учні самостійно підкреслюють слова - дії предметів і доводять, чому вони так зробили.

Вправа 3. Визначення предметів за їхніми діями. На дошці записаний текст.

Висить, горить, світить (що?),

Тече, журчить, біжить (що?) ... ,

Гуде, свище, віа (що?)

Слова для довідок: струмок, вітер, лампочка,

Вправа 4. Диференціація слів - назв предметів і слів - назв дій. Робота виконується на перфокартках. Наприклад, на картці записуються різні слова, а учні хрестиком відзначають, де слово-назва, де слово-дія предмета.

Слова	Назви предметів	Дії предметів
Стіл	+	
Столовий		
Стоїть		+
Папір	+	
Лежить		+

Урок 3. Тема: Слова - назви дій предметів

Мета: виховувати вміння знаходити слова - дії предметів, виділяти їх з речень, де вони стоять поряд з прямим додатком.

Вправа I. Складання речень за малюнками і запитаннями. За Демонстрованими малюнками учні складають речення, записують їх на дошці і в зошитах, підкреслюють слова - назви предметів однією рисою, дії предметів - двома, підставляють запитання до слова, яким буде поширюватися речення.

Наприклад:

Мама шиє (що?) сорочку. Вітя читає (що?) книгу.

Аналогічна робота проводиться на основі демонстрованих дій.

Вправа 2. Учні складають речення за малюнком, а записують під диктовку вчителя. Потім підкреслюють слова - назви дій і пояснюють, чому саме вони підкреслили ці слова.

Вправа 3. На дошці записані речення.

Машиніст веде поїзд. Вітер гойдає дерево. Трубочка кличе в похід. Сонце гріє землю.

їх треба списати і до слів - назв поставити запитання.

Урок 4. Тема: Слова - назви дій предметів

Мета: сформувати поняття про те, що дія може відбуватися в різний час.

На цьому уроці вчитель знайомить учнів з тим, що дія відбувається сьогодні, відбувалася вчора і відбуватиметься завтра.

Вова (що робить?) пише. Вова (що робив?) писав.

Вова (що буде робити?) писати.

Учні знайомляться з новими для них запитаннями що робив? що буде робити? що робить?

На наступних уроках учитель вправляє учнів в умінні вірно дібрати слова - назви дій предметів до одного і до кількох предметів. Тут доцільними будуть вправи на зміну форми слів - назв предметів і дій. Наприклад: Учні працював. Учень працювала. Учениця працювали: на доповнення речень словами, які вказують на дію предмета.

Мама : охороняє дім

Собака : відповідає урок

Вова : готують годівничку

Учні : годує доньку

У подальшій роботі використовуються вправи на закріплення поняття слова - дії предметів і самостійне користування ними учнів у практичних письмових вправах:

а) виписати пари слів з тексту (слова - назви дії предмета) читанки;

б) змінити форми слів, що означають дії предмета, відповідно до кількості предмета: Соловейко співає - солов'ї ... ;

в) змінити форми слів - назв дій за родами: Вова писав. Маша г) називання інструментів, якими учні працюють по дереву, по металу: пилка, киянка, молоток, стамеска, плоскогубці, напилек, рубанок, дріль, викрутка, гайковий ключ. Потім учні записують в такому ж порядку у зошити.

Роботу з даної теми доцільно закінчити такими приблизно вправами.

Складання оповідання за даними словами - діями предметів.

Називання дій предметів за малюнками «Діти в лісі», «Робота на городі» і запис у зошити складених речень.

Усний опис нескладного трудового процесу (склеїв, збив, розпиляли, вшили тощо).

4. Виділення слів - дій предметів при аналізі прочитаного тексту.

Для розвитку зв'язного мовлення можна давати учням як граматичні вправи, так і лексичні, словникові, пояснювати і розкривати багатозначність слів. Наприклад: струмок біжить, діти біжать, час біжить. При аналізі речень учні вживають термін «дієслово».

Слова - ознаки предметів

Ця тема вивчається з 3-го класу, коли учні вже володіють відповідною лексикою. Спостерігаючи за предметами і явищами навколишньої дійсності, учні вчаться бачити їх ознаки, встановлювати елементарні зв'язки між ними. У роботі над словами - ознаками предметів необхідно орієнтуватися на функцію, яку виконують слова цієї категорії в мові. Вивчення цієї теми надзвичайно важливе в системі роботи над мовою розумово відсталих дітей, збагачення їх словника. Слова - ознаки роблять мову більш чіткою, яскравою. Відомо, що словник цих школярів майже не поповнюється самостійно словами - ознаками, в той час, коли саме ця категорія слів свідчить про глибоке і диференційоване пізнання навколишнього світу.

При вивченні цієї теми в учнів формується поняття про те, що: 1) предмети відрізняються між собою своїми ознаками, 2) кожний предмет може мати кілька ознак, 3) ознаки предметів визначаються відповідними словами, що відповідають на запитання -який?-, -яка?-, -яке?-, -які?-, 4) за кількома ознаками предмет можна пізнати, 5) за деякими ознаками два предмети можна порівняти.

Вивчення цієї теми дає можливість розкрити перед учнями зміст слів і навчити адекватно ними користуватися в мовній практиці. При цьому важливо до слів - назв предметів добирати такі слова - ознаки, які чітко характеризують предмет. Якщо до цього часу учні підміняли основні ознаки предметів такими словами, як великий, маленький (великий олівець, велика ріка, маленький

хлопчик, маленьке яблуко тощо), то при ознайомленні з кожною ознакою вони усвідомлюють її значення і починають вживати у своїй мовній практиці (палка довга, коротка; річка широка, вузька, глибока, мілка тощо).

Майже весь матеріал цієї теми побудований на використанні слів, що означають ознаки, які сприймаються органами відчуття: колір, розмір, форма, смак, матеріал, з якого зроблено предмет, температура, вага. Після засвоєння цих понять учні знайомляться з ознаками, що означають особисті якості людини. Вивчення учнями допоміжної школи слів цієї категорії дає можливість підготувати дітей до аналізу образів літературних героїв на уроках читання, а також до вивчення граматичної теми «Прикметник» у старших класах.

Для того щоб розумово відсталі школярі засвоїли лексичне, морфологічне і синтаксичне значення слів-ознак і навчилися користуватися ними в своїй мовній практиці, необхідно застосовувати систему вправ, яка сприяла б формуванню понять «ознака предмета» і «слова, що означають ознаки предметів». Часто при неправильній організації роботи учні формально засвоюють матеріал, не розуміють поняття ознаки, і тому ці слова не тільки не входять в активний словник, але адекватно ними не використовуються. При формуванні поняття «ознака» добираються предмети, в яких всі ознаки однакові, крім однієї, яка виділяється. Такий спосіб вивчення слів-ознак полегшує виділення відповідної ознаки в предметах. Наприклад, діти знайомляться з кольором як ознакою предметів, а форма, розмір, матеріал, смак у групі однакових предметів однакові. При цьому учні повинні усвідомити, що є слова, які означають ознаки предметів. Вивчення теми слід починати з найлегшої ознаки-кольору.

Орієнтовні вправи:

Урок I: Тема. Слова - ознаки предметів

Мета: сформувати в учнів поняття про те, що колір - це ознака предмета, ознайомити їх із словами - назвами ознак предметів.

Вправа 1. Називання предметів, що демонструються, зазначення різниці між ними.

Учням демонструється кілька м'ячів різного кольору, але однакових за розміром, матеріалом, з якого зроблені. Вчитель ставить запитання: чим відрізняються предмети між собою? (кольором).

Вправа 2. Визначення запитань для виявлення кольору предметів.

Вчитель показує предмети або малюнки, на яких вони зображені. Яким чином можна визначити колір однакових за всіма іншими ознаками олівців? Треба поставити запитання: Який олівець за кольором? Олівець - який? синій, який? зелений тощо. Далі можна показати різні за кольором кульки. Кулька (яка?) червона, жовта. Порівнюються малюнки із зображенням відер - відро (яке?) зелене, червоне.

Тепер треба показати учням, що ознака предмета позначається відповідним словом. З цією метою можна створити нескладну пошукову ситуацію.

Вправа 3. Для визначення слова-ознаки доцільно дати таблицю.

Предмет	Запитання	
М'яч	Який?	Червоний
М'яч	Який?	Синій
Лопата	Яка?	Червона
Лопата	Яка?	Зелена
Відро	Яке?	Зелене
Відро	Яке?	Жовте

У процесі аналізу таблиці учні під керівництвом учителя визначають, що в третій колонці записані слова: зелений, синій, червона, жовте та ін., які означають колір, тобто слова-ознаки. Після такого висновку вчитель підписує в таблиці на дошці назву третьої колонки «Слова - назви ознак» і разом з учнями виводить тему уроку «Слова – ознаки предметів». Тему вчитель записує на дощі, а учні у своїх зошитах. Робиться колективний висновок: слова - назви ознак предметів відповідають на запитання який? яка? яке?

Вправа 4. Складання словосполучень «предмет - ознака предмета». Учні переписують словосполучення з таблиці в зошити. Потім добирають до назв

предметів слова - ознаки кольору за відповідними запитаннями і записують словосполучення в зошити.

Сніг (який?) Сорочка (яка?) Небо (яке?)

Висновок: колір - це ознака предмета, яка позначається відповідним словом.

Урок 2. Тема: Слова, що означають розмір, форму предметів

Мета: сформулювати в учнів поняття про те, що розмір предмета, форма - це теж ознаки. Навчити розрізняти предмети за їх розміром і формою.

Ці поняття також формуються при виконанні учнями різних вправ. Новий матеріал можна подавати як індуктивним, так і дедуктивним методом .

Вправа 1. Порівняння предметів, однакових за всіма ознаками, крім розміру.

Вчитель показує малюнки двох матрьошок. Учні визначають, що одна велика, друга - маленька. Вони різні за розміром. Потім показуються різні за розміром олівці. Учні визначають: один олівець довгий, другий - короткий. Вчитель звертає увагу дітей на те, що для визначення розміру предмета вживаються такі слова-ознаки, як великий - маленький, довгий - короткий.

Вправа 2. Дана вправа може проводитись аналогічно пертій. Вчитель показує олівці, різні за формою. Вводяться нові слова: товстий, тонкий, круглий, гранчастий. Учні роблять висновок, що ці слова вживаються для визначення форми. Форма предметів - це теж ознака.

Усі словосполучення учні записують на дошці і в зошити. Вони самостійно добирають назви предметів і за запитаннями визначають відповідну ознаку.

Наступні вправи проводяться на визначення інших ознак предметів - смаку, матеріалу, з якого вони зроблені, запаху.

Залежно від рівня знань учнів, їх можливостей, готовності до сприймання матеріалу вчитель відводить відповідну кількість уроків. На ознайомлення учнів з поняттями «ознака», «слова - назви ознак предметів» і «прикметник».

Урок 3. Тема: Слова - ознаки предметів (продовження).

Мета: ознайомити учнів з тим, що предмет може мати кілька ознак. Вчити розрізняти предмети за їх ознаками, добирати до слів - назв предметів різні слова-ознаки.

Вправа 1. Визначення предмета за різними ознаками.

Вчитель загадує загадку: жовтий, кислий, на дереві висне (що це?) лимон. При розборі змісту загадки необхідно уточнити, що жовтий - це колір, кислий - смак. Показ самого лимона спонукає учнів назвати його ознаки. На завдання вчителя учні складають словосполучення: лимон жовтий, кислий, продовгуватий. Словосполучення записують на дошці і в зошитах.

Далі даються вправи з аналогічним завданням. При цьому важливо, щоб учні не тільки називали ознаки предмета, а й визначали, що саме визначає та чи інша ознака.

Вправа 2. Визначення ознак предметів за запитаннями.

Для виконання вправи учні мають заповнити таку таблицю.

Слово-назва предмета	Запитання	Ознаки			
		Колір	Форма	Розмір	Смак
Яблуко	Яке?	Червоне	Кругле	Велике	Солодке

Вчитель виставляє на дошці різні предмети, учні називають їх ознаки і записують їх у таблицю. Після цього записують у зошити (без таблиці).

Добір слів-ознак до одного предмета не тільки поширює словник учнів, а й допомагає зрозуміти, що один предмет має кілька ознак.

Вправа 3. Складання словосполучень.

Вчитель пропонує учням дописати словосполучення, відповідаючи на запитання, підкреслити слова-ознаки і визначити, що вони означають.

Білий, пухнастий, холодний (що це?) Великий, косматий, косолапий (хто це?) Довгі вуха, куций хвіст, невеличкий сам на зріст (хто це?) Кругле, рум'яне, смачне (що це?)

На наступних уроках учні вправляються у визначенні ознак, якостей, властивостей предметів і диференціюванні їх за запитаннями який? яка? яке?. Потім учням даються вправи на порівняння двох предметів.

Наприклад. Учням дається завдання розглянути два яблука, а одному учню дати одне яблуко вчителю. Вчитель звертається до класу:

- Діти, подивіться і скажіть, яке яблуко дав мені Толя.
- Червоне.
- А мені потрібне зелене. Подумайте і скажіть, що повинен був зробити Толя, щоб вірно виконати завдання. Запитати, яке яблуко?

Для порівняння двох предметів учитель на дошці робить такий запис:

Яблуко < 1 2

Для визначення ознак цього предмета учні повинні поставити запитання яке?. На дошці наступний запис.

Яблуко 1 (яке?) Яблуко 2 (яке?)

Замість крапок треба записати всі ознаки цих яблук, прочитати, що вийшло і записати в зошити.

На закріплення умінь виділяти ознаки в предметах можна провести роботу на складання речень з словами-ознаками за малюнком. Наприклад, малюнок із зображенням осені. Вітер гойдає і гне гілки дерев. Учитель записує на дошці слова:

Вітер (який?) холодний, сильний. Дерев (які?) голі.

Вітер <взимку, ...,влітку, ...,

Що допоможе скласти речення? (Запитання.)

Вітер <взимку, (який?)... .влітку (який?)... .

Складені речення записуються в зошити.

Можна дати учням вправи на добір слів-ознак протилежного значення.

Цукор солодкий, в сіль солоний. Окріп гарячий, а лід холодний. Пух м'який, а камінь Улітку день довгий, узимку

На одному з уроків учні знайомляться з поширенням речень словами. - ознаками. Тут знову можна використати мовний матеріал уроків ручної праці.

Вправа 1. Учням пропонується прочитати три речення, записані на дошці, і визначити кількість слів у кожному.

Ножиці лежать на столі. Стекою ріжуть пластилін. Цвях забили в стіну.

Завдання: поставити запитання до слів ножиці, стека, цвях. Дописати речення так, щоб відповісти на запитання -який?-, -яка?-, -які?-.

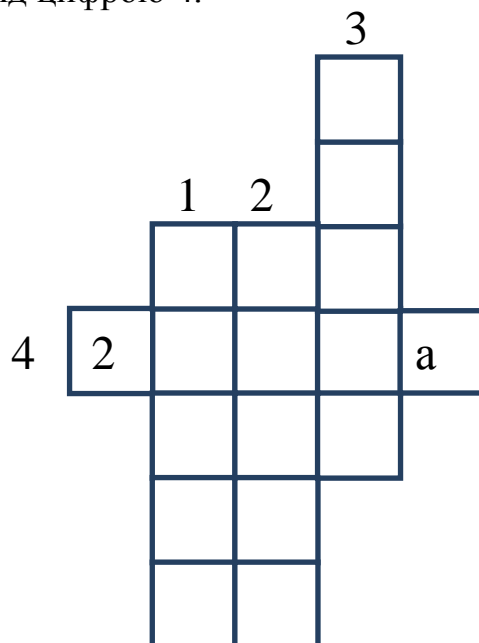
Вправа 2. Має два варіанти.

Учні роздаються три набори карток. На картках першого набору зображені предмети, на других - запитання -який?-, -яка?-, -яке?-, на третіх слова-ознаки. Завдання: до кожного предмета треба дібрати запитання і відповідне слово-ознаку. Словосполучення записати.

Учні роздається по одному набору карток з написаними словами-назвами предметів. У даному завданні учням треба замінити предмет відповідним словом, дібрати слово - назву ознаки і отримане словосполучення записати в зошити.

Голка (яка?) сталева. Плаття (яке?) вовняне. Стека (яка?) дерев'яна. Наперсток (який?) металевий. Вишня (яка?) червона, кругла, кисла.

Вправа 3. Самостійна робота, побудована на ігровому матеріалі. Учні загадується загадка: «Вуха має, а не чує, без очей і без ніг, а ходить і за собою водить». Під цифрами даються слова, введені у кросворд, а відгадку учні прочитають під цифрою 4.



1. Ножиці.
2. Клубок.
3. Нитки.

Вивчення теми «Слова - назви ознак предметів» продовжується шляхом ознайомлення учнів з словами, що означають особисті якості людини. Робота з такими словами розширює коло уявлень учнів про моральні вчинки, сприяє

розвитку критичного ставлення до своїх вчинків і вчинків товаришів, У зв'язку з цим особливого значення набуває зв'язок уроків граматики з уроками читання, особливо при аналізі дійових осіб творів на морально-етичні теми, а також при безпосередньому спілкуванні. Такі слова характеризують позитивні або негативні якості людини (працездатний, старанний, лінивий, охайний, неохайний, добрий, злий тощо). Для кращого їх запам'ятовування і використання в своїй мові Н. В. Тарасенко рекомендує давати учням спеціальні таблиці слів - назв ознак (розумний, охайний, ввічливий та ін.), на яких написані назви позитивних і негативних рис особистості. Прикладом можуть бути тексти типу «Жовтенята - онуки Ілліча» (Вавіна Л. С. Читанка для 3 класу допоміжної школи). Учні складають розповіді про жовтенят з використанням таких слів, як «жовтенята старанні, чесні, працьовиті, дружні, веселі» тощо.

Учитель дає учням завдання виписати з читаних текстів слова-ознаки до відповідних слів - назв предметів і пояснити, що вони означають. Розкриття лексичного значення слів-ознак дає можливість краще запам'ятати слово, адекватно вживати його в мові. Крім того, це дає учням змогу поступово відокремити слово-ознаку від предметності слів - назв конкретних предметів.

Для закріплення знань учнів з даної теми доцільними є й такі вправи.

Складання усного оповідання за картиною або за даною темою з використанням запропонованих учителем слів-ознак і словосполучень (холодна зима, пухнастий сніг, хитра лисиця тощо), запис оповідання в зошити.

Складання оповідання за діафільмом з використанням слів, що означають ознаки предметів.

Списування текстів із вставленням пропущених слів-ознак.

Добирання учнями якомога більшої кількості слів-ознак до слова-назви предмета (наприклад, до слів сніг, ліс, повітря, осінь тощо).

Усний порівняльний опис предметів і явищ з диференціюванням їх ознак (наприклад, порівняння ворони і галки, зими і літа).

Робота із загадками, ігровими вправами, де визначити предмет за даними ознаками.

Добір ознак, які характеризують певні предмети на матеріалі віршів (наприклад, сніг).

Самостійний опис певного трудового процесу.

Показником успішності засвоєння теми будуть уміння адекватно і свідомо користуватися різними словами-ознаками в інших ситуаціях (на уроках читання, розвитку мовлення, трудового навчання, екскурсій).

Ульянова Т. К.

Методика вивчення частин мови «Іменник», «Прикметник», «Дієслово»

Джерело: Ульянова Т. К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи. Навч. посібник. – К.: КДПІ, 1990. – 96 с.

Іменник

Дана тема є важливою і практично значущою в курсі граматики для допоміжної школи. Іменники складають основу нашої мови. Всі інші мовні категорії або узгоджуються з іменником, або виконують службову роль. Разом з тим робота над цією темою надзвичайно складна і відповідальна. Це пояснюється тим, що іменник - це розряд слів, який має великі семантичні можливості і виконує різні синтаксичні функції. Іменник - це частина мови, яка означає предмет (людина, зошит), ознаку (білизна, висота), дію (читання, підготовка, переписування), стан (радість, бадьорість, сон, гнів).

Поняття предметності розуміється узагальнено: в поняття предметності включаються не тільки назви предметів (стіл, стілець, дім), людей (хлопчик, учитель, лікар), тварин (собака, вовк, горобець), явищ природи (гроза, мороз), подій (мітинг, парад), а й такі, які означають певні ознаки і дії.

Це положення підтверджується відомим лінгвістом В. В. Виноградовим: «Категорія іменника забезпечує можливість мислити предметно, у формі назви, абстрактного поняття про якість і дії» (Виноградов В. В. Русский язык. - М., 1947. - С. 48).

Предметність іменника проявляється у формах роду, числа, відмінка. Це особливо яскраво можна простежити при порівнянні іменника з дієсловами або

прикметниками: хоробрість і хоробрий. Обидва слова - іменники, але значення їх різне. Хоробрий - це ознака, яка належить до будь-якого предмета чи особи, хоробрість - опредмечена ознака.

Морфологічні різниці іменника, прикметника і дієслова виражені в різних формах змін. Так, дієслово змінюється за особами, іменник за відмінками, прикметник - за родами, числами, відмінками. У синтаксичному відношенні різниця полягає в тому, що дієслово найчастіше в реченні буває присудком, прикметник - означенням, а іменник - підметом і додатком. Різниця у словотворенні полягає в тому, що дієслово має багато префіксів, які змінюють його лексичне значення; відліт, приліт, переліт. А іменник відзначається багатством різних суфіксів: книга - книжка - книжечка - книжник - книжкова.

Головними граматичними категоріями іменника є число, рід, відмінок.

Поняття про іменник у розумово відсталих учнів формується поступово, протягом кількох років. При вивченні слів, що означають назви предметів, перед учителем стоїть завдання вчити учнів розрізняти слова за запитаннями хто? що? і визначати, що це іменник. Починаючи з 5-го класу, в учнів формуються ширші граматичні поняття про іменник і його категорії. Але в умовах допоміжної школи ця справа досить складна.

Спеціальні дослідження В. Г. Петрової показали, що учні молодших класів допоміжної школи не розуміють понять «назва предмета» та «іменник», не розуміють цього ототожнення.

М. Ф. Гнезділов наводить деякі дані по масовій та допоміжній школі. Коли учням масової школи запропонували дібрати назви предметів з даної їм групи слів, а потім серед них іменники, то діти об'єднали завдання в одне і в обох випадках добирали одні й ті самі слова. Учні допоміжної школи в такій ситуації діяли інакше. Вони добирали слова за двома запропонованими завданнями по-різному, тобто дібрані ними слова в першому і другому випадках не збігалися. Це свідчить про те, що для розумово відсталих школярів завдання дібрати назви предметів та іменників не є одним і тим самим завданням.

Враховуючи цю обставину, вчитель повинен з самого початку вивчення цієї теми домагатися від учнів правильного співвіднесення цих двох понять. Для цього застосовується система вправ, з допомогою якої учні поступово підводяться до розкриття широкого поняття іменника як частини мови.

Розпочати формування поняття «іменник» необхідно з актуалізації знань про слова - назви предметів. Для цього можна застосовувати таблиці, що наочно показують, як поступово формується поняття «іменник» і розкривається ідентичність понять «назва предмета» та «іменник». М. Ф. Гнезділов пропонує дати учням таку таблицю при актуалізації знань про іменник.

Предмети	Малюнок	Малюнок	Малюнок	Малюнок
Назви предметів	Хлопчик	Кішка	Стіл	Парта
Запитання	Хто це?	Хто це?	Що це?	Що це?

При аналізі та складанні цієї таблиці учитель проводить додаткові вправи на виділення з ряду окремих Слів або речень назв предметів з їх аналізом як граматичного поняття. Шафа - назва предмета, це - іменник.

Після цього ввести вправу на придумування учнями іменників. Враховуючи обмежений мовний словник учнів, необхідно допомагати їм називати слова, різні за конкретним значенням, але об'єднані основною ознакою, властивою для іменника, - ознакою предметності.

Живі предмети		Неживі предмети	
Люди	Тварини	Рослини	Речі
Робітник	Корова	Сосна	Лопата
Учитель	Лисиця	Кущ	Шапка
Хто?		Що?	
Слова – назви предметів			
Іменник			

У подальшій роботі, коли учням дається завдання самостійно придумати приклади іменників, учитель пропонує добирати слова, відповідні різним графам складеної таблиці з тим, щоб учні самі вивели правило, зробили висновок про першу частину поняття «іменник» - слова, що означають назви предметів і відповідають, на запитання хто? що?

У практиці допоміжних шкіл трапляються випадки, коли учні при визначенні іменника або не враховують їх семантичної ознаки, або розуміють цю ознаку нечітко, орієнтуючись тільки на одну ознаку. Так, орієнтуючись на запитання що?, учні називають дієслово в значенні іменника, невірно ставлячи запитання що? - писати. Ця трудність – врахування тільки семантичної ознаки іменника - призводить до того, що розумово відсталі учні забувають про другу частину запитання і замість що робить? ставлять тільки що? Внаслідок цього виходить помилка при доборі слів для прикладів.

Друга трудність полягає в тому, що учні не відносять до розряду іменників слова, які означають частини предметів. Дерево - предмет, гілка - не предмет.

Ці труднощі слід враховувати при формуванні поняття «іменник», зокрема при розкритті його ознаки предметності. Предмет - стіл - слово - назва предмета - це іменник. Частини цього предмета - сидіння, спинка, ніжки - ці слова - теж іменники.

Поступово учитель підводить учнів від вузького поняття предметності до наступного широкого поняття «іменник» як частина мови.

Учитель може дати такі вправи. Учням пропонують ряд речень: Сніг іде. Сонце світить. Райдуга Сяє. В них треба знайти слова, які відповідають на запитання що?, виписати їх у стовпчик разом із запитанням.

Сніг - що?

Сонце - що?

Райдуга - що?

Складається таблиця.

Сніг, сонце, райдуга, вітер, дощ, іній
Слова – назви явищ природи

Що?
Іменник

Так разом з учнями виведена наступна частина поняття «іменник».

І третя частина широкого поняття «іменник» може бути представлена так. Під диктовку учні пишуть слова, або вчитель заздалегідь записав їх на дошці.

Війна, мир, парад, мітинг, революція, гра
Що?
Слова – назви подій, діяльності
Іменник

На підставі розбору значення іменника учні легко виводять загальне правило про іменник.

Іменник		
Назви предметів	Явища предметів	Події
Хто? Що?		

Для перевірки виведеного правила можна відіслати учнів до підручника, в якому прочитати правило; що називається іменником.

Після цього учні знайомляться із словами, що означають внутрішні переживання (радість, сум, любов, страх), такі поняття, як героїзм, відвага тощо, які відповідають на запитання що?

Поняття про власні іменники будуються на основі знань учнів про власні назви, здобуті ще в молодших класах. Аналіз наведених прикладів і виконання ряду вправ конкретизує поняття про власні і загальні іменники у свідомості учнів,

Знайомлячи учнів з поняттям «іменник», доцільно включати вправи з елементами пошукової ситуації.

Учитель відкриває запис на дошці і ставить таке завдання:

1) Подумайте, якою частиною мови є підкреслені слова?

Настала осінь. Скрізь жовте листя, Коло школи зібралися учні. Почався навчальний рік.

2) За якими ознаками ви віднесли їх до іменника?

Або завдання такого типу.

Із слів: читати, зелень, співати, ходити, зелений, читанка, піонер, ходьба, бігати, біг - виписати іменники. Довести правильність виконаного завдання.

Можна дати учням розглянути картину. Наприклад, на тему «Осінь», Завдання: придумати різні слова про осінь, пригадати слова, які читали в читанці, в інших творах. Скласти з ними оповідання, записати його, а потім підкреслити іменники, пояснивши їх ознаки.

Така організація навчального процесу, коли вчитель не пояснює нового матеріалу, а актуалізує знання, вивільняє час, який використовується для розвитку зв'язного мовлення, є ефективною.

Число іменника

Не викликає особливих труднощів в учнів категорія числа іменника, У допоміжній школі учні знайомляться тільки з основними формами однини і множини. Учні довідуються, що іменники в множині не змінюються за родами, знайомляться з особливостями категорії числа збірних іменників (молодь, сосняк), речовинних (залізо, золото, нафта), абстрактних (веселощі, працездатність, лінощі), а також таких іменників, які вживаються або тільки в однині, або тільки у множині.

Знайомство з граматичним поняттям «число іменника» можна починати з актуалізації знань учнів про один і кілька предметів. Система вправ допоможе учням засвоїти це поняття.

1) Назвіть один і кілька предметів у класі.

2) Запишіть назви одного і кількох предметів на дошці і в зошити в таку таблицю. Спочатку у таблицю виставляються малюнки із зображенням предметів, потім вони замінюються словами, які учні і записують, у таблиці в зошиті.

Один предмет	Кілька предметів
Малюнок	Малюнок

Ластівка	Ластівка
Малюнок	Малюнок
Дерево	Дерева
Зошит	Зошити
Перо	Пера
Лимон	Лимони
Іменники	
Однина	Множина
Число іменників	

Подавати новий матеріал у даному випадку доцільно індуктивним методом, коли учні за допомогою вчителя самі підходять до нового граматичного поняття «число іменника», а також до виведення нової теми уроку, яку вчитель записує на дошці в результаті проведеної роботи.

У процесі роботи над числом іменників в учнів формуються уміння:

- 1) розрізняти слова в однині і в множині за змістом і закінченням,
- 2) утворювати від форми однини множину найбільш вживаних у мові учнів іменників та від форми множини форму однини (ліс - ліси, поля – поле);
- 3) вірно вживати іменники в мові, враховуючи при цьому зв'язок слів у реченні.

При зміні іменників за числами, тобто зміні закінчення, учні наочно бачать, що лексичне значення слова не змінюється.

Рід іменника

Більш складним поняттям для розумово відсталих учнів є засвоєння поняття «рід іменника». Це пояснюється тим, що учні не мають можливості спиратися на будь-які конкретні ознаки даної граматичної категорії. Спочатку учні знайомляться з поняттям про чоловічий і жіночий рід, після цього - про середній рід. М. Ф. Гнезділов рекомендує починати формування цього поняття з назв професій, де ясно відчувуються чоловік і учитель - учителька, робітник -

робітниця, колгоспник - колгоспниця. Краще ці пари слів записувати у стовпчик.

Далі над стовпчиками учитель записує «чоловік», «жінка». Робиться нескладний висновок, що назви професій чоловіків стосуються іменників чоловічого роду, а слова, що означають професії жінок, - іменників жіночого роду. Крім того, учитель пояснює, що для визначення роду іменників можна підставляти слова: мій, моя, моє, мої. Наступні вправи даються на розрізнення іменників чоловічого і жіночого роду.

Учитель	-	Учителька
Робітник	-	Робітниця
Колгоспник	-	Колгоспниця
Вовк	-	Вовчиця
Заєць	-	Зайчиха

Для того, щоб вірно визначити рід іменників з допомогою займенників, учні повинні вірно вживати їх (учитель - мій, заєць - мій, зайчиха - моя). А для цього слід усно вправляти учнів у вірному використанні їх у мові (особливо при складанні усних оповідань). Поступово у вправи вводяться слова типу дім, стіна, клен, береза.

Після того як учні навчаться розрізняти іменники чоловічого і жіночого роду, даються визначення іменників середнього роду: вікно, скло, море, перо.- Встановлюється, що до цих слів треба поставити слово «моє».

На закріплення поняття «рід іменника» учні вправляються у виконанні таких завдань.

- 1) Розподілити іменники за родами.
- 2) Придумати іменники трьох родів.
- 3) Списати тексти, виділити в них іменники з позначенням їх роду.
- 4) Виписати з текстів іменники з розподілом їх за родами,
- 5) Від поданих слів утворити іменники, визначити їх рід.

Працювати	-	Дзвонити	-
Писати	-	Співати	-

Читати - Ходити -

б) Словниковий диктант - класифікація іменників за родами. Учитель диктує слова, а учні записують іменники у три колонки за родами.

а) Поле, біль, завод, з'їзд, алея, тополя, збір, запис, місто, стебло, жовтень, піонер, ланка, перерва, посуд, одяг, трактор, нива, фабрика.

б) Запис слів по групах - меблі, одяг, посуд.

Стілець, чайник, кофта, шафа, відро, шапка, ліжко, чашка, пальто, шуба, майка, диван, каструля.

в) Запис по групах - інструменти, матеріали, машини.

Трактор, комбайн, молоток, цегла, сокира, сапа, шило, дошка, голка, вапно, рубанок.

На кінець вивчення цієї категорії іменника учні повинні знати, що іменники за родами не змінюються.

Відмінювання іменників

Найбільшу трудність для розумово відсталих учнів являє категорія відмінка. Відмінок - категорія синтаксична. Відмінок - форма іменника, яка виражає його відношення до інших слів речення або словосполучення.

Наприклад: відчинив двері (Зн. в.), відчинив ключем (О. в.), ключем від дверей (Р. в.). Форми слів: двері і ключ виявляють різне відношення до слів, відмінки мають різне значення.

У допоміжній школі вчитель повинен допомогти учням зрозуміти процес зміни іменника залежно від того слова, з яким воно зв'язане в реченні. Зміна іменників за відмінками здійснюється з допомогою відмінкових закінчень. Типи відмін виділяються залежно від розрізнення відмінкових закінчень в однині і зв'язані з поділом іменників за родами.

Відмінок іменника розпізнається учнями за запитаннями в реченні. Основне завдання при цьому - навчити учнів правильно використовувати відмінкові форми іменників у мові та без помилок писати відмінкові закінчення. При формуванні поняття про відмінювання іменників доцільно ознайомити учнів із назвами відмінків і відмінковими запитаннями. На початковому етапі роботи з

цієї теми учням можна запропонувати текст, до складу якого включити один і той самий іменник. Учні за змістом речення ставлять до іменника запитання. Потім треба виписати ці іменники з відповідними запитаннями і підкреслити закінчення. Так відмінок сприйматиметься як показник зв'язку іменника з іншими словами в реченні (або словосполученні). На даному етапі важливо, щоб учні зрозуміли, що відмінок залежить від іменника і від запитання, яке ставиться до цього слова.

Наприклад: бачили кого? (що?) ведмедя, собаку, квітку, дерево -один відмінок для всіх іменників (знахідний відмінок); купалися (в чому?) в річці, в ставку, на озері (місцевий) - один відмінок для всіх іменників. Таким чином, учитель вводить нові для учнів терміни - назви відмінків. До виписаних у стовпчик слів підставляються назви відмінків.

Називний до? ліс

Родовий чого? лісу

Давальний чому? лісу

Знахідний що? ліс

Орудний чим? лісом

Місцевий на чому? на лісі

Унаслідок першого ознайомлення учнів з відмінками вони засвоюють поняття: 1) всіх відмінків шість, 2) кожний відповідає на певне запитання, 3) будь-які іменники, якщо вони відповідають на одне і те саме запитання, стоять в одному і тому самому відмінку.

У процесі відмінювання слід довести до свідомості розумово відсталих школярів, що різниця між іменниками полягає не у відмінках, а в закінченнях. Іменники відрізняються закінченнями, які залежать від роду і числа іменника. Для того щоб учні допоміжної школи могли користуватися відмінками в практичній діяльності, вони повинні запам'ятати їх назви і питання до них, а також вправлятися у швидкому поєднанні їх. Одночасно учні засвоюють, що до назв живих предметів ставляться інші запитання, ніж до неживих.

У шкільній практиці найбільш традиційною є робота на ознайомлення з відмінами, спочатку з іменниками I відміни, потім II, III, IV. Вказаний порядок вивчення відмінків створює умови для диференціації близьких за значенням і відмінних ознак таких відмінків, які важко розрізняються учнями (родовий, давальний і місцевий, родовий і знахідний).

На відмінкову форму слова впливає в реченні прийменник. Прийменник і відмінкові закінчення є засобами вираження зв'язку слів, які об'єднанні у словосполучення. Взаємодія прийменника і закінчення зумовлюють необхідність спеціальної роботи над прийменниками в процесі вивчення відмінків. Кожний відмінок характеризується рядом суттєвих ознак. Основними з них є запитання, прийменники, значення, закінчення, синтаксична функція. Трудність для учнів при визначенні відмінка полягає в тому, що запитання, прийменники і закінчення різних відмінків можуть збігатися. Тому треба вчити учнів розрізняти відмінки за сукупністю ознак: запитання, прийменник, закінчення, член речення (особливо важливо для називного і знахідного відмінків).

Для активізації пізнавальної діяльності учнів і міцнішого засвоєння матеріалу доцільно так організувати ознайомлення з відмінами, щоб учні самостійно встановлювали ознаки іменників, за якими вони поділяються на відміни (рід і закінчення в називному відмінку). Матеріал вправ акцентує увагу учнів на кожній з ознак.

Наприклад, учням пропонується визначити відміну іменників: осінь, зима, заметіль. Виявити, чим схожі іменники (жіночий рід) і як визначити їх відміну. Аналогічна робота проводиться і з іменниками чоловічого роду: хлопчик, дід, Сергій, Серьожа. Можна давати для розпізнання відмін і такі іменники, в яких однакові закінчення, але рід різний: ведмідь, олень, рись, корабель, місцевість. На таких прикладах учні краще засвоюють однакові і різні ознаки слів, що допомагає їм усвідомити, що для визначення відміни треба враховувати рід і закінчення іменників у початковій формі.

Поступово ускладнюються як завдання, так і матеріал вправ, діти більше працюють самостійно. Так можна включати вправи на добір іменників одного і того ж роду, але різних відмін і, навпаки, різного роду, але однієї відміни. Добирають іменники і за тематичною ознакою: назви звірів, птахів, дерев, матеріалів, явищ природи тощо, вказують відміну

Важче учням визначити відміну в іменниках, що стоять у непрямих відмінках. Для вправлення в умінні визначати іменники доцільно добирати тексти, в яких учні знаходять іменники, ставлять їх у називному відмінку і визначають відміну.

Для закріплення поняття «відмінок» і «відміна» учням 5-6-х класів можна давати такі вправи.

1) Скласти речення.

а) Звідки повернулись учні? (Музей, екскурсія, похід, табір)

б) Куди відлетіли птахи? (Сад, поле, ліс, вирій)

2) Закінчити речення.

Написав лист ... (друг). Збір ... (загін) о п'ятнадцятій годині. Діти сиділи під ... (дуб) Шевченка.

3) Вставити прийменники за змістом.

Голуби полетіли ... небо. Вони поселилися ... дахом. Пошту відправили ... голубами.

Прикметник

Вивчення граматичної теми «Прикметник» у допоміжній школі має велике значення в системі навчання рідної мови. Система вивчення прикметника передбачає поступове ускладнення і поширення матеріалу як з боку лексики, так і з боку граматики. Прикметник означає різні ознаки предметів, і за його рахунок мова робиться більш яскравою, чіткою, а висловлювання чіткішими і конкретнішими. Вивчення цієї частини мови сприяє розвитку в них чіткішого і диференційованого сприймання предметів і явищ реальної дійсності.

У молодших класах учні здобули знання про слова - ознаки предметів, навчилися знаходити їх серед інших слів з допомогою запитань, довідалися, що

ці слова в граматиці називаються прикметником. З 6-го класу учні допоміжної школи вивчають категорії прикметника - зміну цієї частини мови за числами, родами і відмінками. Одночасно на уроках мови і читання вводяться нові прикметники, уточнюється зміст уже відомих. Формується вміння вірно вживати їх у зв'язному мовленні.

Методика вивчення прикметників зумовлена передусім їх лінгвістичними особливостями. Суть смислового значення прикметників вимагає розглядати їх у зв'язку з іменниками. Граматичні ознаки прикметників (рід, число, відмінок) також залежать від іменника. Тому для розуміння прикметників важливо спрямувати увагу учнів на встановлення залежності прикметника від іменника. Це виявляється в тому, що, по-перше, учні добирають ознаку до предмета і, по-друге, розвиваються вміння встановлювати з допомогою запитань зв'язок слів у реченні, тобто виділяти словосполучення, які складаються з прикметника з іменником, поступово ця залежність більше конкретизується: в якому числі, роді і відмінку стоїть іменник, у такому ж числі, роді і відмінку стоїть прикметник.

У спеціальній літературі (Г. М. Дульнєв, В. Г. Петрова, М. Ф. Гнезділов, Т. К. Ульянова, Н. В. Тарасенко та ін.) відзначається, що розпізнавання прикметників серед інших частин мови становить певну трудність для розумово відсталих учнів. Особливу трудність викликають прикметники, лексичне значення яких не збігається з граматичним (сипкий, пахучий, висячий). Учні часто відносять до прикметників іменники (доброта, хоробрість), які означають якості.

Вивчення цієї частини мови доцільно розпочати з актуалізації знань учнів про слова - ознаки предметів. Спочатку повторити слова - назви однієї ознаки до одного предмета, склавши таблицю.

Малюнок вантажного автомобіля	Малюнок легкового автомобіля
Автомобіль (який?) вантажний	Автомобіль (який?) легковий
Малюнок хустки	Малюнок хустки
Хустка (яка?) вовняна	Хустка (яка?) шовкова

Малюнок пальта	Малюнок пальта
Пальто (яке?) зимове	Пальто (яке?) літнє

Роботу за цією таблицею можна проводити в такому порядку. Продивитися перший малюнок, прочитати назву під ним, назвати слово, яке означає намальований предмет (автомобіль), поставити до нього запитання (який?), прочитати відповідь на запитання (вантажний). Що означає це слово? (ознаку предмета). Так розбирається вся таблиця. Учні роблять висновок, що один і той самий предмет може мати різні ознаки. На закріплення цього висновку дається узагальнена таблиця.

Назва предмета	Питання	Ознака предмета			
		Колір	Форма	Розмір	Смак
Яблуко	Яке?	Червоне	Кругле	Велике	Солодке

Учні разом з учителем аналізують таблицю. Виявляють, що записано в кожній графі таблиці. Що означають слова-ознаки? Це прикметники. Які ж слова називаються прикметниками? (Хто скаже правило?) Слова, що означають ознаки предметів і відповідають на запитання -який?-, -яка?-, -яке?-.

Яка ж тема уроку? «Прикметник»

Наступні вправи даються на визначення прикметників та іменників, їх зв'язку, який встановлюється з допомогою запитань -який?-, -яка?-, -яке?-.

Учні самі придумують приклади іменників з прикметниками.

Учням пропонують ряд іменників, вони самостійно добирають до них прикметники, записують пари слів, читають за завданням учителя.

Запис на дошці та в зошити речення.

Перелітні птахи відлітають у теплі країни.

Дається завдання знайти в реченні іменник і прикметник, визначити їх зв'язок. Показати графічний зв'язок.

Птахи - іменник, перелітні - прикметник.

Птахи - перелітні

4. Відкривається записаний на дошці текст. Учням треба виписати з тексту в зошити прикметники разом з іменниками, вставляючи між ними

запитання. З метою розвитку мовлення учнів доцільно показати на конкретних прикладах значення вивченої частини мови в системі роботи над мовою як засобу спілкування.

Весна (яка?) рання. Зима (яка?) люта.

5. Зіставлення предметів за їх ознаками.

Влітку листя на деревах зелене, а восени

6. Диференціація ознаки залежно від застосування її до різних предметів.

Наприклад;

Гарний. Великий.

Гарбуз солодкий. Башта висока.

Пиріг смачний. Яма глибока.

Квітка пахуча. Мотузок довгий.

Доцільно проводити спостереження за прикметниками, якими користуються різні письменники для характеристики дійових осіб, опису природи. Ця робота проводиться на уроках читання і має своє відображення в усній та писемній мові.

Всі ці вправи дадуть можливість закріпити поняття про прикметник. Після цього можна переходити до вивчення категорій прикметника.

Передусім учні повинні засвоїти поняття про число прикметника, що число прикметника залежить від іменника.

Відважний льотчик - відважні льотчики. При цьому важливо, щоб учні зрозуміли, що іменники бувають певного роду (льотчик, ланка, море), але за родами не змінюються, тоді як прикметники змінюються за родами залежно від іменників, з якими вони, зв'язані: радіоприймач (який?) новий, книжка (яка?) нова, пальто (яке?) нове.

Щоб показати зміну прикметників за родами, можна дати таку вправу.

Шарф синій. Сорочка синя. Море сине.

Прапор червоний. Хустка червона. Скло червоне.

Ніж сталевий. Пилка сталева. Перо сталеве.

У процесі розбору цих прикладів встановлюється, що закінчення прикметників змінюються залежно від роду іменників, до яких відносяться.

Далі можна дати вправу, з якої учні наявно бачать, як один і той самий прикметник змінюється залежно від роду іменника.

Кисіль	}	смачний
Цукерка		
Морозиво		
День	}	літній
Ніч		
Сонце		

На закінчення можна підвести учнів до висновку за таблицею.

Прикметники змінюються за родами

Родові закінчення

Чоловічий рід	Жіночий рід	Середній рід
Який?	Яка?	Яке?
-ий	-а	-е
-ій	-я	-є

Значну увагу слід приділити правопису родових закінчень прикметників. На закріплення, крім вправ з підручника, доцільно вправляти учнів у написанні диктантів, робіт творчого характеру. Для кращого запам'ятовування родових закінчень слід звернути увагу учнів не тільки на рід прикметника, а й на узгодженість із закінченнями запитань який? - - ий-, яка? - -а-, яке? - -е тощо. Поступово учні знайомляться із зміною прикметників за родами у множині - які? У всіх трьох родах запитання одне: ночі (які?) літні, палиці (які?) великі, хустки (які?) теплі, пальта (які?) зимові.

Складність виникає в розумово відсталих учнів. Відмінювання прикметників. Основу для формування навичку правопису відмінкових закінчень прикметників становлять такі знання і вміння: встановити зв'язок слів у реченні і знайти той іменник, від якого залежить прикметник (тобто

словосполучення); знання про те, що прикметник вживається в тому ж роді, числі, відмінку, що й іменник; знання закінчень відмінків; уміння правильно поставити запитання до прикметника і зіставити закінчення прикметника із закінченням запитання,

На першому етапі формування навички роботи учням доцільно фіксувати хід своїх суджень, тобто писати в дужках все про прикметник. Настала весняна пора (яка? - Наз. в., однина, жін. р., -а).

Поступово при ознайомленні з відмінюванням прикметників складається таблиця відмінкових закінчень.

	Однина			Множина
	Чоловічий рід	Середній рід	Жіночий рід	
Н.	який? -ий, -ій,	яке? -е, -є,	яка? -а, -я,	які? -і
Р.	якого? -ого,		якої? -ої,	яких? -іх
Д.	якому? -ому?		якій? -ій,	яким? -им, -ім
З.	який? -ий,	якого? -ого	яку? -у, -ю,	які? -і
О.	яким? -им, -ім,		якою? -ою	якими? -ими, -імі
М.	на якому? -ому, -ім		на якій? -ій	на яких? -их, -іх

При виконанні вправ учнями деякий час така таблиця може бути опорою для учнів. Правопис відмінкових закінчень опрацьовується за відмінками. Спочатку учні вправляються у відмінюванні прикметників чоловічого і середнього роду, а потім - жіночого, тому що при є різниця.

Після цілого циклу вправ необхідно повторити в узагальненому вигляді все про прикметник. При цьому основним принципом побудови вправ є не тренування в теорії, а практика застосування здобутих знань у мовній діяльності при виконанні різних письмових вправ. Це можуть бути вправи з

підручника, виписування прикметників з читаних творів з читанок, вправи творчого характеру.

Формування поняття «прикметник» безпосередньо зв'язаного з розвитком мовлення. Особливого значення набувають прикметники, які означають різні якості людей (чуйний, акуратний, добрий, працездатний). Найбільші можливості для збагачення словника учнів дають міжпредметні (з уроками природознавства, трудовою діяльністю) і внутрішньопредметні (уроки читання і розвитку мовлення з уроками мови) зв'язки.

Дієслово

До категорії дієслів належать слова, які означають дію або стан предметів. Послідовність вивчення дієслова зумовлена лінгвістичними особливостями цієї частини мови і пізнавальними можливостями розумово відсталих учнів. Основне завдання полягає в тому, щоб сформувати поняття про дієслово як частину мови, розвинути вміння свідомо вживати дієслова в усних і письмових висловлюваннях.

Лінгвістичні особливості дієслова досить складні, тому що в допоміжній школі учні знайомляться тільки з деякими категоріями цієї частини мови. При доборі матеріалу враховується його необхідність для усвідомлення з мовного й орфографічного боків.

Знайомлячи учнів 7-го класу з категорією числа дієслова, звертають увагу на її семантичну сторону і на формально-граматичні засоби вираження числа. Учні на підставі конкретних спостережень підводять до висновку про те, що дієслово в однині означає дію одного предмета, а у множині - дію двох і більше предметів, при зміні числа дієслово міняє своє закінчення. Таким чином учнями встановлюється зв'язок між запитанням, на яке відповідає дієслово, формою числа, в якому вживається, і закінченням: що робить?- однина - читає, що роблять? множина - читають. У процесі вправляння в учнів формується вміння змінювати дієслово за числами.

При формуванні самого поняття дієслова вчитель спочатку актуалізує знання дітей про слова - дії предметів. З цією метою їм можна дати, такі вправи.

Дібрати слова, які означають, що роблять різні робітники: маляр фарбує, столяр пиляє, швачка шиє тощо. Назвати, що роблять у майстернях (кροять, шиють, ріжуть, пиляють). Чого вчать у школі? - читати, писати, працювати. Учні роблять перший висновок: слова, що означають дію предмета, називаються дієсловом.

Новим для учнів по темі «Дієслово» є слова, що означають стан предмета. З цим поняттям можна ознайомити учнів шляхом розбору речень такого типу: сидить, спить, дримає та інші. Учні підводяться до висновку, що сам предмет не виконує ніякої дії, а перебуває в певному стані, такі дієслова також відповідають на запитання що робить?

При цьому слід передбачити труднощі при вивченні цієї частини мови:

1) при визначенні дієслів за запитаннями учні часто змішують запитання що? і що робить? і визначають дієслово як іменник;

2) розумово відсталі утруднюються виділяти дієслова тоді, коли вони в реченнях стоять разом з додатком. Учні пишуть твір.

Учні вважають, що обидва слова - і пишуть, і твір - відповідають на запитання що робить? і відносять їх до категорії дієслів.

Наступний етап - це ознайомлення учнів із змінами дієслів за часами і особами. Оволодіння формою часу дієслова для розумово відсталих учнів становить певну трудність. Суть цієї форми дієслова розкривається на основі відомих учням понять, що дія предметів відбувається сьогодні, тепер, відбувалася вчора і відбуватиметься завтра. Учні на пропозицію вчителя складають речення, знаходять в них дієслова, встановлюють, на яке запитання відповідають і пояснюють, коли відбувалася Дія. Це можна показати на таблиці, яка створюється на очах у дітей.

Вчора	Сьогодні	Завтра
Що робив?	Що робить?	Що буде робити?
Читав	Читає	Буде читати
Минулий час	Теперішній час	Майбутній час

Часи дієслова
Дієслова змінюється за часами

На підставі такого поетапного ознайомлення з новим поняттям визначається тема уроку і виводяться узагальнення.

Дієслова змінюються за часами. Дієслова мають три часи; теперішній, минулий, майбутній,

Дієслова теперішнього часу означають Дію, яка відбувається в той час, коли говорять про неї, тобто в час мовлення, Вони відповідають на запитання що робить? що роблять?

Дієслова минулого часу означають дію, яка відбулася до моменту мовлення. Вони відповідають на запитання що робив? що робили?

Дієслова майбутнього часу означають. Дію, яка ще відбуватиметься до процесу мовлення. Вони відповідають на запитання -що зробить?-, -що зроблять?-, -що будуть робити?-, -що робитимуть?-, -що робитиме?-.

При вивченні цієї категорії дієслова важливо навчити учнів правильно користуватися запитаннями з тим, щоб вірно визначити час.

Найбільш складною для розумово відсталих учнів є зміна дієслів за особами. При визначенні особи учням спочатку треба розпізнати дієслово його число, час, потім особу. Насамперед учитель актуалізує знання учнів про особові займенники. І дає завдання дописати текст, вставляючи пропущене дієслово. Наприклад, піти.

Я завтра ... на стадіон. Ти теж ... туди?

Діма - наш товариш, він теж ... з нами.

Виконавши це завдання, учні встановлюють, що Дієслово піти в різних відмінках відповідає на різні запитання і має різні закінчення. Що роблю? - піду. Що зробиш? - підеш. Що зробить? - піде.

Крім того, дієслова зв'язані із займенниками: Я піду, ти підеш, він піде. Повторити відмінювання особових займенників в однині і множині. Можна показати зміну за особами на таблиці.

1-ша особа	2-га особа	3-тя особа
Я що роблю?	Ти що робиш?	Він що робить?
Читаю, пишу	Читаєш, пишеш	Читає, пише

На закріплення зміни дієслів за особами можна давати вправи.

- 1) Граматичний розбір, у процесі якого визначається особа дієслова.
- 2) Утворення особових форм дієслів з допомогою запитань.
- 3) Перефразування текстів відповідно із зміною особи. Для визначення особи дієслів треба навчити учнів ставити їх в початкову форму за запитанням що робить?
- 4) Списування з визначенням особи дієслова і підкресленням закінчень,
- 5) Списування з утворенням особових форм дієслова типу:
Ти тепер добре (читати).
- 6) Контроль за засвоєнням дієслова як частини мови можна проводити на перфокартках. Наприклад:

Дієслова	Число	Особа
Пишу		
Читаєш		
Просимо		
Стою		
Співає		
Малюємо		

Дієслова	Часи		
	Теперішній	Минулий	Майбутній
Працює			
Співати			
Рубав			
Буде шити			

Прочитав			
----------	--	--	--

Необхідно підкреслити, що основне завдання розвитку мовлення розв'язується на всіх етапах роботи з теми «Дієслово» у зв'язку з вивченням граматичного матеріалу і формуванням навичку правопису особових закінчень дієслова. Робота проводиться на всіх рівнях: лексичному, синтаксичному і зв'язного мовлення. З процесі вивчення теми мова учнів збагачується новими дієсловами. Крім того, уточнюється лексичне значення вже знайомих дієслів, розкривається багатозначність дієслів, їх вживання в прямому і переносному значенні. Учитель вправляє учнів в умінні знаходити в текстах синоніми, антоніми і користуватися ними у своїх висловлюваннях.

Ульянова Т. К.

Розвиток писемного мовлення учнів допоміжної школи

Джерело: Ульянова Т. К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи: Навч. посібник. – К.: КДП, 1990. – 96 с.

Найбільш складною формою мовленнєвої діяльності є самостійне зв'язне писемне мовлення, тобто переказ тексту і написання творів. Писемним мовленням може називатися тільки тоді, коли воно досить повне, узагальнене і диференційоване, логічно послідовне. При оволодінні таким мовленням розумово відсталі учні відчувають великі труднощі зумовлені різними причинами. Однією з них є те, що у дітей-олігофренів мовленнєва діяльність формується своєрідно, із значним запізненням. Значну складність викликає послідовність добору матеріалу для твору, добір словесних засобів. Все це вимагає попереднього планування мовленнєвої діяльності.

Зв'язне писемне мовлення вивчалось багатьма радянськими дефектологами - педагогами, психологами, методистами (М. Ф. Гнезділов, В. Г. Петрова, О. М. Зав'ялова, М. П. Феофанов, Л. С. Вавіна, О. А. Гордієнко, Р. К. Луцкіна та ін.). Інтерес до цієї проблеми обумовлений її багатозначністю і великою життєвою значущістю і складністю.

Одним з видів писемного мовлення є писемний переказ. У цьому випадку зміст і форма зв'язного мовлення значною мірою залежить не тільки від

загального і мовленевого розвитку, а й від пам'яті. Так, при написанні переказів учню не треба самостійно добирати необхідні слова, встановлювати зв'язки між описаними подіями і визначати їх послідовність. Все це дається у тексті. Проте розумово відсталий учень не може запам'ятати весь текст у цілому. Він може запам'ятати окремі епізоди, імена і характеристики героїв, дещо відтворити даний автором словесний матеріал.

Значення письмового переказу в загальній системі навчання мови велике, бо у процесі його виконання має місце практичне використання мовленевих знань і вмінь. Вправи в письмовому переказі змісту прочитаного мають місце як у молодших, так і в старших класах, хоча у молодших класах цей вид мовленевої діяльності використовується обмежено і в елементарному вигляді з тієї причини, що учні ще не володіють достатньою мірою навиком грамотного письма, У старших класах письмові перекази застосовуються ширше.

Значної уваги заслуговує питання вибору матеріалу для письмових переказів. Доцільно для переказів добирати тексти із збірника для переказів. Методика написання переказу полягає в тому, щоб учні передусім розуміли зміст тексту. З цією метою вчитель проводить підготовчу роботу - бесіду з даної теми за картиною, на підставі аналогічного випадку з досвіду дітей, розбирає з учнями незрозумілі слова, записує їх на дошці. Після цього читає текст, ставить запитання до змісту тексту; учні, відповідаючи на запитання, готуються до усного переказу. Потім складається колективний план, за яким учні переказують зміст і записують його.

Сам переказ здійснюється у вигляді послідовного запису окремих речень. При цьому учні повинні встановити зміст кожного наступного речення, сформулювати його, продумати, як правильно записати в зошити.

Вивчення шкільної практики показує, що учні не завжди підготовлені до написання переказу. Це пояснюється тим, що вони не вміють організувати свою діяльність при оформленні переказу, утруднюються у формулюванні речень відповідно до плану. Іноді план не допомагає, а утруднює їх діяльність. Як підготовчий прийом перед написанням переказу, є вправляння учнів у

письмових відповідях на запитання. При написанні переказу учні допускають більшу кількість орфографічних помилок, порушення зв'язків у викладі матеріалу. Тому перед самим письмом доцільно вчителю ще раз прочитати текст. Особливо важко виконувати цей вид роботи учням з низькою технікою письма. Таких учнів треба більше вправляти в процесі списування, запису під диктовку коротких речень. Робота таким чином допомагає учням набути навик планомірно і вдумливо писати перекази. У ході написання переказу учні можуть звертатися до вчителя за необхідними довідками.

Недоліки у виконанні завдань пояснюються значною мірою низьким рівнем розвитку мовлення й мислення, недоліками емоційно-вольової сфери олігофренів, слабкістю самоконтролю, неточністю в побудові висловлювань.

До особливої категорії письмових робіт з розвитку писемного мовлення належать твори. Порівняно з переказами вони є дещо легшими для розумово відсталих учнів. При написанні переказів учні мають справу з готовим матеріалом, а при написанні творів їм самим треба добирати речення і створювати зміст відповідно до теми. Робота над змістом спирається головним чином на уявлення учнів, сприяє розвитку їх творчих здібностей і набуває виховного значення. В умовах допоміжної школи продуктивно працювати над письмовими творами учні зможуть лише після достатньої підготовки, яка може бути найрізноманітнішою. Види творів різні: це написання творів за картиною, за даними словами, за даною темою, за власними спостереженнями, на основі трудової діяльності, за переглянутим фільмом, за серією картин, за даним початком або кінцівкою. Учнім легше продовжити оповідання, знаючи початок, ніж придумати початок.

Написання творів за картиною. Така робота широко застосовується в допоміжній школі і є одним з ефективних прийомів розвитку мовлення розумово відсталих дітей. Картина, доступна і зрозуміла учням, являє собою цінний наочний засіб навчання. Вона викликає в учнів живу реакцію, бажання висловитися, спонукає до мови, є основою для організації розумової і мовленевої діяльності, а також сприяє моральному й естетичному вихованню.

Учні допоміжної школи сприймають і розуміють картини спрощено, що відбивається в їх усних висловлюваннях. При самостійному написанні твору учень повинен провести велику роботу. Він має з'ясувати, про що і що саме він буде писати, дібрати відповідний матеріал. Обсяг твору має бути невеликим. У процесі розбору змісту картини за запитаннями учитель націлює школярів на знаходження головних компонентів картини, потім другорядних, встановити взаємозв'язок між ними, звернути увагу на фон картини, скласти усне оповідання за планом і без нього і записати в зошити.

Певну цінність становлять твори за серією картин. Тут можливі варіанти. Одним з найпоширеніших варіантів є складання речень за кожною картиною серії, яка виставляється поступово і об'єднується в ціле оповідання. Другий варіант - картини серії виставляються поступово, учні розглядають їх, складають речення, а остання картина не виставляється, учням самим треба придумати закінчення, скласти усне оповідання і записати в зошити. Третій варіант, коли картини серії виставлені всі, але не по порядку. Основна мета - встановити порушений порядок. До кожної картини вчитель може заготувати речення, записані на картка, також не по порядку. Встановлюючи порядок розміщення картин, учні розповідають за кожною з них, знаходять відповідне речення на картці, яке є своєрідним підписом під картиною, складають усне оповідання і записують в зошити. Після запису кожного твору вчитель може викликати одного-двох учнів зачитати свої твори. На жаль, цей вид творів мало висвітлений у спеціальній літературі.

Це питання було вперше виділено у зв'язку з вивченням співвідношення між писемним і усним мовленням олігофренів (Л. В. Занков, М. Ф. Гнезділов). Дослідники пропонували учням 2-4-х класів допоміжної школи самостійно написати твір спочатку за трьома картинами, на яких у певній послідовності зображалися певні події, потім на задану тему без опори на картину.

Аналіз матеріалів показав, що всі роботи були недосконалими. Проте він дозволив виявити переваги творів, виконаних за трьома картинами, порівняно з тими, які писали на задану тему. Це дістало своє відображення в обсязі твору, в

характері викладу матеріалу, в його граматичному оформленні. Автори пояснили одержані факти тим, що наявність картин створює більшу мотивацію мовленевої діяльності, ніж проста вказівка на тему. Наявність постійного мотиву сприяє актуалізації словника і забезпечує розгорнутість твору. Крім того, серія картин є своєрідним планом, за яким учні викладають свої думки в послідовній формі (В. Г. Петрова).

Поряд з творами оповідного характеру учні старших класів можуть за допомогою вчителя складати описи. Практика шкільної роботи показує, що з видів таких описів можна використовувати описи проведеної екскурсії й описи закінченого трудового процесу. Такі види робіт повинні бути добре підготовлені й обговорені з учнями щодо змісту і мовленевого оформлення. До такого опису складається план.

Наприклад, план опису проведеної екскурсії. 1. Куди була проведена екскурсія? 2. Яка мета екскурсії? 3. Що спостерігали під час екскурсії? 4. Про що нове довідались? Особливо слід продумувати два останніх питання з тим, щоб допомогти учням дібрати те, що треба сказати з Даних питань, відпрацювати формулювання.

Із видів роботи з розвитку писемного мовлення особливе місце посідає написання творів на основі трудової діяльності. Заняття з трудового навчання, якщо вони вірно побудовані, мають великі можливості для розвитку як усного, так і писемного мовлення. Слід домагатися, щоб учителі праці при плануванні своїх занять, продумували не тільки засоби виховання трудових навиків учнів, в й необхідні при цьому словесні роз'яснення і питання. Монологічна мова має місце, коли учні розповідають про порядок виготовлення закінченого виробу, охарактеризовують матеріали або інструменти, які використовуються в роботі.

При написанні творів на теми, зв'язані з трудовою діяльністю, учитель у підготовчій роботі пропонує учням розповісти про виготовлення певного виробу у відповідній майстерні, де навчаються учні. У цю розповідь включаються потрібні слова - специфічні терміни. За даним учителем планом або складеним колективно учні складають усно своєрідний опис трудового

процесу. Після цього записують твір у зошити. При цьому треба враховувати мовленеві і розумові можливості учнів даного класу.

У старших класах учні навчаються писати твори за переглянутим фільмом. Для цієї роботи доцільно добирати навчальні, невеликі і нескладні для учнів фільми на близьку тематику. Методика проведення цієї роботи така: учитель показує фільм без звуку, коментує окремі моменти з фільму, обговорює з учнями зміст його, колективно складається план для майбутнього твору. Після цього вчитель демонструє фільм ще раз, але по частинах з тим, щоб учні переказували зміст переглянутої частини. Далі учні складають усне оповідання і записують його.

Для такої роботи можна відводити два зведених уроки. Т. Й. Пороцька рекомендує демонструвати фільм на уроках перед написанням творів без звуку, а після виконаної роботи включити звук, щоб діти мали можливість перевірити правильність виконаної роботи, добору словесного матеріалу. Методика написання твору такого типу сприяє самостійному добору мовного матеріалу, на який не впливає, звуковий фільм.

Геращенко С. І.

Шляхи формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів на матеріалі граматичної теми «прикметник»

Джерело: Геращенко С. І. Формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників у процесі вивчення граматики (на матеріалі вивчення прикметника). – Рукопис. Дисертація на здобуття науового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13. 00. 03 – корекційна педагогіка / Геращенко Світлана Іванівна. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 195 с.

На сучасному етапі значно підвищуються вимоги до комунікативної діяльності людини і тому особливої значущості набуває проблема розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих школярів. Пильна увага до цієї проблеми, особливо у загальноосвітніх закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю, пояснюється тим, що уроки української мови носять практичну (мовленнєву) і корекційну спрямованість навчання.

На основі аналізу дидактико-методичних принципів загальної і спеціальної методики навчання мови, враховуючи особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів нами було сформульовано ряд принципових вимог, у відповідності з якими розроблялася робота, а саме:

- реалізація основних завдань вивчення граматики у взаємозв'язку з цілеспрямованим розвитком в учнів комунікативних умінь;
- спрямованість корекційної роботи з удосконалення в учнів на всіх роках навчання мовленнєвих умінь, що є основою оволодіння комунікативними вміннями;
- забезпечення формування в учнів умінь активно використовувати прикметники у мовленні, що в подальшому сприятиме формуванню комунікативних умінь;
- спеціальне педагогічне керування мовленнєвою діяльністю учнів у використанні засвоєних знань про прикметник у процесі практичної діяльності.

Навчання необхідно здійснювати у період вивчення та повторення граматичної теми «Прикметник» (7-9 класи). Від своєчасно сформованих знань і мовленнєвих умінь залежить у подальшому стан сформованості комунікативних умінь, зокрема, умінь складати текст, будувати висловлювання в певній композиційній формі; правильно викладати свої думки, удосконалювати написане. Все це у сукупності є основою для формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів.

Навчання передбачає два етапи: пропедевтичний і основний. Метою першого етапу є виконання рецептивних і репродуктивних вправ, які вимагають від учня сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування одержаної інформації, класифікації мовних явищ за певною ознакою, оцінки й аналізу мовних засобів, знаходження в тексті стилістичної невідповідності тощо. Учням пропонуються такі завдання: виявити в поданому мовному матеріалі прикметники, визначити їх роль, обґрунтувати доречність вживання прикметників, показати вміння підбирати близькі або протилежні за значенням прикметники, вводити прикметники у речення тощо.

Другий етап – основний, передбачав використання вправ продуктивного характеру. Ці вправи базуються на набутих знаннях про прикметник і сформованих мовленнєвих уміннях у розумово відсталих учнів і передбачають творче застосування цих знань з тим, щоб використати їх у новій мовленнєвій ситуації. Вони потребують вільного оволодіння засобами мовленнєвої діяльності, необхідними для перебудови текстів, редагування, продукування зв'язних висловлювань різних стилів, типів і жанрів мовлення. Учням пропонуються такі завдання: виявити й виправити наявні у тексті помилки (неправильно вжиті прикметники), працювати з деформованим текстом, скласти діалог чи зв'язну розповідь на задану тему, будувати висловлювання за запитаннями, скласти усний переказ прослуханого чи прочитаного тексту.

Основними складовими, представленої методики, є методи і прийоми навчання, спрямовані на засвоєння граматичних знань і тренувальні вправи, метою яких було формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів. Сукупність цих елементів складає основу запропонованої методики, у процесі використання засвоєних знань і мовленнєвих умінь та забезпечує системний і цілісний підхід до засвоєння розумово відсталими учнями граматичної теми «Прикметник».

Найбільш ефективними у процесі формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів старших класів є *репродуктивні, оперативні, комунікативні* методи і прийоми навчання, які спрямовані на закріплення знань і формування мовленнєвих і комунікативних умінь під час вивчення граматичної теми «Прикметник».

Ці методи навчання передбачають цілеспрямоване і планомірне використання прийомів спостереження, бесіди, розповіді, лінгвістичного аналізу, конструювання і продукування комунікативно значущих конструкцій зі словами, редагування, навчально-тренувальні вправи. Також, доцільно пропонувати завдання на розгляд і аналіз готових зразків, перекази, доповнення, складання діалогів та власне висловлювання.

Суть *репродуктивного* методу, за визначенням М.Б. Успенського, полягає в усному чи писемному відтворенні сприйнятих на слух чи зором комунікативних одиниць. Основні прийоми цього методу – різні вправи: письмо за зразком, по пам'яті, усний переказ прочитаного чи почутого. Вправи такого типу найбільш доцільно застосовувати в процесі формування комунікативних умінь, коли в учнів сформовані знання про прикметники та уміння визначити їх роль, відтворювати їх в усній та писемній формі.

Діючою програмою з української мови передбачено формування знань про прикметник. Тому, ми вважаємо, що для формування цих знань у розумово відсталих учнів найбільш ефективним є *оперативний* метод. У цей період школярам необхідно пропонувати такі вправи: підкреслити чи вставити пропущені прикметники; визначити їх функції та семантико-стилістичні властивості; побудувати словосполучення чи речення; відновити деформоване речення; скласти речення за опорними словами тощо. Ці вправи ґрунтуються на знаннях про прикметник і на сформованості граматично правильного мовлення учнів.

У ході навчання ми пропонуємо використовувати *комунікативний* метод навчання. Цей метод спрямований на формування таких комунікативних умінь, як складати речення і зв'язні висловлювання. Учням доцільно пропонувати вправи на побудову речення за запитаннями, відповіді на запитання, постановка запитань, ситуативні вправи, які ґрунтуються на залежності змісту і мовного оформлення від ситуації спілкування, усні і письмові перекази, розповіді, твори.

На всіх етапах формування мовленнєвих та комунікативних умінь в процесі аналізу й розгляду, як окремих речень, так і текстів в цілому, належна увага повинна приділятися семантиці, граматичним функціям прикметників, їх семантико-стилістичним властивостям, під час використання тренувальних вправ. Тренувальні вправи повинні передбачати певну послідовність, яка ґрунтується на відомостях про текст, стиліх і типах мовлення, ситуації

спілкування. За таких умов учні будуть більш ширше використовували прикметники у власному усному і писемному мовленні.

Тому вправи є важливим елементом експериментальної методики навчання. Т.О. Ладиженська зазначає, що лише в процесі виконання вправ, відбувається планомірне, організоване, повторне виконання розумової або практичної дії, з метою оволодіння нею чи покращення її якості і, що необхідність виконання спеціальних вправ, як важливого компонента системи формування мовленнєвих і комунікативних умінь викликана тим, що знання й уміння без постійного їх удосконалення не забезпечують активної комунікативної діяльності. Пропонується використання таких вправ, в основу яких покладено протиставлення видів роботи, які виконуються на готовому матеріалі, і створення висловлювань або його частин. Доцільно запропонувати три групи вправ.

Перша група вправ, спрямована на спостереження за мовним матеріалом. Основне завдання цієї групи вправ виявити те чи інше мовне явище, його властивості, охарактеризувати необхідні елементи. Друга група – вправи на конструювання словосполучень, речень, утворення граматичних форм; і третья група – творчі вправи: редагування, продукування зв'язних висловлювань з метою вільного використання набутих знань і вмінь.

У процесі розробки системи вправ, спрямованих на розвиток умінь правильно вживати прикметник, ми враховували специфіку розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів. Ці вправи передбачали забезпечення комунікативно-діяльнісного і функціонально-стилістичного підходів до навчання української мови, а їх зміст і характер відповідає структурі мовленнєвої діяльності.

Таким чином, адаптуючи різні вправи з розвитку мовлення, ми пропонуємо такі основні групи навчально-тренувальних вправ, як рецептивні, репродуктивні, продуктивні.

Пропедевтичний етап

До рецептивних – відносяться загальномовленнєві та стилістичні вправи, що потребують від учня сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування одержаної інформації, характеристики мовних явищ за певною ознакою, оцінки й аналізу мовних засобів, знаходження в тексті стилістичної невідповідності тощо. Учням доцільно пропонувати такі завдання: виявити в поданому мовному матеріалі прикметники, визначити їх роль, довести доречність вживання прикметників, дібрати близькі або протилежні за значенням прикметники, вводити прикметники у речення тощо.

Вправа 1. Прочитати вірш. Визначити про що розповідається в ньому. Підібрати до вірша заголовки. Виписати прикметники разом з іменниками, до яких вони відносяться.

*Мово моя українська –
батьківська материнська,
рідна мені до болю, -
дужий я з тобою!
Бесіда ж моя щира,
Всіх я до тебе запрошую.
Тільки у вас я вірую,
Люди мої хорошії!*

(В. Бичко.)

Вправа 2. Прочитати текст. Підкреслити прикметники. Дати визначення, що таке прикметник.

Перед вашими очима розіслалася широка долина, зелені луки з пишними квітами. Над річкою розкинулось село з білими хатками та вишневими садками. В темній глибині річки відбиваються і ліс, і гори, і село, і літнє, бездонне небо з білими хмаринками, і сонце ясне з його незвичайним сяйвом. І над усім оцім шатром розкинулось високе та глибоке сине небо, сяє іскристе сонце.

(Панас Мирний)

Вправа 3. До іменників підібрати прикметники.

Колесо (металеве, велике, чорне, важке, кругле); груша (довгаста, жовта, солодка, спіла, соковита); олівець (синій, довгий, загострений); кавун (круглий, смугастий, зелений, солодкий, смачний, соковитий, великий); трава (зелена, густа, молода, запашна, висока).

Вправа 4. Гра «Здогадайся сам».

Ігровий матеріал: предмети, що оточують учнів в класі (меблі шкільне приладдя).

Експериментатор вибирає ведучого гри з учнів. Ведучий повинен описати предмет, використовуючи тільки прикметники на ознаку цього предмета. Решта учнів відгадують за цими словами назву предмета. Виграє той хто відразу правильно називає предмет.

Вправа 5. Прочитати уважно слова і назвати, кого вони характеризують. Опишіть свого товариша.

Русявий, синьоокий, білолиций, стрункий, кременний, молодий, сміливий, сильний, добрий, цілеспрямований, надійний, відважний, веселий, старанний, добрий, справедливий, вірний.

Вправа 6. Прочитати слова. Виписати в I стовпчик ті слова, що характеризують якості людей, а в II стовпчик – ті слова, що позначають колір.

Жовтий, лагідний, сірий, спокійний, рожевий, відважний, червоний, хоробрий, чорний, щирий, білий, хитрий, уважний, зелений, чутливий, блакитний.

Вправа 7. Замінити одним словом, використовуючи слова для довідок, характерні ознаки людини і записати їх. Кого із своїх близьких, знайомих або героїв твору ви можете охарактеризувати такими словами?

- 1. Людина, яка завжди тримає свої речі в порядку.*
- 2. Людина, яка здібна переносити будь-які труднощі.*
- 3. Людина, яка завжди все виконує старанно, без помилок.*
- 4. Людина, яка поважає, любить людей, допомагає їм.*
- 5. Людина, яка своєчасно і сумлінно виконує свої обов'язки.*

Слова для довідок: акуратна, вольова, уважна, добра, добросовісна.

Вправа 8. Прочитати. Замість запитань вставити з довідок прикметники за змістом.

На ніжці (якій?)

Стоїть (яка?)

Ромашка.

Слова для довідок: *чепурненька, високій, жовтоока, біленька, струнка.*

- Які ще ознаки можна додати до ромашки? Запишіть опис квітки за своїми спостереженнями.

Вправа 9. Списати прикметники, підібрати синоніми до слова *щасливий* і підкреслити їх.

Сумний, веселий, радісний, молодий, похмурий, безтурботний, швидкий, здоровий, чистий.

Вправа 10. Підібрати з дужок до прикметників *сміливий, старий, тихий* синоніми. (*давній, спокійний, відважний*).

Вправа 11. Знайди зайві слова в кожному рядку синонімів.

Чесний, розумний, справедливий, сміливий, здоров'я.

Сумний, зажурений, невеселий, похмурий, смуток.

Вправа 12. Підібрати з дужок синоніми до слова *відважний*

(*сміливий, хоробрий, розумний*).

Вправа 13. Вставити за змістом пропущені слова зі слів для довідок. Визначити, які слова близькі за значеннями?

«... вечір спускався на землю. ... вітерець ледь-ледь гойдав віти задумливих берізок. ... пташиний спів доносився з далеку».

Слова для довідок: *тихий, лагідний, неголосний.*

Вправа 14. Підібрати антоніми до поданих прикметників.

Радісний - ...

Відважний - ...

Злий - ...

Новий - ...

Ледачий - ...

Похмуре - ...

Чесний - ...

Щасливий - ...

Вправа 15. Прочитати прислів'я і загадки. Знайти і виписати антоніми.

1. *Нових друзів май, а старих не забувай.*
2. *Повний колос до землі гнеться, а пустий до неба тягнеться.*
3. *Маленька праця краща за велике безділля.*
4. *Ой, яка ж вона гарненька,
тишинохвоста і руденька;
не звірятко – просто диво,
невгамовне, пустотливе.
Вгору – вниз, на гілку з гілки
Хто це буде, учні? (Білка).*

Вправа 16. Замість крапок вставити слова протилежного значення (антоніми).

*Взимку вітер ..., а влітку Вулиця ..., а провулок Дерева ..., а кущі
Вугілля ..., а цукор*

Вправа 17. Прочитати речення, замість крапок доповнити їх прикметниками з довідок. Обґрунтувати правильність своєї думки.

1. *Січневий день видався ...*
2. *Зранку дув ... вітер.*
3. *З часом він дужчав і дужчав і почалася ... заметіль.*
4. *Намело ... кучугури снігу, занесло дороги, шляхи.*
5. *Лютує зима. Скрізь господарює ... господиня.*

Слова для довідок:

1. *холодним, морозним, похмурим.*
2. *теплий, легенький, сильний.*
3. *сильна велика, страшна.*
4. *білі, здорові, здоровенні, високі.*
5. *білокоса, чарівна, прекрасна.*

Вправа 18. Прочитати, знайти слова протилежні за значенням. Скласти на вибір чотири речення з парами антонімів.

Працьовитий, здоровий, бідний, важкий, лінивий, білий, світлий, легкий, короткий, чорний, темний, багатий, довгий, щасливий, вологий, нещасливий, сухий.

Вправа 20. Скласти з даними антонімами невелике оповідання:

Радісний – сумний

Теплі – холодні

Відважний – трусливий

Вправа 21. Записати словосполучення з прямим значенням в один стовпчик, а словосполучення з переносним значенням – в другий. Скласти речення з даними словосполученнями.

Холодний вітер, холодний погляд, солодке слово, солодке яблуко, ласкавий вітер, ласкава мати.

Вправа 22. Прочитати речення. Пояснити, як ви розумієте підкреслені вирази.

Вітер спитав пролітаючи: «Чому ти пшениця золота?». У відповідь колоски шепочуть: «Золоті руки росли!». Відривається золоте листя від золотого клена і падає в обійми золотої осені.

Вправа 23. Прочитати речення. Знайти у реченні слово, яке має декілька значень і підкреслити його. Придумати своє речення з цим словом. Пояснити, як ви розумієте цей вираз. Яке значення ще може мати це слово?

Літній чоловік важко підіймався по сходах.

Вправа 24. Прочитати словосполучення. У перший стовпчик виписати словосполучення з прикметником у прямому значенні, а у другий – у переносному.

Світла кімната, тверда земля, висока нагорода, світлі думки, високе дерево, осяча впертість, твердий характер, осячі вуха.

- Зі словосполученнями другого стовпчика придумати речення. Пояснити, як ви їх розумієте.

Вправа 25. Розкрити дужки, вибрати потрібне слово і записати речення. Обґрунтувати чому вибрали саме ці слова? До кого ми можемо підібрати слова «прохолодний», «старовинний», «літній»?

До крамниці привезли (прохолодний, свіжий) хліб. На сніданок подали (густу, дрімучу) кашу. У лісі росте (старий, старовинний) дуб. У (давніх, літніх) журналах можна знайти багато цікавого.

З метою практичного засвоєння прикметників пропонуються репродуктивні вправи, які спонукають розумово відсталих учнів до вживання їх у мовленні і спрямовані на застосування набутих знань у практичній діяльності. Учням пропонуються такі завдання: замість крапок вставити пропущені прикметники, продовжити речення, утворити словосполучення і речення з поданих слів, дати відповіді на запитання, поставити запитання до речення і тексту, перебудувати речення, вживаючи прикметники тощо.

Основне завдання цих вправ – знайти прикметники у запропонованому мовному матеріалі, встановити їх зв'язок з іменниками, обґрунтувати, чому ці слова називаються прикметниками, запам'ятати окремі комунікативно важливі конструкції з прикметниками. Учням доцільно пропонувати різноманітні вправи.

Вправа 1. Прочитати текст. Вставити потрібні прикметники з тих, що в дужках під текстом.

Закінчилась ... зима.

Настала ... весна. Задзюрчали ... струмочки, заспівали ... пісеньку птахи. Потягнулися до сонечка ... проліски. Березки весело загойдали ... гілочками. Навесні березки одягаються в ... вбрання і прикрашаються ... сережками. В ... повітрі чути ... спів. ... конвалія зачаровує своєю ніжністю.

... ліс оживає.

(веселі, весняну, тоненькими, жовтими, сонячна, теплому, пташиний, тендітні, запашна, зелене, зачарований, холодна).

Вправа 2. Скласти і записати речення із запропонованих слів. Підкреслити прикметники.

У, стоять, під, лісі, клени, снігом. На, жовтіє, бубках, листя. В, зелені. стоять, шапках, пухнастих, ялиночки, снігових. В, лунко, вітри, степах співають. Про, дерева, щось, потаємну, розпочинають розмову.

Вправа 3. Дати відповіді на запитання. Відповіді записати і підкреслити прикметники.

1. У якій школі ти навчаєтья?
2. що подобається(не подобається) тобі у школі?
3. Які дерева ростуть на шкільному подвірні? опиши їх?
4. З ким ти сидиш за партою? опиши його.
5. Які книжки тобі подобається читати і чому?

Вправа 4. Підібрати до запропонованих прикметників іменники і скласти з ними речення.

Синій, теплий, металевий, короткий, хлібний, сьогоднішній

Вправа 5. Прочитати словосполучення. Визначити, з яких частин мови вони складаються. Скласти з цими словосполученнями речення.

Абрикосове варення, гумовий м'яч, шкіряна куртка, книжкова шафа, холодний вітер, робочий зошит, шовкова хустка, дерев'яне ліжко, пташина їдальня, присадибна ділянка.

Вправа 6. Замінити подані словосполучення прикметником і записати.

Дівчина з карими очима; хлопець з чорними бровами; армія, яку не можна перемогти; людина з похмуриччям; ліс, яким не можна пройти; погода восени; пісня, яку співають птахи; людина, яка любить працювати.

Вправа 7. Прочитати слова. Визначити, що між ними спільного, а що відмінного? Кого можна охарактеризувати словами першого стовпчика? До прикметників другого стовпчика підібрати доречні іменники.

чуйний	колючий
старанний	гладенький
працелюбний	жорсткий
скромний	м'який
чесний	гарячий

Вправа 8. Прочитати слова. Утворити словосполучення, визначити закінчення і рід прикметників. Пояснити значення словосполучень.

	ліс
Зачарован...	тиша
	поле
	пісня
Дзвінк...	голос
	відлуння

Вправа 9. Прочитати текст. Поставити прикметники, що в дужках, у відповідному відмінку і записати.

Одного (літній)ранку я прокинувся від (ласкавий) (сонячний)проміння. У моє вікно дивилося (вранішній) сонце. На (синій небі не було жодної хмаринки. Через відчинене вікно до мене долинув мелодійний спів пташок. У порожній кімнаті було тихо і затишно. Лише запах (духмяний) (житнього) хліба нагадав мені, що вранці на кухні господарювала мама.

Вправа 10. Записати подані словосполучення у множині, виділити закінчення. Скласти і записати речення з поданими словосполученнями.

Пахуча квітка –

Чарівна казка –

Український рушник –

Домашнє завдання –

Вправа 11. Прочитати прикметники. Визначити, які з них можна поєднати зі словом ялинка, а які зі словом клен?

Зелена, кучерявий, багряний, новорічна, пухнастий, розкішний, пахуча, молоденький, колюча.

Вправа 12. Прочитати текст. Дати йому заголовок. До підкреслених слів підібрати прикметники, що в дужках.

Навколо міста ліс. Там є ріка, озера. На лісових галявинах багато квітів. Тут і зупинилися туристи. Антон і Тарас поставили палатку.

(зелений, чудових, чиста, глибокі, брезентова).

Вправа 13. Утворити прикметники від поданих слів. Скласти з ними речення.

Ліс, зима, вода, поле, сніг, сонце, радість, дзвін, квітка.

Вправа 14. Прочитати словосполучення і пояснити їх значення. Скласти за вибором три речення з словосполученнями.

Кришталева ваза – Кришталеве море

Холодний вітер – Холодна зустріч

Золотий посуд – Золотий характер

Кам'яне вугілля – Кам'яне серце

Пшеничні колоски – Пшеничне волосся

Важка ноша – Важка хвороба

Вправа 15. Прочитати текст. Знайти в тексті речення, в якому прикметники позначають кольори.

Під яскравим ранковим сонцем, під зовсім чистим, без жодної хмаринки небом від берега і до молочно-синьої смужки небосхилу гойдалося море. Гналися одна за однією високі хвилі. Вода була в одному місці темного кольору, в другому – сіро-зелена, а в четвертому – чорно-синя. Від дужого і пружного вітру вода моря швидко міняла свої кольори, немовби вона освітлювалась знизу різнобарвними вогнями. (За Д. Ткачем.)

Вправа 16. Звернути увагу на виділені слова, знайти антоніми. Виписати їх парами. Пояснити значення цих прислів'їв.

1. *Бесіди багато, а розуму малувато.*

2. *Густо дивиться та рідко бачить.*

3. *Сій не пусто, то збереш густо.*

4. *Руки білі, а сумління чорне.*

Вправа 17. Знайти антоніми. Виписати їх парами. Розкрити зміст прислів'я.

1. *Добре говорить, а зле робить.*

2. *М'яко стеле, та твердо спати.*

3. *Хто високо літає, той низько сідає.*

4. З великої хмари малий дощ буває.

Вправа 18. Знайти антоніми. Виписати їх парами.

1. Порожня бочка гурчить, а повна мовчить.

2. Боязливому по вуха – сміливому по коліна.

3. Добрий горщик, та поганий борщик.

Вправа 19. Підібрати антоніми. Виписати їх парами.

1. Розумний научить, а ... намучить.

2. Біля сухого дерева і ... горить.

3. З добрим дружись, а ... стережись.

4. Високо літав, а ... сів.

Слова для довідок: дурний, сире, лихих, низько.

Вправа 20. Прочитати текст. Вибрати з поданих у дужках синонімів потрібне слово і записати текст.

Настали теплі літні дні. Сонце (гарно, хороше, чудово, добре) пригріває. Але вночі трава, ґрунт, листя стають (холодними, прохолодними, свіжими) і вкриваються дрібними краплинами роси, що світяться під (першими, ранніми) проміннями сонця.

Сонце піднялось вище. Роси не стало. Чому?

Основний етап

На основі набутих знань про прикметник і сформованих мовленнєвих умінь розумово відсталих учнів, доцільно використовувати вправи продуктивного характеру, які передбачають творче застосування цих знань з тим, щоб використати їх у новій мовленнєвій ситуації. Вони потребують вільного оволодіння способами діяльності, необхідними для перебудови текстів, редагування, продукування зв'язних висловлювань різних стилів, типів і жанрів мовлення. Учням пропонуються такі завдання: виявити й виправити наявні у тексті помилки (неправильно вжиті прикметники), робота з деформованим текстом, скласти діалог чи зв'язну розповідь на задану тему, побудувати висловлювання за запитаннями, скласти усний переказ прослуханого чи прочитаного самими учнями різного типу текстів.

Вправа 1. Прочитати твір-мініатюру на тему «Осінній ранок». Чи хотіли б ви щось змінити в ньому? Чому?

Вранці на ясне небо викотилося ясне сонечко. У ясному повітрі пливли ясні павутинки ясного бабиного літа. Стояли ясні дні ясної осені. Ясно було, тепло, хороше.

Методична порада: вчителю необхідно звернути увагу учнів на те, що в творі є повторення одного і того ж слова в кожному реченні і це є недоречним. Під час складання речення вчитель акцентує увагу учнів на слові ясний, яке повторюється в кожному реченні і пропонує замінити його іншими словами. Наприклад: *Вранці на блакитне (прозоре, світле)небо викотилося лагідне (золоте, тепле, жадане, чудове)сонечко. У ясному повітрі пливли чудові (невидимі, ніжні) павутинки сонячного (сивого, лагідного)бабиного літа. Стояли теплі (чудові, золоті, сонячні)дні красуні (чародійки, золотої, володарки, художниці)осені. Чудово (прекрасно, казково, неповторно) було, тепло, хороше.*

Вправа 2. Скласти і записати зв'язний текст із деформованих речень. Встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки і відновити текст, за запропонованими вчителем запитаннями.

Зайців врятовано

1. і, розлилась вона, затопила, все;
2. разу, з татом, одного, на, річку, прийшли, ми;
3. води, з-під, острівки, невеличкі, визирали;
4. а, прибувала, вона, все;
5. сиділи, і вони, воду, дивились, у;
6. одному, на, них, з, побачили, ми, зайців, сім'ю;
7. заворушилися, підвелися, зайці;
8. тато, взяв, тоді, лісника, човен, поплив, і, острівець, на, у;
9. і, тато, зайців, під'їхав, човен, у, взяв, до, їх;
10. до, підплив, і, усю, відпустив, берега, сім'ю.

Зразок виконання вправи.

- Учням пропонується усно скласти речення, поставити над словами нумерацію у необхідній послідовності і записати речення.

1. *Вона розлилась і затопила все.*
2. *Одного разу ми з татом прийшли на річку.*
3. *З-під вони визиралися невеличкі острівки.*
4. *А вона все прибувала.*
5. *Вони сиділи і дивились у воду.*
6. *На одному з них ми побачили сім'ю зайців.*
7. *Зайці заворушилися, підвелися.*
8. *Тоді тато взяв у лісника човен і поплив на острівцець.*
9. *Тато під'їхав до зайців і взяв їх у човен.*
10. *Підплив до берега і відпустив усю сім'ю.*

- Вчитель пропонує учням запитання, і дає завдання знайти необхідні відповіді у записаних реченнях і вибудувати їх у певній послідовності відповідно до запитань. Встановити порядок речень і записати текст.

- *Куди пішли діти з татом? (Одного разу ми з татом прийшли на річку).*

- *Що сталося з річкою? (Вона розлилась і затопила все).*

- *Чи все затопила річка? (З-під вони визиралися невеличкі острівки).*

- *Кого побачили на острівку (На одному з них ми побачили сім'ю зайців).*

- *Що робили зайці? (Вони сиділи і дивились у воду).*

- *Що зробив тато? (Тоді тато взяв у лісника човен і поплив на острівцець).*

- *Як поводитися зайці? (Зайці заворушилися, підвелися).*

- *Як тато врятував зайців? (Тато під'їхав до зайців і взяв їх у човен).*

- *Що зробив тато із зайчиками? (Підплив до берега і відпустив усю сім'ю).*

Вправа 3. Подивитися у вікно і розказати, що ви бачите на шкільному подвір'ї.

Вправа 4. Уявіть, що ви бачите красивий квітник. Розкажіть про те, які квіти і якого кольору ростуть на квітнику.

Вправа 5. Скласти розповідь на тему: „Весна в лісі”, використовуючи такі сполучення іменника з прикметником:

холодна зима, радісна весна, веселі струмочки, весняна пісенька, тендітні проліски, тоненькі гілочки, кришталева повітря, пташиний спів, молоді листочки, духмяна конвалія, зачарований ліс.

Вправа 6. Скласти і написати твір на тему „Прийшла зима”, використовуючи такі словосполучення:

темні хмари, пронизливі холодні вітри, падає сніг, покрились міцною кригою, у білому вбранні, біле мереживо, сріблястий бісер, біла пухка ковдра, льодяна кора, зачарована земля, пухнастий сніг, зимовий морозний день, весело кататись, снігова фортеця, життєрадісні діти..

Вправа 7. Скласти і написати твір на тему „Весна - красна”, використовуючи такі словосполучення:

небо голубе, чисте, веселе сонечко, молода зелень, блакитні оченята пролісків, ліс прокидається, гомінкі дзвінки струмочки, пташині пісні, журавлині ключі, гомінка весна.

Вправа 8. Скласти і написати твір на тему „Літо пора відпочинку”, використовуючи такі словосполучення:

літні дні, жарке сонечко, соковиті фарби, тишині сади, барвисті луки, весело відпочивати.

Вправа 9. Скласти за допомогою запитань і опорних прикметників розповідь, додаючи потрібні слова зі слів для довідки.

Що росте біля мого вікна?

Струнка, білокора

Коли вона одягається і чим
прикрашається?

Ніжно-зелене, жовтими

Що робить влітку?

Розкішними, зеленими

Яка вона восени?, а яка взимку?

У білому, у зеленому

Красива ... у будь-яку пору року!

Слова для довідок: віти, берізка, плаття, вбрання, сережки, струнка.

Вправа 10. Прочитати казку. Знайти прикметники, записати їх у зошит. Придумати назву до казки.

Жила колись маленька лісова мишка. Але скоро вона стала старенькою. Важко їй стало бігати в пошуках їжі. І дуже захотілося їй навчитися літати.

В далекому дитинстві чула мишка від старенької бабусі, що треба сказати чарівне слово і зависнути вниз головою. Так вона і зробила.

Довго вона висіла. Раптом довгий хвостик упав до долу. А тонка шкіра навколо лапок натягнулася. Потім з'явилися великі крила. Мишка змахнула ними і плавно полетіла.

Вправа 11. Прочитати словосполучення, самостійно підібрати до іменника ознаку і скласти речення.

1. Прийшла весна.
2. Проміння зігнало.
3. Прибувають пернаті друзі.
4. Пташенята веселились.

Вправа 12. Прочитати текст. Виділити зачин, основну частину. Придумати самостійно закінчення тексту.

Дарунки лісу

Чого тільки не знайдеш в лісі восени! Це справжня комора природи!

Під ніжними променями сонечка блищить чорна бузина, розчервонілися червоні плоди калини та шипшини.

Синьо-сизі ягідки глоду на початку осені дуже терпкі. Як тільки вдарить перший мороз, стануть вони солодкими і смачними.

У вересні досягають горіхи на ліщині. Збирають їх білочки і борсуки, бурундуки та ведмеді. Охоче ласують ними дорослі і діти.

... .

Вправа 13. Продовжити текст і записати його.

Щирий друг

У одного хазяїна був старий собака. Хазяїн прогнав його з двору, щоб дарма не годувати.

Собака любив хазяїнову маленьку дівчинку. Коли хазяїн ішов кудись з двору, собака підкрадався до дівчинки і клав голову їй на коліна, щоб дівчинка погладила.

Настали жнива. Хазяїн з хазяйкою пішли у поле і забрали свою дівчинку. В обідню пору дівчинка сиділа під снопом і заснула.

Раптом ...

.....
Вправа 14. Скласти оповідання за закінченням. Записати його

Справжні друзі

.....
- Так радісно було за товариша, що він все ж не залишився на другий рік.

Вправа 15. Прочитати текст, розкриваючи дужки. Розказати коротко про професію будівельного слюсаря. Записати свою розповідь.

На (сучасний)(будівельний) майданчику можна побачити (велика) кількість машин і механізмів. Це крани, екскаватори, бульдозери, насоси, компресори, бетономішалки та інші механізми.

Технічне обслуговування і ремонт машин проводить слюсар. Щоб своєчасно виявити дефекти і перевірити машини та механізми після (ремонт) слюсар повинен навчитися керувати ними.

Вправа 16. Скласти усну розповідь про свій край, використовуючи прикметники.

Вправа 17. Уявіть ситуацію: ви прийшли в гості до знайомих, де під час бесіди вам випала нагода розповісти про свого вчителя. Висловлювання записати.

Відбираючи завдання до вправ ми зупинились на тих, які передбачають активний розвиток умінь оперувати в мовленні прикметниками з метою спілкування, передачі інформації.

Також у процесі експериментального навчання нами були розроблені вправи на побудову діалогів. Необхідно спочатку спонукати школярів до бесіди, потім організувати бесіди між учнями, стимулюючи їх використовувати в своєму мовленні прикметники. Також необхідно, щоб розумово відсталі учні зачували діалоги та інсценували їх. У результаті

проведення такої роботи у школярів будуть удосконалюватися набуті мовленнєві уміння на уроках української мови.

Ефективними для розвитку мовленнєвих умінь є вправи на побудову діалогів. Протягом навчання доцільно використовувати прийоми семантизації нових лексичних одиниць, прийоми організації діяльності учнів в опрацюванні нового матеріалу, прийоми закріплення набутих знань, умінь і навичок та розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь у ситуаціях спілкування шляхом залучення учнів до виконання мовно-мовленнєвих завдань.

Вправа 1. Назвати за допомогою, якого з цих запитань можна розповісти про колір предмета?

- *Як твої справи?*

- *Яка сьогодні погода?*

- *Якого кольору?*

- *Якого розміру?*

- *Які квіти?*

Також, вчитель у процесі виконання цієї вправи пропонує учням такі завдання:

- З'ясуйте у свого товариша колір його костюма, волосся, очей, портфеля тощо.

- Уявіть собі, що ви нічого не знаєте про ... (якійсь предмет). Які питання ви будете ставити, щоб дізнатись про цей предмет?

- Скажіть, які предмети та явища можна визначити даними прикметниками.

Зразок виконання вправи: цікавий – цікавий фільм, цікава книга, цікава екскурсія.

Учням можна запропонувати такі слова: *складний, важкий, відомий, поганий, вдалий, незрозумілий, чудовий, легкий, нудний, прекрасний, веселий, товстий, уважний, незвичний.*

Ці вправи дещо складніші від попередніх, так, як вони передбачають сформованих знань і мовленнєвих умінь у розумово відсталих учнів на матеріалі прикметника, що базуються на сформованих мисленнєвих операціях таких як: аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення.

Вправа 2. В яких ситуаціях можна використовувати такі фрази?

- *Який довгий текст!*
- *Які чудові вірші!*
- *Який гарний музей!*
- *Яка цікава книжка!*
- *Дуже цікава екскурсія!*
- *Сумна історія.*
- *Дорога сукня.*

У процесі навчання діалогічного мовлення застосовується прийом аналізу мовних і мовленнєвих явищ, порівняння, вибору доцільних мовних чи мовленнєвих одиниць, побудови за аналогією, відтворення за зразком, продукування за допоміжними опорами тощо.

Е.Я. Палихата зазначає, що навчанню усного діалогічного мовлення на уроках української мови слугують різні засоби, які можна назвати допоміжними опорами. Вони сприяють продукуванню діалогічних реплік, діалогічних єдностей і цілих діалогів. Допоміжні опори повинні: однозначно, оглядово й естетично відображати суттєве; описувати ситуацію спілкування таким чином, щоб співрозмовникам неможливо було не говорити; мати методичну основу; подаватися зрозуміло і доступно; слугувати реалізації мети навчального процесу діалогічного мовлення; бути науково обґрунтованими; досягати максимально високої методичної ефективності при мінімальних економічних затратах.

Доцільно використовувати такі види допоміжних опор, які сприяють формуванню діалогічного мовлення: 1) вербальні; 2) візуальні; 3) вербально-візуальні; 4) аудіювальні; 5) аудіовізуальні; 6) природні ситуації.

До вербальних допоміжних опор належать: словесно описані штучні ситуації; початкові діалогічні репліки; початкові діалогічні єдності; усні та письмові тексти (діалогічні, монологічні, віршовані та ін.); теми діалогічних висловлювань.

Штучні ситуації, створені за допомогою вербального опису – це словесний опис тих умов і відношень, які спрямовані на збудження уяви кожного співрозмовника, зокрема або одночасно та спонукання їх до створення діалогічного висловлювання. Учням пропонуються такі завдання: Побудувати діалог за словесно описаними ситуаціями.

Перша ситуація: уяви собі, що ти хочеш влаштуватися на роботу. Приходиш до директора, вітаєшся, запитуєш чи є в нього вільні місця. Розповідаєш, яку саме роботу ти міг би виконувати. Використовуєш форми мовленнєвого етикету та відповідну інтонацію без приниження власної гідності, але з повагою до роботодавця. Після закінчення розмови, у випадку позитивного чи негативного її результату, дякуєш і прощаєшся.

Друга ситуація: ти – директор будівельного заводу. Тобі потрібні фахівці різних будівельних робіт і підсобники. Запитай, що зміг би виконувати той, хто влаштовується на роботу. Будь ввічливим, використовуй форми мовленнєвого етикету, коли пропонуєш чи відмовляєш прохачеві. У позитивному розв’язанні прохання признач час виходу до роботи й таке інше, при негативному – запропонуй телефон чи візитку для повторного зв’язку.

Третя ситуація(для двох співбесідників): Ваша улюблена футбольна команда програла футбольний матч. Обговоріть цю подію, висловте свої думки стосовно того, яким чином можна було його виграти і що необхідно робити, щоб виграти в майбутньому, використовуючи в діалозі прикметники.

Крім вербально-описаної ситуації, учням доцільно використовувати *початкову діалогічну репліку*, так звану стимулюючу, яка спонукатиме мовців до створення діалогічного тексту для досягнення поставленої мети. Значну допомогу, при цьому, вчитель повинен приділяти таким завданням: побудувати діалог за поданою реплікою; продовжити розмову за початковою реплікою; обговорити питання; розв’язати проблему; висловити свої думки, обґрунтувати їх вірогідність стосовно висловлювання одного з мовців; продовжити розмову і завершити її незгодою з пропозицією співрозмовника тощо.

Вправа 1. Побудувати діалог за даною реплікою-повідомленням.

Уже можна купатися бо почався червень.

Вправа 2. Продовжити діалог таким чином, щоб кожний з співрозмовників досягнув своєї мети.

- Я пропоную їхати на рибалку на твоєму велосипеді.

-

Вправа 3. Обговорити запитання.

- Як ти дивишся на те, щоб домашнє завдання ми виконували разом?

- ...

Вправа 4. Розв'язати проблему.

- Мою маму виписують з лікарні після тяжкої операції і їй треба чимось привести додому. Їй не можна багато ходити. Що порадиш?

- ...

Для продукування діалогу *діалогічна єдність* виконує таку ж роль, як і початкова діалогічна репліка. Відповідно вона виступає стимулом для створення діалогічного тексту і може бути будь-якою за обсягом.

Вправа 5. Продовжити діалог:

а) – Микола, я збираюсь у похід.

- А мені з тобою можна?

-

б) – Ніяк не можу вивчити вірш на пам'ять!

- Бачу, що стільки часу витратив на нього.

- Щось не вчиться.

- ...

Наступною важливою опорою для побудови діалогічного мовлення є текст: монологічний, діалогічний, полілогічний, поетичний, усний чи письмовий. У цьому випадку, як у двох попередніх, необхідною умовою є завдання, поставлене учителем, яке спрямовує діалогічне мовлення в потрібне русло. Наприклад:

Вправа 1. Побудувати діалог за змістом прочитаного тексту.

Ніколи не забуду своєї дитячої драми, що тяжко і надовго поранила моє серце. Біг я з важким ранцем до школи, подивився на ліщиновий куц біля стежки і мерцій виламав собі добреньку лозину, сів на неї як на „коня” тай гайнув, аж загуркотіло серединою вулиці.

Мені довго не прощали цього вчинку. Дерево в нашому селі дуже шанувалося, вважалося мало не священним ... Адже без дерев, куців, чагарників, квітів, билин, зілля не уявити життя на землі.

Із якого часу так повелося, що ми – мешканці того чи іншого села, міста, вулиці – зняли з себе відповідальність за зелені насадження в гаях, садах, парках? (За М. Міщенком).

- Обговоріть вчинок хлопчика. Дайте йому оцінку.

- Чи є насадження біля вашого будинку (на вашій вулиці)?

- Дайте відповідь на питання поставлене у тексті (останній абзац).

Вправа 2. Побудувати діалог за змістом прослуханого діалогічного тексту.

- Як тебе звати?

- Грицько.

- А де ж ти був?

- Хіба не бачиш? На річці ... Дачників катав ...

- І часто їх катаєш?

- Та щодня. Дядьку, дайте закурити.

- А хіба ти куриш? Ти ж іще малий.

- Малий ... Як гроші заробляти, та не малий ... (Анатолій Шиян).

- Висловіть свої думки про Грицька: «Що добре і що погане чинить хлопчик?»

Також для продукування діалогів учням можна запропонувати допоміжну опору – певну тему. Наприклад: «Напередодні нового року», «День народження», «У квітковій теплиці», «Розмова з продавцем», «В аптеці», «У бібліотеці», «Розмова з другом (подругою)», «У музеї», «Загубився», «Як (пройти) доїхати?» тощо. До завдання «Побудувати діалог за даною темою»

учитель пропонує вжити чи звертання, чи форми мовленнєвого етикету, чи різні граматичні категорії, зокрема, прикметники.

Візуальні допоміжні опори, які з допомогою магнітних пластинок можуть прикріплюватися до металевої дошки: схеми, моделі, ілюстрації тощо.

Візуальні допоміжні опори слугуватимуть учням у побудові діалогів, а вчитель повинен скеровувати їх творчість продукування певними завданнями: *«Подивіться на ілюстрацію і побудуйте діалог, використавши в ньому відповідні прикметники»*, *«Подивіться на запропоновану модель діалогу і побудуйте діалогічний текст, який відповідатиме уявній ситуації»*.

Аудіовальні допоміжні опори – це магнітофонні (диктофонні) записи мовленнєвих висловлювань (монологів, діалогів, діалогічних єдностей, діалогічних реплік), платівки та інші фонограми. Їх завдання – допомогти учням: розвивати вміння слухати; розуміти словесно та інтонаційно оформлений текст; сприймати на слух, розуміти і запам'ятовувати усне висловлювання з першого разу; визначити тему й основну думку усного висловлювання; усвідомити ставлення мовця до висловленого співрозмовником; визначити особливості мовленнєвого оформлення висловлювання; набувати здатність оцінювати почуте, виражаючи особисте ставлення до нього.

Аудіовізуальні допоміжні опори містять: серії озвучених діапозитивів, звукові фільми, навчальне телебачення. М.В. Ляховицький називає їх відеофонограми. Їхнє використання є важливим у тому плані, що учні мають змогу і почути і побачити те, що необхідне для виконання вправ. Наприклад: *1. Як потрібно було розмовляти батькові з сином, щоб досягти поставленої мети, не посварившись з ним до кінця? 2. Побудуйте діалог так, щоб досягти успіху в розмові і не допустити конфлікту. 3. Змініть у діалозі звертання на більш шановливі і побудуйте розмову так, щоб ви і ваш співрозмовник залишилися задоволеними.*

Природні ситуації, які пропонує життя певної особи, колективу – класу, сім'ї, села чи міста, рідної країни чи інших держав. Вчинки окремих осіб, їхня

поведінка, зворушливі події є тим опорним матеріалом, який дає можливість схвалити, засудити, виправдати з допомогою проведення діалогічного мовлення, з використанням певного мовно-мовленнєвого матеріалу, дібраного так влучно, щоб можна було співрозмовника у чомусь переконати, щось йому довести. Для цього, учні повинні навчитися: будувати монологічні репліки-роздуми (вступ – виведення тези – її доведення - висновку); застосовувати потрібні форми звертань; дотримуватись такту; використовувати правильну інтонацію; враховувати думки співрозмовників та ставитися до них із повагою тощо.

У процесі формування й розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів необхідно значну увагу приділяти ситуативним вправам. Їх основою є певна мовленнєва ситуація, яка стимулює до мовленнєвої діяльності. Відтворення різноманітних мовленнєвих ситуацій, які спонукають до висловлювання, полегшують процес перетворення мови в засіб спілкування. Працюючи з учнями в цьому напрямку, спочатку демонструються зразки висловлювань, їх побудова, поступово розвивається здатність школярів складати найпростіші тексти. З часом розвивається самостійність в мовленнєвій діяльності школярів – від дій за аналогією до самостійних висловлювань.

Отже, використання зазначених вправ, сприятиме розвитку граматичних умінь вживання слів, що належать до прикметників, побудови з ними комунікативних одиниць. Значну роль, при цьому, відіграватимуть дії за аналогією – вживання слова, побудова словосполучень, речення. Застосування мовленнєвих ситуативних вправ сприятиме формуванню комунікативних умінь у розумово відсталих учнів, а саме: будувати висловлювання в певному стилі залежно від ситуації спілкування; застосовувати набуті знання з української мови в конкретних ситуаціях спілкування; створювати відповідну мовленнєву ситуацію.

У системі роботи ми пропонуємо використовувати такі види ситуативних вправ: це, в першу чергу, вправи на засвоєння мовного матеріалу, пов'язані з

розвитком мовленнєвих умінь, що передбачають введення учня до певної мовленнєвої ситуації.

Вправа 1. Описати свій ранок, використовуючи подані словосполучення. Які з використаних слів є прикметниками?

Прокидаючись вранці, вранішнє сонце, вмиваюсь теплою водою, бадьорий та свіжий, ранкова гімнастика, застеляю ліжко, дуже швидко, смачний сніданок, дорога до школи, перший урок.

Вправа 2. Уявіть, що ви пішли на екскурсію до осіннього лісу. Опишіть її, використовуючи наведені слова. До якої частини мови належать дані слова? Чому ви так вирішили?

Осінній, яскраве, жовте, пташиний, хмарне, багряне, прохолодний, дощовий, золоте, високі, казкові, лісові, прекрасна, чарівна.

Вправа 3. Прочитати текст. Чи можете ви визначити, яка пора року описується в тексті? Чому? Перепишіть, доповнюючи розповідь прикметниками так, щоб вони відтворювали картину певної пори року (весни, літа, осені). Яку роль відіграють прикметники у тексті?

Світить сонце. Деревя ледь хитаються. Раптом подув вітер. По небу пливли хмари. Почався дощ, який ніби змив усі фарби природи. Та як тільки сонце послало на землю свої промені, все кругом: будинки, дерева, трави – знову заграло фарбами.

Вправа 4. Уявити, що ваш однокласник пропустив заняття і ви повинні йому пояснити, що таке прикметник.

Вправа 5. Уявити себе вчителем. Побудувати розповідь про те, які слова називаються прикметниками, використовуючи свої та подані приклади. Скласти з ними речення.

Грошовий, життєвий, нічний, хлібний, коротка, весела, теплий, металевий, сьогоднішній, ясний, добра, привітний, лісова, морський.

Вправа 6. Дати відповіді на запитання: 1. Яке загальне значення прикметника? 2. Дати визначення прикметника? 3) Назвати прикметники чоловічого, жіночого та середнього роду.

Вправа 7. Розглянути яке-небудь приміщення у вашій школі (клас, їдальня, кімнату відпочинку, логопедичний кабінет, спортивний зал). Записати назви речей, що знаходяться в приміщенні, до них підібрати прикметники, які характеризують предмет за формою, кольором, матеріалом, розмірами, тобто зібрати матеріал для твору – опису приміщення.

По-друге, вправи репродуктивного характеру (відтворення готових мовленнєвих висловлювань з урахуванням ситуації спілкування). Наприклад:

Вправа 1. Прочитати слова. Підібрати до них іменники.

Багряний, жовтогарячий, золота, блакитне, червона, зелене, чорний.

Вправа 2. Прочитати слова, які означають характерні ознаки людини. Доведіть, якою частиною мови вони є.

Уважна, добросовісна, працьовита, охайна, акуратна, смілива, злий, суворий, сумна, радісна, добра, порядний, відважний, відповідальна, старанна, підступна, хитрий.

Вправа 3. Прочитати текст і визначити його тему. Уявити себе співрозмовниками автора даного тексту і висловте власну думку на дану тему.

Я живу на околиці селища, можна сказати, в лісі. Лісові галявини й посадки підступають до нашої садиби звідусіль.

І хоч ялин та сосен поряд багато, наша сім'я не зрубала жодного дерева. Новий рік ми зустрічаємо по-іншому: прикрашаємо ялинку, що росте біля хати, не яскравими кульками, а гостинцями для лісових мешканців. Розвішуємо на ній годівнички для птахів, кілька морквин і капустияних листків для зайців, не забуваємо й про сіно для козуль та лосів.

Якщо я не просплю, то в цю новорічну ніч обов'язково спробую дочекатися звірнят.

(З газети.)

Вправа 4. Прочитати тексти. Якій вам найбільше сподобався? Чому?

I. Ромашка – трав'яниста рослина родини складноцвітих з дуже розгалуженими стеблами з дуже розгалуженими стеблами і суцвіттями-кошиками, по краю яких розміщені білі квітки, а в середині жовті.

Цвіте з червня по серпень. Росте в городах, біля доріг, на пустирях.

II. У зеленому затишному храмі, вся переплетена золотими нитями сонця, на високому гінкому стебельці росла лугова цариця – ромашка. Це, мабуть, була найпрекрасніша в світі квіточка: рівна, висока, з сумно нахиленою набік яскраво-жовтою, в білих, ніжних пелюстках голівкою, ще й зверху прикроплена дрібною, як вістря сталльної голки, росичкою.

Вправа 5. Прочитайте лист Михайла, який надійшов до редакції дитячої газети. Яка його основна думка?

Моя сестра Катря – непогана дівчинка. І вчиться добре, і активістка в школі. Але мене хвилює недооцінка нею дружби. Катю поважають в класі. А справжнього друга у неї немає. Катя сього дні дружить з Вірою, завтра – з Мариною, а через якійсь час уже з Тамарою...

Я не раз чув, як однокласниці висловлюються так, як Катя: мовляв довго дружити з кимось не цікаво, романтичні часи давно минули... .

Як ви вважаєте, чи права Катя у своїх поглядах на дружбу?

Вправа 6. Уявити собі ситуацію, що до вашої школи приїхали гості і вам запропонували провести екскурсію по школі. Побудувати розповідь, беручи за основу наведені нижче словосполучення.

Школа нова, просторі класи, великі вікна, високі стіни, соснові шафи, помальовані парти, книжкова шафа, шкільна бібліотека, цікаві книжки, довгі коридори, спортивний зал, сучасне приладдя, пришкільна ділянка, шкільний музей.

Вправа 7. Уявити собі, що ви влітку в таборі познайомились з дітьми з інших країн. Розкажіть їм про Україну.

По-третє, вправи творчого на добір слів, словосполучень, речень, створення висловлювань з урахуванням ситуації спілкування.

Вправа 1. Уявити, що ви разом з друзями вихідного дня ходити на прогулянку до осіннього лісу. Описати цю мандрівку, поширюючи наведені речення.

Надійшла осінь. Ми ходили до лісу. Листя почало сохнути. Подув вітерець. Пожовкла трава. Листочки зашелестіли. Світило сонечко. Хмаринки розповзлись. Бачили звірів. Ми повернулись.

Вправа 2. Уявити ситуацію: Володя щоденно відвідує заняття спортивної секції. Ввечері він дуже втомлюється. Подумайте чи корисні заняття спортом для людини. Написати твір-роздум «Спорт у житті людини». При створенні висловлювання використовуйте наведені словосполучення.

Фізична культура, ранкова гімнастика, щоденні тренування, випадкові травми, зміцнення фізичних сил, корисно для організму, загартовування сили волі.

Вправа 3. Уявити, що вам купили собаку (папугу, рибок, хом'яка, kota). Напишіть про це в листі своєму другові. Описати зовнішність, характер та звички тварини.

Вправа 4. Прочитати уривок з замітки, що надійшла до редакції газети. Уявіть себе її працівником. Щоб ви відповіли авторові листа? Написати відповідь-роздум про вчинки людей.

У нашому класі жити дуже цікаво. Ми весело проводимо час на перерві, граємо в різні ігри після уроків. Усі учні нашого класу дружать між собою.

Одного разу до нас у клас прийшов новенький. Він невисокий і товстий. Ми йому дали прізвисько Пампушка. А він на нас образився. Чому, ми не розуміємо. В нашому класі всі мають прізвиська й не ображаються: Базіка, Сірий, Галушка, Старий, Комарик. Вчителька нам на це дорікає, а ми не розуміємо, чому. Адже це так весело! Кожен має якийсь прізвисько, яке говорить саме за себе – Скелет, Рудий, Товстун. Навіщо потрібно боротися з прізвиськами?

Вправа 5. Уявити собі ситуацію. Вас запитали „Чи можете ви назвати себе захисником природи?” Щоб ви відповіли. Побудувати відповідь у вигляді розповіді. До неї можете додати випадок з життя, свої роздуми про те, кого можна вважати другом та захисником природи.

Вправа 6. У вас з'явився новий товариш. Розкажіть своїм батькам про нього, описуючи його зовнішність, риси характеру.

Вправа 7. Чи були у вашому житті ситуації, коли можна сказати «Справжній друг завжди допоможе»? Напишіть розповідь на цю тему. У тексті використовуйте прикметники.

Вправа 8. Мабуть, вам доводилося допомагати працювати на городі чи в саду своїм батькам, бабусі, дідусю. Розкажіть про це, докладно описуючи процес праці.

Зміст експериментальної методики роботи з формування умінь правильно й доречно вживати прикметники у власних висловлюваннях розумово відсталими учнями, за допомогою зазначених вправ, і є підґрунтям для формування комунікативних умінь: сприймати і розуміти чуже мовлення, запам'ятовувати необхідну інформацію, розпізнавати вивчені явища; відтворювати, використовуючи засвоєнні знання і мовні засоби, вибирати необхідні й доцільні мовні засоби, поширювати речення, вставляючи необхідні за змістом слова, доповнювати речення, ставити запитання і відповідати на поставлені запитання, переказувати прочитаний чи прослуханий текст; творчо застосовувати набутий досвід у нових мовленнєвих ситуаціях, перебудовувати текст, редагувати, створювати діалоги й зв'язні висловлювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – 320 с.
2. Вавина Л.С. Обучение русскому языку учащихся вспомогательной школы / НИИ педагогики УССР. – Киев: Рад. школа., 1986. – 124 с.
3. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка / Леонид Владимирович Занков. – М. : Учпедгиз, 1939. – 64 с.
4. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции умственно отсталых школьников : учеб. пособие к спецкурсу / Раиса Ивановна Лалаева. – Л. : ЛГПИ, 1988. – 70 с.

5. Логвинова Л. Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – М., 1983. – 22 с.

6. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / Вера Георгиевна Петрова. – М. : Просвещение, 1977. – 200 с.

7. Тарасенко Н. В. Обогащение русской речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными : автореф дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.03. М., 1973, – 22 с.

Матющенко І. М.

Психолого-педагогічні умови підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до соціально-психологічної адаптації

Джерело: Матющенко І.М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Інститут спеціальної педагогіки АПН України, Київ, 2008.

Підготовка до соціально-психологічної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями — це перш за все створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку у них адаптаційних можливостей, що забезпечують збалансування внутрішнього психофізіологічного стану та психічних властивостей і зовнішніх вимог життєдіяльності у найближчому соціальному середовищі (класі) та зниження проявів дезадаптованості.

Визначення психолого-педагогічних умов сприяння соціально-психологічній адаптації передбачає також з'ясування вимог до спеціальної побудови педагогічного процесу з використанням можливостей таких його структурних компонентів, як організаційний, змістовий, методичний, відповідно до цільового та результативного його компонентів (Ю.К.Бабанський, В.М.Синьов та ін.).

Враховуючи зазначене, а також суть соціально-психологічної адаптації, найважливіші її показники, механізми її прояву в учнів з інтелектуальними порушеннями, їх психологічні особливості та можливості в цілому, були визначені такі складові педагогічного впливу:

- 1) оптимізація міжособистісних стосунків у класному колективі;
- 2) послаблення нейротичних проявів у учнів з інтелектуальними порушеннями, як показників їх дезадаптованості;
- 3) розвиток здатності школярів до емпатії;
- 4) сприяння самовизначенню учнів з інтелектуальними порушеннями та їх ціннісно-орієнтаційній єдності з колективом.

Розкриємо суть кожного напрямку оптимізації соціально-психологічної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями.

З метою оптимізації міжособистісних стосунків здійснюється робота з розвитку в учнів з інтелектуальними порушеннями навичок спілкування у групі. Цей напрям роботи забезпечувався на основі згуртування колективу; розвитку особистісної ініціативи учнів у розв'язанні поставлених завдань та здатності будувати свої взаємостосунки з оточуючими.

Розроблена програма оптимізації міжособистісних стосунків наведена далі.

1. Вступна частина: правила життя в групі

Загальна мета: підготовка учасників до роботи у групі, створення доброзичливої атмосфери занять, підвищення рівня згуртованості групи. Прийняття правил роботи у групі.

1.1. Вправа «Знайомство»

Мета: підготовка учасників до роботи в групі, створення доброзичливої атмосфери.

Зміст і процедура виконання вправи: учасники по черзі представляють себе, називаючи своє ім'я. У разі, якщо ніхто з учасників не хоче першим розпочати презентацію, то експериментатор починає з себе.

1.2. Правила роботи в групі

Мета: виробити правила роботи в групі для ефективного її функціонування, створення клімату психологічної безпеки.

Зміст і процедура виконання вправи: експериментатор, поступово визначаючи умови успішної роботи в групі, формулює разом з учнями та записує на дошці (чи ватмані) правила поведінки. Орієнтовними правилами роботи у групі є такі:

1. Активність.

Не хочеш говорити або виконувати якесь завдання, не роби цього, але пам'ятай, що навчитись чомусь, змінити щось можна лише проявляючи активність.

2. Не перебивай того, хто говорить, ні словом, ні жестом, ні мімікою.

Кожен хоче бути почутим.

3. Чесність і правдивість.

4. Конфіденційність.

Ми не можемо розповідати про почуте на заняттях іншим. Все, що тут відбувається, повинно бути нашою таємницею.

5. Будь доброзичливим до інших.

6. Обговорюй дію, а не особу.

7. Не оцінюй, не давай порад.

1.3. Вправа «Струм»

Мета: закріплення позитивного емоційного фону у групі, підвищення рівня згуртованості групи.

Зміст і процедура виконання вправи: учні стають колом і беруться за руки. Експериментатор починає передавати «струм», потискуючи правою рукою руку сусіда праворуч. Учасники передають «струм» по колу, поки він не повернеться в ліву руку експериментатора.

2. Основна частина: спілкування у групі

Загальна мета: розвиток навичок і вмінь спілкування.

2.1. Вправа «Привітання». Повторення правил роботи у групі

Мета: створення позитивного емоційного фону у групі, підвищення згуртованості групи, мобілізація уваги учасників. Повторення правил роботи в групі.

Зміст і процедура виконання вправи: експериментатор пропонує учасникам привітатися один з одним за руку і при цьому сказати: «Привіт! Як твої справи?». Говорити потрібно лише ці слова і нічого більше. Але в цій вправі є своє, дуже важливе правило: вітаючись з одним із учасників, ви можете звільнити свою руку тільки після того, як іншою рукою почнете вітатися ще з

кимось. Іншими словами, потрібно постійно тримати контакт з одним із учасників групи.

Далі учні по колу називають основні правила роботи в групі та пояснюють їх суть. На завершення експериментатор вивішує перед групою плакат, на якому наведено перелік основних правил роботи.

2.2. Інформаційне повідомлення «Спілкування у групі»

Мета: підвести учасників до розуміння суті спілкування.

Зміст і процедура виконання вправи: А зараз ми з вами поговоримо про спілкування. Спілкування — це невід’ємна частина людського в людині, це процес взаємодії двох або більше людей на основі передачі певної інформації один одному.

Згадайте «дітей-мауглі», які виховувались з тваринами, вони не вміли спілкуватись. Потреба у спілкуванні існує у всіх людей. І для того, щоб спілкування було ефективним, потрібно не тільки вміти говорити, а й вміти вислухати співрозмовника. Спілкування включає в себе три сторони: 1) обмін інформацією, думками, почуттями між людьми; 2) сприйняття співрозмовниками одне одного, під час спілкування, встановлення між ними взаєморозуміння; 3) організація взаємодії між людьми, узгодження спільних дій, розподіл між ними функцій і обов’язків, взаємовплив співбесідників”.

2.3. Вправа «Чарівне слово»

Мета: формування навичок використовувати вербальні засоби спілкування, зняття напруження.

Зміст і процедура виконання вправи: експериментатор нагадує учасникам про важливість деяких «чарівних слів» і висловлювань, зокрема «дякую», «будь ласка», і запитує які ще «чарівні слова» їм відомі.

Учням пропонується вільно пересуватися по кімнаті і звертатися один до одного, використовуючи ті «чарівні слова», які вони згадали під час обговорення. Час проведення вправи 4-5 хвилин.

2.4. Вправа «Комплімент»

Мета: зняття напруження, розвиток вміння бачити в іншій людині позитивне.

Зміст і процедура виконання вправи: учням пропонується сісти колом і кожному подивитися на партнера що сидить зліва, подумати про те, яка риса характеру, звичка цього товариша йому подобається, і сказати про це, тобто зробити комплімент. Той, кому зробили комплімент, повинен, як мінімум, подякувати. Якщо хтось з учасників виявився не готовим, він може пропустити хід і зробити комплімент пізніше.

2.5. Вправа «Вміння слухати»

Мета: розвиток вміння слухати.

Зміст і процедура виконання вправи: учні по черзі протягом 1 хвилини повинні розповісти свою автобіографію. При цьому, перш ніж розпочати розповідь, кожен коротко висвітлює зміст того, про що говорив попередній виступаючий.

Після виконання вправи потрібно обговорити питання про те, чи вміють учні слухати один одного.

2.6. Вправа «Час спілкування»

Мета: формування навичок активного спілкування.

Зміст і процедура виконання вправи: учасникам пропонується поспілкуватися протягом 5 хвилин. Для цього вони об'єднуються в пари. Протягом 5 хвилин їм потрібно поспілкуватися на задану тему (наприклад, «Моє майбутнє», «Мої переживання»).

Експериментатор наголошує, що учасники повинні спілкуватися в рамках заданої теми.

В процесі обговорення виконання вправи кожна пара учасників має сказати, чи виникали у них труднощі у процесі спілкування і з чим вони пов'язані.

2.7. Вправа «Діалог»

Мета: розвиток вміння вести діалог на основі використання вербальних і невербальних засобів спілкування.

Зміст і процедура виконання вправи: експериментатор об'єднує учнів у пари і протягом 5-7 хвилин вони мають вести діалог на тему «Моя майбутня професія». Під час діалогу передбачається зміна ролей партнерів.

2.8. Вправа «Копія»

Мета: розвиток навичок невербального спілкування.

Зміст і процедура виконання вправи: експериментатор пропонує двом-трьом учням вийти з кімнати, а потім по черзі скопіювати (мімікою, жестом, позою) одного із учасників групи. Всі визначають — кого. Наприкінці вправи обговорюється подібність копіювання.

2.9. Вправа «Емоції у спілкуванні»

Мета: формування навичок невербального спілкування та розуміння емоційного стану іншої людини.

Зміст і процедура виконання вправи: експериментатор об'єднує учасників на 3 підгрупи (по 2-3 учня) та видає їм піктограми, що зображають різні емоції. Піктограми: «радість», «сум», «страх», «невпевненість», «розчарування», «досада», «захоплення», «образа», «задоволення», «злість», «подив», «горе» (див. додаток Б).

1-й підгрупі – рис.1, рис.2, рис.3, рис.4;

2-й підгрупі – рис.5, рис.6, рис.7, рис.8;

3-й підгрупі – рис.9, рис.10, рис.11, рис.12.

Усім учасникам пропонується пригадати ситуації, коли їхні партнери по спілкуванню мали вираз обличчя, який зображено на піктограмах. В процесі обговорення кожна з підгруп має сказати, чи виникали труднощі у процесі спілкування з партнером і з чим вони пов'язані.

2.10. Вправа «Діємо разом»

Мета: згуртування учасників на основі спільної діяльності.

Зміст і процедура виконання вправи: робота проводиться в парах. Кожний учасник групи повинен вибрати одну з вправ фізичної зарядки і виконати її. Завдання полягає в тому, щоб орієнтуючись один на одного, через хвилину прийти до єдиної вправи.

2.11. Вправа «Я – такий я є»

Мета: розвиток сприймання іншого в процесі спілкування, здатності до емпатії, групової оцінки особи.

Зміст і процедура виконання вправи: завдання учасників полягає в тому, щоб намалювати малюнок: «Я – такий я є». Малюнок підписувати не потрібно. Всі учні по черзі висловлюються з приводу малюнка, в тому числі і анонімний автор. За бажанням, автор наприкінці називає себе і виділяє тих учасників групи, чиї малюнки йому дуже сподобались.

2.12. Вправа «Валіза»

Мета: усвідомлення якостей, які допомагають чи заважають учневі успішно адаптуватися у колективі.

Зміст і процедура виконання вправи: учасники по черзі виходять із кімнати, а інші, більшістю голосів, «збирають» йому «валізу», у яку «кладуть» ті якості, які допомагають чи заважають конкретному учню адаптуватися в колективі.

При цьому слід дотримуватися таких правил:

- класти у «валізу» однакову кількість як позитивних, так і негативних якостей;
- класти тільки ті якості, які піддаються корекції.

Обраний секретар фіксує на аркуші паперу вказані якості. Той учасник, кому збиралася «валіза», може поставити будь-яке запитання, якщо йому видається щось незрозумілим у тому, що написав секретар. Свою «валізу» має отримати кожний учасник групи.

3. Заключна частина

3.1. Вправа «Найщиріше побажання»

Мета: закріплення позитивного ставлення до спілкування, формування дружніх стосунків між учнями, формування навичок неформального спілкування.

Зміст і процедура виконання вправи: «давайте спробуємо побажати чогось один одному. Але ми повинні висловити своє побажання не за допомогою слів, а за допомогою жестів, міміки, рухів».

З метою сприяння соціально-психологічній адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями здійснюється робота з послаблення

нейротичних проявів як показників їх дезадаптованості, передусім, у плані зниження рівня їх тривожності й агресивності.

У процесі проведення корекційної роботи з послаблення нейротичних проявів у учнів з інтелектуальними порушеннями використовувався такий засіб, як власна оцінка та оцінка оточуючими їх поведінки та емоційних проявів. Завдяки оцінним судженням щодо власної поведінки учень з інтелектуальними порушеннями поступово починає усвідомлювати — що добре, а що погано. Адекватна, доброзичлива оцінка оточуючими вчинків сприяє виникненню позитивних емоцій і бажання надалі діяти відповідно до моральних цінностей. Оцінні судження виступають як застереження від конфліктів з оточенням, а в повсякденному житті дають можливість засвоювати суспільні норми.

Таким чином, цей напрям роботи передбачає корекцію власне дезадаптивних проявів поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями, розвиток вміння керувати власними емоціями, які виникають під час спілкування з однолітками, а також формування дружнього, згуртованого колективу.

Отже, здійснюється подальша робота з посилення спілкування учнів з інтелектуальними порушеннями, підвищення рівня їх активності. Програма заходів, яка передбачала використання більшості методів виховного впливу, спрямованого на послаблення в учнів з інтелектуальними порушеннями нейротичних проявів, з метою оптимізації їх соціально-психологічній адаптації, наведена далі.

1. Вступна бесіда

У вступній бесіді учні з інтелектуальними порушеннями інформуються про те, що кожна людина наділена позитивними якостями, є самотньою і неповторною. Однак кожна людина має як позитивні, так і негативні якості.

Пропонується учням з інтелектуальними порушеннями включитися у бесіду і коротко охарактеризувати будь-кого із учасників заняття, відмічаючи тільки його позитивні риси характеру.

2. Основна частина:

розуміння емоційних реакцій та їх роль у житті людини

2.1. Вправа «Хто приваблює?»

Мета: формування неприйняття агресивних станів. Показати, що бійки, сварки, напади, насильство, а також інші форми агресії є негативними проявами поведінки людини. Люди, які вчиняють агресивні дії, збоку виглядають непривабливими і смішними, іноді схожими на нерозумних тварин.

Зміст і процедура виконання вправи: експериментатор пропонує учасникам переглянути фотографії та малюнки із зображенням агресивного стану та агресивної поведінки людей, а також сказати, які прояви поведінки їм не подобаються і чому. Школярам також пропонується відповісти на такі запитання: які почуття у них виникають під час перегляду малюнків із зображенням агресивних проявів поведінки інших людей?, чи хочуть вони бути схожими на агресивну людину?, чому?

2.2. Вправа «Посварилися і помирилися».

Етична бесіда

Мета: корекція дезадаптивних проявів поведінки.

Зміст і процедура виконання вправи: експериментатор пропонує учасникам відобразити ситуацію, коли друзі посварилися та помирилися.

Дія перша. Двоє школярів зображують друзів, які посварилися. Вони стоять спинами один до одного і притупують ногами, руки тримають на поясі, склавши на грудях чи за спиною.

Дія друга. Учні весело дивляться одне на одного, посміхаються, вітаються за руку, потім обнімаються й ідуть.

Як підсумок, проводиться етична бесіда на основі розкриття суті таких питань:

- що краще – сваритися чи товаришувати?
- чи приносять сварки користь людям?
- як помиритися, якщо ви вже посварились?
- як довго можна бути у сварці з другом?
- чи потрібно пробачати образи?

- як пробачити кривдника, щоб не вступати з ним у сварку? тощо.

2.3. Вправа «Скульптор»

Мета: корекція агресивної поведінки.

Зміст і процедура виконання вправи:

1. Експериментатор пропонує школярам виліпити з пластиліну агресивно налаштовану людину. Вираз обличчя, поза повинні відповідати задуму. Після проведення заняття влаштовується конкурс на краще зображення «найзлішого».
2. Старшокласникам пропонується визначити для себе агресивний персонаж, наприклад, „злий вовк”. Одному школяреві пропонується стати перед групою, а всі інші мають надавати свої поради з приводу, як повинен виглядати злий вовк. Таким чином, учень зображує злого вовка, застигаючи на певний час, поки всі ліплять вовка. Заняття завершується виставкою учнівських робіт та їх обговоренням.

2.4. Вправа «Наші переживання та поведінка»

Мета: послаблення нейротичних проявів.

Зміст і процедура виконання вправи: експериментатор пропонує учням протягом десяти хвилин записати у 2 стовпчики переживання, емоційні прояви та характеристики поведінки, які їм: 1) заважають та 2) допомагають у житті.

Після цього, школярі по черзі зачитують написане (спочатку — що заважає, потім — що допомагає). Експериментатор узагальнює висловлене і визначає ті переживання та характеристики поведінки, які є показниками дезадаптованості, тобто «заважають жити» і є найтипівішими для досліджуваних. Потім аналогічно аналізуються дані щодо тих проявів, які «допомагають жити». Експериментатор протиставляє отримані результати із записом на дошці та вмотивовує висновок про важливість розвитку тих якостей (емоцій, характеристик поведінки), які сприяють налагодженню відносин з людьми.

Закінчується заняття груповим диспутом. Експериментатор робить висновок про те, що свої негативні переживання не завжди потрібно

приховувати, їх слід аналізувати і правильно виражати соціально прийнятим способом.

3. Зняття напруження, регуляція емоцій

3.1. Вправи на розслаблення, заспокоєння, зняття нервового напруження, активізацію

Зміст і процедура виконання вправ:

- Вправи на розслаблення:
 1. Сидячи, опустити голову на груди, як це робить засинаюча втомлена людина. В такому положенні похитати головою вліво, вправо (4 – 6 разів).
 2. Стиснути та розтиснути долоні (3 – 4 рази).
 3. Спираючись на стіл ліктями, розслабити праву та ліву руки, потім опустити їх (4-5 разів).
 4. Сидячи, притиснути тулуб до колін, випрямитися, відкинутись на спинку стільця (2-3 рази).
 5. Піднімати зігнуті у колінах ноги, опускати, розслабляти їх (4-5 разів).
 6. Спираючись пальцями правої ноги на підлогу, піднімати п'яти якомога вище. Затримати, опустити і розслабити (3-4 рази).
- Дихальні вправи на заспокоєння:
 1. Вдихнути на повні груди, затримати дихання на 3 – 5 секунд. Повільно видихнути (2 – 3 рази).
 2. Вдихнути, затримати дихання та промовити подумки: „Я видихну та заспокоюсь”. Видихнути та розслабитись. Повторювати впродовж 3 – 5 хвилин.
- Формули на зняття нервового напруження:
 - мені легко, легко, вільно;
 - безтурботне щастя;
 - яскраво відчуваю безтурботне щастя;
 - кожна клітинка дихає безтурботно;

- все тіло легке, вільне.

- Формули активізації:

- я сповнений сил та енергії;
- я готовий продовжувати працю на рівні своїх можливостей, з натхненням;
- я сповнений сил та енергії;
- у мене здорові молоді нерви;
- у мене молоде, богатирське серце.

Після проведення вправ йде обговорення стану учасників.

3.2. Вправа «Настрій»

Мета: позбавлення негативних емоцій, напруження.

Зміст і процедура виконання вправи:

1. «Уявіть себе після неприємної розмови з батьками чи педагогом з приводу вашого зовнішнього вигляду, навчання, поведінки.
2. Візьміть кольорові олівці. Лівою рукою намалюйте розслаблено абстрактний сюжет – кольорові плями, фігури, лінії. Важливо при цьому повністю зануритись у свої переживання, спробувати перенести свій настрій на папір. Закінчили малюнок? А зараз переверніть аркуш іншим боком і напишіть 5 – 7 слів, які передають ваш настрій. Довго не замислюйтесь, пишіть те, що перше спало на думку. Після цього ще раз подивіться на свій малюнок, ще раз відчуйте свій стан, прочитайте слова та із задоволенням емоційно розірвіть аркуш, викиньте його».

3.3. Вправа «Царівна – несміяна»

Мета: довільна активізація позитивних емоцій.

Зміст і процедура проведення: хтось із учасників сідає в центр кола, а всі інші повинні його розсмішити.

3.4. Вправа «Розтопи коло»

Мета: довільна активізація позитивних емоцій.

Зміст і процедура проведення: усі учасники встають колом і беруться за руки, бажаючи входити у центр кола. Він оточений, його завдання – розтопити коло

своїм теплом. Коло випускає лише того, хто зможе знайти добрі та лагідні слова про кого-небудь з кола, хто висловить подяку, найкращі людські почуття. Кожному бажаючому надається три хвилини.

4.Заключна частина

Вправа «Нитка, що зв'язує людей»

Мета: закріплення позитивних емоцій, формування емоційної єдності групи.

Зміст і процедура проведення: учасники групи сидять колом, передаючи один одному клубок ниток і супроводжуючи це висловлюваннями, які розпочинаються словами: «Я вдячний тобі за те...». Коли клубок повернеться до того, хто розпочинав, членам групи треба натягти нитку, заплющити очі, увійти в стан, який сприяє прийняттю себе, інших людей, навколишнього світу.

Розвиток здатності учнів з інтелектуальними порушеннями до емпатії

Розвиток в учнів здатності до емпатії здійснюється за її складовими (співчуття та співпереживання) та видами (передусім емоційна, певною мірою — когнітивна та предикативна) і передбачає формування навичок, необхідних для забезпечення повноти характеристик емпатії на основі використання спеціально дібраних прийомів (ідентифікація, когнітивна інтерпретація, резюмування, «Дзеркало», «Власне ім'я», підбадьорення і запевнення, емоційний відгук, встановлення емоційного контакту, «Наодинці із самим собою» та ін.).

Означена робота проводиться на основі аналізу поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями та їх емоційних реакцій, які вони проявляють один до одного протягом усіх занять. Досягалось закріплення позитивного досвіду емоційного реагування, побудова нового типу емоційних реакцій і вивільнення від неконструктивних способів реагування тощо.

Програма соціально-психологічного тренінгу наведена далі.

1. Вступна частина: що таке співчуття та співпереживання

Мета: створення клімату психологічної безпеки. Викликати емпатійні переживання, зрозуміти їх суть та значення.

Зміст та процедура проведення:

1. Здійснюється повторення правил роботи в групі:

- активність. Не хочеш говорити або виконувати завдання, не роби цього, але пам'ятай, що навчитись чомусь, змінити щось можна лише проявляючи свою активність;
- не перебивай того, хто говорить, ні словом, ні жестом, ні мімікою. Кожен хоче бути почутим;
- чесність і правдивість;
- конфіденційність. Ми не можемо розповідати про почуте на заняттях іншим. Все, що тут відбувається, повинно бути нашою таємницею;
- будь доброзичливим до інших;
- обговорюй дію, а не особу;
- не оцінюй, не давай порад.

2. Експериментатор пропонує учасникам уривки із казок або художніх творів, де проілюстрована здатність співчувати та співпереживати іншим. Використовувались уривки із казок «Снігова королева» Г.-Х. Андерсена, «Квітка-самоцвіт» В.Катаєва, «Діти підземелля» В. Короленка.

У процесі ознайомлення з фрагментами цих творів експериментатор звертає увагу учнів з інтелектуальними порушеннями на проблеми героїв, їх страждання, радощі та поведінку в різних ситуаціях. Учні з інтелектуальними порушеннями під керівництвом експериментатора мають аналізувати емпатійні ситуації, висловлювали своє ставлення до них, намагались поставити себе на місце героя твору і знайти свій власний шлях вирішення емпатійної ситуації. Така робота сприяла розвитку їх загальної емпатійності і подальшому закріпленню емпатії як особистісної якості.

3. На основі попередньої роботи, метою якої було викликати в учнів у спеціально створених умовах співчуття та співпереживання, отримати уявлення про таку здатність та здобути певний досвід її прояву, з учасниками заходу проводилась бесіда, в процесі якої старшокласники з'ясовували для себе суть

понять співчуття та співпереживання та їх значення у житті людини, у її спілкуванні та взаємостосунках.

Доречно відмітити, що поняття «емпатія», яке має іншомовне походження, ми не використовували, а вживали поняття «співчуття» та «співпереживання».

4. На занятті експериментатор започатковує використання учнями щоденників для ведення записів (роздає заздалегідь підготовлені зошити для кожного учня). Інформує про його призначення (до нього заносяться міні-твори, правила, враження, думки).

Наприкінці заняття експериментатор ставить завдання написати невеличкий твір.

2. Основна частина

2.1. Театральна вистава

Мета: закріплення знань про співчуття та співпереживання. Вправління в здатності до емпатії.

Зміст і процедура проведення заняття: заняття починається з аналізу учнівських творів, написаних на попередньому занятті. Обговорюються всі точки зору учнів, найважливіші висновки записуються до щоденників. Їх зміст відображає такі основні думки: неможливо уявити собі існування людини без здатності співчувати. Всі ми живемо серед людей, їх переживання та наші власні не можуть залишатися непомітними для інших людей. Емоційний відгук на переживання іншої людини – це співчуття. Невміння співчувати людям ускладнює процес спілкування й їх розуміння одне одного.

Заняття продовжується розповіддю експериментатора про можливість розвитку вміння співчувати, співпереживати. З цією метою пропонується пограти в театр — поставити уривок із казки Г.-Х. Андерсена «Снігова королева». Закінчується заняття груповим диспутом та обговоренням.

2.2. Вправа «Вираз обличчя»

Мета: розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини.

Зміст і процедура проведення вправи: учасники заняття по черзі імітують вираз обличчя когось з членів групи й намагаються визначити, яка ця людина (весела, добра, знервована тощо).

2.3. Вправа «Емоційна підтримка»

Мета: розвиток здатності до емпатії.

Зміст і процедура проведення вправи: окремі учні грають роль людини, що відчуває радість (виграш великої суми грошей, народження дитини, отримання нагороди тощо). Інші мовчки, без використання мовлення мають поздоровити цю людину. Аналізується, хто найбільш вдало грав запропоновані ролі.

2.5. Демонстрація фрагментів фото - та відеоматеріалів

Мета: розвиток здатності розпізнавати та зрозуміти емоційний стан іншого (як здатності до емпатії).

Зміст і процедура проведення заняття: учням пропонувалась робота з перегляду фрагментів фото - та відеоматеріалів, на яких зображені емоційні реакції людей і тварин. На початку роботи учням пропонувалось переглянути дібрані матеріали і висловити своє враження з приводу побаченого за такими запитаннями:

- які події зображені на фото (відео)?
- що трапилося з героями?
- що (які почуття) вони переживають?
- які почуття у вас виникли при перегляді матеріалів?
- що потрібно, щоб зрозуміти переживання іншої людини чи тварини?

2.6. Вправа «Мрія»

Мета: забезпечення прояву на практиці здатності до емпатії.

Зміст і процедура проведення вправи: учням пропонувалось об'єднатися у пари. Один з учасників пари мав розповісти про свою мрію. Інший повинен по-різному відреагувати на розповідь товариша: 1) слухати уважно, заохочувати, співпереживати; 2) слухати уважно, але показувати невпевненість у тому, що мрія коли-небудь здійсниться, наводити поважні причини, які

перешкоджатимуть здійсненню мрії; 3) бути байдужим до мрії партнера, його почуттів і проблем. Потім учні міняються ролями.

2.7. Вправа «Незакінчені розповіді»

Мета: вправління у розв'язанні емпатійних ситуацій; формування досвіду емпатійного реагування.

Зміст і процедура проведення вправи: експериментатор пропонує прослухати розповіді та обговорити їх у підгрупах по 3 – 4 учня. Після обговорення для підведення підсумків доцільно серед всіх учасників заняття провести диспут. Розповіді побудовані на основі єдиного сюжету за принципом постійного ускладнення конфлікту (емпатійної ситуації). За допомогою запропонованої методики можливо прослідкувати динаміку розвитку емпатійних почуттів у учнів з інтелектуальними порушеннями, а також виявити найбільш значущі для них об'єкти емпатії. Спосіб виходу школяра із змодельованої емпатійної ситуації залежить від ступеня розвитку його емпатійних почуттів. Вирішення досліджуваним змодельованого конфлікту на емоційному рівні свідчить про його здатність виявляти емпатійне почуття, засноване на пасивному спогляданні, тобто співчутті. Якщо ж для вирішення конфліктної ситуації учень віддає перевагу активній дії, це оцінюється як здатність до співпереживання.

Використовувались такі розповіді:

Розповідь 1

Йшов дощ. Було мокро і холодно. Сергій поспішав зі школи додому. Раптом він почув тоненький жалібний голосок. Хлопчик зупинився і побачив маленького цуценя, яке тремтіло від холоду...

Розповідь 2

Йшов дощ. Було мокро і холодно. Сергій поспішав зі школи додому. Раптом він почув тоненький жалібний голосок. Хлопчик зупинився і побачив маленького цуценя, яке тремтіло від холоду. Він підняв його, притиснув до себе і швидко пішов додому. Вдома він зігрів і нагодував цуценя. Цуценя швидко ожило і почало махати хвостиком.

— Ти будеш моїм другом, — сказав Сергій. Я назву тебе Дружком!

Пройшло декілька днів. Хлопчик і цуценя дуже полюбили один одного. І раптом дзвінок. Сергій відчинив двері і побачив на порозі свого найкращого товариша Дмитра. Діма схлипував і весь час витирав ніс рукавом. З'ясувалось, що в той день, коли йшов дощ, він загубив свого улюбленого цуценя Чорниша і дуже страждає.

— Не втрачай надію! Будемо шукати твого Чорниша разом! А мій Дружок нам допоможе! — сказав Сергій і покликав цуценя.

— Але ж це він, мій Чорниш! — з радістю схлипнув Дмитро...

Розповідь 3

Йшов дощ. Було мокро і холодно. Сергій поспішав зі школи додому. Раптом він почув тоненький жалібний голосок. Хлопчик зупинився і побачив маленького цуценя, яке тремтіло від холоду. Він підняв його, притиснув до себе і швидко пішов додому. Вдома він зігрів і нагодував цуценя. Цуценя швидко ожило і почало махати хвостиком.

— Ти будеш моїм другом. Я назву тебе Дружком! — сказав Сергій і ніжно притиснув цуценя до себе.

Вони почали гратися, бігати і стрибати. Радості обох не було меж. Але раптом задзвонив телефон. Дзвонила мама і сказала, що захворіла бабуся. Вона потребує постійного догляду і тому буде жити разом із ними. Сергій дуже любив свою бабуся і засмутився через те, що вона захворіла.

Бабуся хворіла тяжко. Вона ледь пересувалась по кімнаті, кашляла, стогнала. Дружок не розумів, що бабуся потребує тиші і спокою, бігав, стрибав до неї на постіль. Увечері, на сімейні раді батьки вирішили, що Дружок не може більше жити у їх домівці...

3. Заключна частина

Мета: узагальнення знань про співчуття та отриманого досвіду емпатійного реагування.

Зміст і процедура проведення заняття: експериментатор організовує обговорення учасниками основних результатів проведеної роботи, визначаючи

суть здатності до співчуття та співпереживання, її основних проявів. Здійснюється опора на записи у щоденнику та їх уточнення.

Сприяння самовизначенню старшокласників з інтелектуальними порушеннями і ціннісно-орієнтаційній єдності з колективом

З метою сприяння самовизначенню учнів з інтелектуальними порушеннями і ціннісно-орієнтаційній єдності з колективом, яке уже зазначалося вище, проводилася виховна робота, спрямована на:

- 1) визначення й усвідомлення найважливіших цілей і завдань, що ставляться перед кожним учнем та класним колективом щодо основних сфер життєдіяльності в школі (навчання, громадська активність, побут, дозвілля тощо);
- 2) засвоєння основних норм моралі;
- 3) сприяння самовизначенню у різних сферах життєдіяльності (на основі життєвого планування);
- 4) сприяння самореалізації учня в умовах школи.

Така робота передбачає засвоєння учнями з інтелектуальними порушеннями знань відносно основних сфер життєдіяльності, навчання їх вмінням планувати життєві перспективи (стосовно професійної сфери, матеріально-побутового благополуччя, сім'ї, дозвілля тощо).

Програма сприяння самовизначенню старшокласників і ціннісно-орієнтаційній єдності з колективом наведена далі.

У процесі означеної виховної роботи, відповідно до програми, пропонуються такі вправи:

1.3. Вправа «Цілі»

Мета: навчання вміння визначати цілі життя.

Зміст і процедура проведення вправи: вам необхідно скласти п'ятирічний план вашого життя. Які ваші три самі головні цілі навчання в школі?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Яких п'ять цілей ви хотіли б досягти у найближчі п'ять років?

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

3.2. Вправа «Мое майбутнє»

Мета: визначення життєвих цілей.

Зміст і процедура проведення вправи: експериментатор пропонує учням уявити своє майбутнє життя і записати найважливіше у щоденник, який використовувався на попередніх заняттях. Орієнтири-опори для учнів є такі:

— Після закінчення школи я...

— У майбутньому я хотів би...

Результати роботи обговорюються та записуються на дошці, відповідно до основних сфер життєдіяльності людини (професійна сфера, сім'я, матеріально-побутове благополуччя, дозвілля та ін.).

3.3. Вправа «Що я хочу досягти у своєму житті»

Мета: сприяння самовизначенню учнів на основі визначення цілей і засобів їх досягнення.

Обладнання: аркуш паперу, ручки, олівці.

Зміст і процедура проведення вправи: експериментатор пропонує учням розділити аркуш паперу у щоденнику на дві частини, в одній з них написати все те, чого вони хочуть досягти у житті, а в іншій — що потрібно для цього. Цей творчий процес передбачає дотримання низки обов'язкових правил:

- намагатися уявити кінцевий результат;
- визначити такі цілі і завдання, виконання яких залежить лише від вас тощо.

Наприкінці заняття проводиться обговорення результатів роботи.

3.4. Вправа «Життєве планування»

Мета: вправління у вміннях планувати життєві перспективи (на прикладі професійного самовизначення).

Зміст і процедура проведення вправи: експериментатор разом з учнями визначає ті цілі, яких необхідно досягти в професійному становленні, та записує їх на дошці. Учням пропонується у щоденниках для роботи на заняттях перелічити цілі у встановленій послідовності. Результати обговорюються і найбільш прийнятна для всіх послідовність цілей записується на дошці. Запис має такий вигляд:

Професійна мета	
1	Отримати шкільну освіту
2	Оволодіти професією
3	Підвищити професійний рівень

Так само, відповідно до кожної мети, визначаються засоби їх досягнення. Результати роботи учнів відображаються на дошці у вигляді складання професійного плану. Наведемо його фрагмент:

Професійна мета	Засіб
1. Отримати шкільну освіту	Вчитися
	Закінчити школу
2. Оволодіти професією	Оволодіти професією в школі
	Відвідувати професійний гурток
	Вивчати професійну літературу
	Використовувати досвід старших товаришів

ЛІТЕРАТУРА

1. Висковатова Т.П. Специфіка особистісно-орієнтованого підходу до розумово відсталих дітей у школах-інтернатах // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі /За ред. В.І.Бондаря. – К.: Науковий світ, 2001. – Вип. 2 – С. 31-36.

2. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1974. – №5. – С. 97-114.
3. Ерніязова В.В. Виховання молодших школярів з нейротичними ускладненнями: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – К., 2003. – 19 с.
4. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. – М., 1988. – 176 с.
5. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 59-72.
6. Міщенко Т.А. Соціально-психологічний тренінг з формування вмінь саморегуляції емоцій у старшокласників // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №7. – С.10-14; 2000. - №8. – С. 9-11.
7. Синёв В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1988. – 45 с.

Альонкіна Н. П.

**Навчання учнів допоміжної школи конструюванню і моделюванню
одягу на заняттях із швейної справи**

Джерело: Альонкіна Н.П. Навчання учнів старших класів спеціальної школи елементам конструюванню й моделюванню на заняттях зі швейної справи. Головне управління освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради. Серія «Столична освіта». – част. 1. – К.: 2008.- С. 72-78.

У змісті програми «Швейна справа» (4-9 класів) важливе місце займає розділ «Конструювання і моделювання дитячого і підліткового одягу», який закладає фундамент для формування у розумово відсталих учнів фахових навичок. Учні отримують відомості про одяг, моду, силуети, фасони, розміри одягу та вміння і навички аналізу моделей, рисування нескладних ескізів моделей, нанесення конструктивних і контурних ліній моделі, розміщення викрійок на тканині.

Досвід роботи вчителів швейної справи показує, що при формуванні у учнів знань і умінь з конструювання і моделювання одягу виникають певні труднощі. Подоланню цих труднощів сприяє поетапне вивчення учбового матеріалу та застосування спеціальних прийомів викладання.

Перед тим, як безпосередньо приступити до поетапного навчання конструюванню і моделюванню, вчителю необхідно пояснити учням, що одяг це виріб чи сукупність виробів, які одягає людина, щоб захистити своє тіло від різних впливів: жару, холоду, вологи, пилу тощо. За стильовим вирішенням одяг поділяється на 3 основних групи: класична, спортивна, «фантазі».

Стиль – це грецьке слово і перекладається: «манера, характер». При повідомленні інформації про кожну із груп, обов'язково показуються моделі одягу, що належать до цієї групи. Це можуть бути зразки: з журналів мод, у вигляді малюнків на таблицях чи на дошці, на слайдах, а також готовий виріб.

Наприклад, при демонстрації моделей одягу класичного стилю пояснюється, що класичний стиль відрізняється точністю форм, незначною кількістю деталей і незначною кількістю декоративної обробки. Пропорції одягу класичного стилю відповідають природним пропорціям постаті людини. Лінія талії чи лінія стегон в одязі співпадає з лінією талії чи стегон постаті, лінія пройми проходить в місці з'єднання руки з тілом. При поясненні необхідно показати ці лінії на моделях. До класичного (ділового, елегантного) стилю відносять найбільш тривале, відібране, мало змінене. В чоловічому одязі – це костюм – пара чи трійка, «англійські» пальта, плащі, в жіночому – сукня з рукавами, сарафан з блузкою, костюм «шанель» з прямою спідницею і спідницею в складки, штани, піджак.

Одяг спортивного стилю характеризується підкресленою свободою форм, забезпечує зручність людини в русі, в діях і одночасно підкреслює стрункість, статність постаті. Одяг цього стилю має різноманітні покрої рукавів (вшивний, реглан, суцільнокроєний, комбінований). В жіночому костюмі використовуються штани різної довжини і форми. Для одягу спортивного стилю характерні накладні і прорізні кишені, клапани з застібкою, пояси,

хлястики, настрочні і відлітні кокетки, різноманітні складки. Також пристосовуються обробки трикотажем, шкірою, хутром, різнокольоровими тканинами, нашивними стрічками, вшивними кантами, аплікацією, емблемами тощо. Пропорції одягу спортивного стилю різноманітні і можуть не відповідати пропорціям постаті людини. Цей одяг не обов'язковий тільки для заняття спортом. Він застосовується також для різноманітної роботи, для активного відпочинку.

Одяг «фантазі» - романтичний стиль і відрізняється великою різноманітністю і декоративністю форм та деталей, складним покромом, розкішністю обробки (мережки, вишивка, мережево, оборочки, шлярки, тісьма, торочки, волани, коміри тощо). Це святковий одяг, в ньому використовуються елементи історичного, національного (фольклорного) костюма.

Розповідаючи вчитель, показує види оздоблень і різноманітність форм деталей в одязі «фантазі» на рисунках моделей і на готовому одязі.

Після пояснення і показу моделей одягу доцільно проводити контрольну роботу з метою перевірки засвоєння матеріалу, а також для того, щоб учні вправлялись у розрізненні моделей за стилями. Для цього можна використати картки-завдання з рисунками різноманітних за силуетами видів одягу і такими орієнтовними контрольними питаннями.

Варіанти карток-завдань.

1. Розгляньте рисунки і напишіть, який стиль одягу (класичний, спортивний, фантазі) ви бачите на рисунках моделей під номерами 1. 2. 3. 4. 5. 6.

№	Назва стилів
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

6.	
----	--

2. Перерахуйте види оздоблень, в моделях під номерами 1. 2. 3. 4. 5.

№	Назва оздоблень
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Оцінювання контрольних завдань проводять самі учні на цьому ж уроці. Це дає їм можливість ознайомитись з різноманітними стилями моделей, допомагає самостійно бачити і визначати деталі, розвиває художньо-творче сприйняття стилів одягу, пізнавальну діяльність.

Перед тим, як приступити до вивчення систем одягу, бажано з'ясувати питання про моду.

Мода (латинське слово) - означає планування у певному суспільному середовищі тих чи інших смаків, які мають найбільше поширення, користуються великою популярністю і визнані більшістю людей. Далі вчитель пояснює, які сукні, спідниці, блузки, тощо, домінують в цьому сезоні, яку вони мають довжину, об'єм, модну обробку, з яких тканин вони шиються.

Після цього вчитель переходить до ознайомлення учнів з системами одягу і їх груп. Система (грецьке слово) позначає ціле складене із частин. Використовування тієї чи іншої художньої системи в художньому конструюванні обумовлено подальшою реалізацією створених моделей: в промисловості, на виставках, в журналах мод. Художні системи в моделюванні в залежності від підходу до проектування виробів і їх подальшої реалізації можна класифікувати на такі основні групи:

- проектування моделей виробів у художній системі «костюм»;
- проектування моделей виробів у художній системі «родинність»;
- проектування моделей виробів у художній системі «гарнітур»;
- проектування моделей виробів у художній системі «комплекти»;
- проектування моделей виробів у художній системі «ансамбль»;
- проектування моделей виробів у художній системі «колекція».
- Що означає кожна із систем?

Система «костюми» походить від французького слова – одяг.

Нею позначають тривалі типові, загальноприйняті форми одягу для даного народу, стану, прошарку, епохи. Костюм можна трактувати ще і так – сукупність виробів, якими людина покриває своє тіло. Сюди входить головний убір, взуття, рукавички та інші предмети. Ці властивості костюма дуже виразно проявляються на театральній сцені та художніх і документальних фільмах. Так виразно видно якої епохи костюм і для якої він пори року. За виглядом костюма можна визначити професію людини, місце його мешкання, охайний він чи неохайний.

Система «туалет» – сукупність виробів одягу, взуття, рукавичок, головного убору з предметами, які доповнюють і прикрашають костюм (прикраси, квіти, вишивки тощо).

Система «родинність» ставить процес моделювання одягу в залежність від відповідних вимог художника-модельєра, вирішує композицію кожної моделі на одній загальній конструктивній основі (на одній пілочці, спинці, рукавах). Наприклад: вшивний рукав і застібка по пілочці але різні коміри. Тобто різними можуть бути тканини, форма деталей, їх місце знаходження, обробка.

Система «гарнітур» означає повний набір предметів (виробів) і служить для якихось відповідних цілей. Вироби об'єднуються спільністю стилю, тканини і обробки. Художник-модельєр може розробити декілька предметів костюма, одного стилю, із однієї чи декількох спільних для всіх моделей тканин конкретного призначення. Наприклад, гарнітур білизни для жінки, який складається із довгої і короткої сорочок, трусів і бюсгалтера або спальний

гарнітур, який складається із піжами чи нічної сорочки і халата. Число предметів в гарнітурі може бути різним (2-3-4). Це, наприклад, пальто чи костюм з головним убором, сукня з жакетом.

Система «комплект» у перекладі з латинської мови означає «повний». Це повний набір одягу і предметів, які доповнюють його. Так, наприклад, говорять: дорожній комплект, комплект для служби, комплект для пляжу. В залежності від сезону дорожній комплект може складатися із пальто, сарафана, блузки, спідниці, штанів. Комплект для служби – із полупальта, блузки, жилета (безрукавки довгої чи короткої), спідниці, штанів. Окремими комплектами робляться і доповнення до них: головні убори, рукавички, взуття, пояси, сумки тощо.

Система «ансамбль» у перекладі з французької означає «разом». Це продумане (спеціальне) поєднання одягу і доповнень, втілене в складний костюм для конкретної людини, для конкретного призначення. Ансамбль – це більш висока і більш складна сходинка творчості. В ансамблі одяг і його доповнення підвладні одній ідеї, тобто один одному, і мають узгоджений зв'язок. Проектування ансамблю починається з призначення костюма (випуск, ювілей, весілля тощо), естетичної ідеї, а потім з визначення його головної частини, наприклад: прикраса – пояс, вишивка на пелерині, капелюшок, великі аплікації із квітів тощо. Ансамбль – це спеціалізований та індивідуальний костюм, який виробляють тільки в малих тиражах.

Система «колекція» у перекладі з латинської означає «збори». В кожну колекцію включають декілька груп моделей, які мають конкретне призначення – для осені, зими, весни чи літа. Колекція поділяється на такі групи одягу:

- повсякденна – для дому, для службового приміщення, для виходу;
- для відпочинку, для спорту, для туризму, дорожня;
- нарядна, святкова, вечірня;
- спеціального призначення, для урочистої події, для весілля.

Але можуть бути колекції моделей і однієї якої-небудь групи, наприклад для відпочинку і спорту чи тільки святкова, нарядна, вечірня. В залежності від етапу послідовності створення колекції мають такі класифікації:

- колекції моделей нових напрямків у розвитку моди;
- колекції методичні (програмні) стверджуючі моду;
- колекції вітчизняних і закордонних виставок, колекції спеціального призначення;
- колекції для промисловості і масового виробництва.

Колекції можна розробляти на основі костюмів у системі «комплект» чи системі «ансамбль», а також можна використовувати ці два види систем. В нашій країні постійно проходять методичні конференції Будинків моделей з показом розроблених колекцій одягу, взуття і головних уборів. Після прийняття колекції художньою радою та представниками торгівельної організації і швейних фабрик, швейні фабрики дають заяву Будинку моделей на розробку колекцій з вказівкою кількості моделей, розміру і росту.

Будинок моделей розробляє моделі з тканини замовника. Також у Будинку моделей розробляють викройки – еталони – до кожної моделі і технічну документацію на кожну модель, де вказують розміри, ріст і повноту, артикул тканин, норми витрати тканин, методи обробки тощо. Викройки – еталони та технічна документація поступають на швейну фабрику за зразками моделей і лекалами розробленими Будинком одягу, відтворюють моделі одягу для показу на ярмарку для оптового продажу одягу. Зразки одягу, вибрані торгівельними організаціями на ярмарку, будуть шитися на фабриці для масового випуску.

Наступне питання – класифікація одягу. Розрізняють одяг плечовий і поясний. До плечового відноситься одяг, який надягається людиною через голову (сорочка, сарафан та інше) і одяг з розрізом чи застібкою до низу (халат, жилетка, плащ тощо). До поясного відноситься одяг, який надягають на талію (спідниця, штани, піжамні штани).

За класифікацією, прийнятою у швейній промисловості, одяг поділяють на 2 класи: одяг побутовий, одяг для виробництва.

Класи побутового одягу поділяються на підкласи: одяг верхній, одяг легкий, натільна білизна, постільна білизна, корсетні вироби, головні убори.

Підкласи поділяються на групи за предметним призначенням виробів:

- 1) верхній одяг – пальто, полупальто, плащі, жакети, піджаки, куртки, тощо;
- 2) легкий одяг – сукня, блузка, верхня сорочка, спідниця, фартух, тощо;
- 3) натільна білизна – піжама, нижня сорочка, труси, плавки, купальники, розпашонки, тощо;
- 4) постільні вироби – підоддеяльники, простирадла, наволочки, ковдри, покривала;
- 5) корсетні вироби – корсет, грація, бюсгалтер тощо.

Групи виробів поділяються на підгрупи за статево-віковими ознаками людей: чоловічі, жіночі, для хлопчиків і дівчаток, для людей похилого віку.

Асортимент дитячих виробів одягу поділяється на 6 вікових груп: для немовлят, для ясельного віку, для дошкільного віку, для молодшого шкільного віку, для старшого шкільного віку, підлітковий вік.

Далі побутовий одяг поділяється на види за сезонними ознаками: зимовий, демисезонний, літній.

За призначенням одягу можна виділити такі його типи: повсякденний, домашній (чи для дому), урочистий, спортивний.

До класу одягу призначеного для виробництва, відносять спеціальний і форменний одяг. Спеціальний одяг призначається для захисту людини від впливу небезпечних і шкідливих виробничих факторів (механічних пошкоджень, підвищення температур, радіоактивних речовин, кислот, струму тощо). Форменний одяг виготовляють для військовослужбовців та працівників спеціальних відомств (морського, річкового флоту і залізничного транспорту тощо).

Побутовий одяг у масовому виробництві виготовляється різних розмірів (номерів) і довжин (ростів). Розмір визначається обміром грудей, довжиною постаті людини і модою на довжину. Одяг має такі розміри (в сантиметрах): для

дорослих – 88, 92, 96, 100, 104, 108, 112, 116...120; для дітей-підлітків – 88 до 92; для дітей шкільного віку – 76, 80, 84; для дітей молодшого шкільного віку – 64, 68, 72; дошкільного віку – 56, 60; ясельного віку – 48, 52.

В чоловічих сорочка розмір визначається за обміром грудей і шиї (в сантиметрах). За обміром грудей – 67, 68, 72...88, 92, 96...; за обміром шиї – 31, 32, 33...37, 38, 39...

Верхній одяг для дорослих має 6 довжин (з 1 по 6-ту). Для дітей ясельного віку 1-2 довжина, для решти дітей – 1-3 довжини. Чоловічі сорочки для дорослих і підлітків мають 1-3 довжину, для дітей іншого віку 1-2 довжини. Інтервали між довжинами в пальтах і жіночих сукнях – 6 см., в піджаках і жакетах – 2 см., в сорочках – 5 см.

Побутовий одяг для дорослих ділиться також на групи повноти: для чоловіків три (1, 2, 3) в залежності від обміру талії; для жінок чотири (1, 2, 3, 4), в залежності від обміру стегон. Побутовий одяг масового виробництва за довжинами, розмірами і групами повноти маркується декількома числами, які позначають ріст, обмір грудей, талії і стегон. Наприклад, одяг третьої довжини середнього розміру другої повнотної групи для чоловіків має маркіровку 170-100-88, для жінок – 158-96-104. Для чоловіків: 170 – довжина, 100 – обмір грудей, 88 – обмір талії. Для жінок: 158 – довжина, 96 – обмір грудей, 104 – обмір стегон.

Тепер переходим до пояснення, що таке силует і які бувають види силуетів одягу.

Силует – французьке слово, яким називають зовнішні обриси будь-якої речі. Силует, пропорція, довжина залежить від призначення одягу, групи споживачів, сезону, ситуації.

Мода має типові різнохарактерні силуети:

- прямий: об'ємний, вузький, завужений до низу;
- трапецієвидний;
- напівприлягаючий;
- х-образний;

- відрізний по лінії талії;
- овальний – «балон».

При показі рисунків чи слайдів різних силуетів необхідно пояснити і показати характерні силуетні лінії, які підкреслюють контури цього силуету (лінія плеча, лінія талії, лінія боку, лінія низу). Ці лінії визначають пропорції силуету за висотою і шириною. Для точнішого визначення силуету його наближають до простих геометричних фігур – прямокутник, трапеція, овал, трикутник. До якого ж одягу і до яких постатей підходять перелічені нами силуети?

Наприклад, для 1 групи одягу – повсякденно-ділового – найбільше підходять такі силуети: прямий, трапецієвидний, напівприлягаючий.

Об'єми невеликі. Лінія плечей: природна чи злегка розширена, пройми невеликі, рукави вшивні. Довжина: на рівні коліна, вище коліна, до середини гомілок.

Для II групи одягу – одяг для вільного часу – характерні такі силуети:

x- образний; овальний; прямий: об'ємний, вузький; об'єми: помірні. Лінія плечей: розширена, опущена, пройми великі, лінія талії завищена чи занижена.

Довжина: коротка, вище коліна, на рівні коліна, подовжена.

Для II групи одягу – святковий одяг – рекомендуються такі силуети:

напівприлягаючий; прилягаючий.

Об'єми: маленькі. Довжина: до коліна, до середини гомінок, до щиколотки, коротка спереду і довга ззаду.

Характерна риса: контрасти об'ємів (широкі зверху і вузькі знизу чи навпаки), різноманітність конфігурацій.

Перед тим як приступати до вибору силуету треба брати до уваги вік, повноту, особливості статури тіла того, для кого шиється виріб. Прямий силует найбільш «універсальний», він рекомендується для різного віку і різних постатей. Силует трапеція, злегка розширений до низу, також відноситься до «універсального». Значне розширення одягу до низу чи навпаки створює вигляд трикутника і рекомендується на високі худощаві постаті, приховує широкі

стегна. Х-образний силует можна уподібнити до двох «зустрічних» трапецій чи трикутників і рекомендується для струнких жінок з тонкою талією.

Щоб активізувати діяльність учить, учитель пропонує продовжити бесіду про решту намальованих силуетів. Протягом усної бесіди учні активно обговорюють всі види силуетів, визначають, які кому з них пасують. Кожний вибирає свій силует. Після бесіди проводиться усне опитування за такими орієнтовними запитаннями.

Запитання для усного опитування:

На які постаті ви будете рекомендувати силуети:

прямий: вузький, завужений до низу;

прилягаючий;

напівприлягаючий;

овальний;

відрізний по лінії талії.

Який із вивчених силуетів порекомендуєте учениці що сидить (праворуч, ліворуч)?

Який силует ви порекомендуєте учителю?

Який із силуетів ви виберете собі для повсякденно-ділового одягу, одягу для вільного часу, святкового одягу?

Далі вчитель показує фасони одягу різних силуетів і розказує, як на основі одного силуету можна створити різноманітні фасони. За допомогою фасонних чи модельних ліній, які обов'язково зв'язані з силуетними, підкорені силуету, підкреслюють його особливості (наприклад, лінія відрізної талії, лінія вшивного рукава, лінія рукава «реглан», лінія коміра, відрізна лінія стегон) створюються оригінальні моделі одягу. Фасон також формується за допомогою конструктивних і декоративних ліній. За допомогою конструктивних ліній створюється об'ємна форма одягу в просторі і правильна посадка його на постаті. Конструктивні лінії – це лінії основних зрізів. До них належать лінія плечового зрізу, пройоми, бокових зрізів, лінія зрізу талії, стегон, низу, лінія виточок, розрізів, застібок, кокеток, складок тощо. Так, лініями плечових зрізів

можна створити виразну форму виробу в плечах, плавний перехід від плеча до рукава, зробити його більш чітким, зорозово розширити чи звужити плечі. Виточками і боковими зрізами можна підкреслити природність талії. Прогинами бокових зрізів, зміщеними уверх чи вниз, можна зорозово підняти чи опустити талію, акцентувати її вище чи нижче природного місцезнаходження.

Декоративні лінії утворюються оздобленнями (мереживом, оборками, контурами кишень, комірів, кокеток, складок, драпіруванням тощо). Декоративні лінії залежать від конструктивних і часто з ними збігаються. Перелічені вище лінії вчитель при поясненні обов'язково показує учням на замальовках, фасонах одягу та на готових виробках.

Таким чином, ми зрозуміли, що фасон – це внутрішня розробка силуетної форми виробу. Щоб перевірити, чи засвоїли учні виклад нового матеріалу про види силуетів і фасони, вчитель показує учням ескізи нових фасонів одягу однакових силуетів, але з більш ускладненими лініями і ставить перед учнями певні завдання.

Запитання для усного опитування:

Визначте, який силует ви бачите на намальованому ескізі виробу?

Покажіть контури геометричної фігури цього силуету.

Визначте і покажіть всі лінії фасону на ескізі даного виробу.

Які б ви (за вашим смаком) додали декоративні лінії до ескізу даного виробу? Посніть чому?

При цьому виді роботи учням до відповідей пропонуються ескізи моделей і види силуетів не підписаними. Поряд знаходяться картки з можливими відповідями (підписами). Учні вибирають на їх погляд, правильну відповідь (підпис) і вказують у проріз під малюнком. Вчитель перевіряє і оцінює відповідь. Такі завдання корисні тим, що учні сприймають фасон у цілому і розвивають своє художнє мислення, без якого неможна далі опанувати моделювання і конструювання одягу.

Перед тим, як приступити до виробу фасону собі чи кому іншому, поговоримо яким чином ми маємо це робити. При виборі фасону слід обов'язково врахувати пропорційність та стрункість постаті людини, вади постаті, легкість, цупкість, малюнок, колір тканини, застосування горизонтальних та вертикальних ліній, декоративних деталей і фурнітури (гудзиків, пряжок, кнопок, тощо). Вчитель пояснює, що довжина, ширина, об'єм ліфа, спідниці і рукавів, комір, однобортна чи двубортна застібка впливають на зорове сприйняття пропорцій постаті.

Що таке пропорція? Це співвідношення частин виробу за величиною між ними і в порівнянні з будовою постаті людини. На основі співвідношення між окремими частинами тіла людини, розрізняють постаті немовлят (від народження до 6 місяців), дітей ясельного (6 місяців – 3 років), дошкільного (3-7 років) і шкільного віку (7-12-14 років), постаті підлітка (14-18 років) та дорослої людини. За одиниці вимірювання постаті /модуль/ вважають голову людини, тобто висоту голови по вертикальній лінії від початку шиї до тім'я. Вимірюваннями встановлено, що у немовляти голова укладається в усій постаті 4 рази, у дитини ясельного віку – 4,5 рази, дошкільного – 5 раз, шкільного – 6 раз, у підлітка – 6,5-7 разів, у дорослої людини (з пропорційною постаттю) - 8 раз.

Чим менший зріст, тим меншу кількість разів укладається в ньому висота голови. Пропорційною вважається та постать, всі частини якої мають правильне співвідношення.

Отже, всю постать дорослої людини поділяють на 8 рівних частин:

I – голова;

II – відстань від підборіддя до лінії грудних залоз;

III – від лінії грудних залоз до пупка;

IV – від пупка до лобкового бугорка;

V – від лобкового бугорка до середини стегон;

VI – від нижньої основи колін до середини голінки;

VII – від середини голінки до підошов.

Умовною лінією, що проходить через середину переду, постаць людини поділяють на дві симетричні частини.

Але жіноча постаць має свої різновиди за поставою. Від правильного визначення залежать вибір фасону і якісна посадка виробу на постаті людини.

Поставою називають природне, невимушене положення корпусу постаті людини відносно вертикальної площини. Постаць з умовно правильною поставою характеризується прямою постановкою корпусу. Плечі повинні бути середньої висоти, спина злегка округла і без різкого виступу лопаток, грудна клітина рівна, пряма, з середнім положенням грудних залоз, живіт злегка виступає. Прогин на рівні талії по хребту помірний, середній. Постаць з сутулою поставою характеризується великим чи меншим нахилом корпусу вперед. Плечі спрямовані вперед і займають понижене чи низьке положення. Спина округла, зі збільшеним виступом лопаток, грудна клітина запала, вузька, з пониженим положенням грудних залоз, живіт виступає. Прогин на рівні талії по хребту і виступ сідниці більший, чим у постатей з умовно правильною поставою. Постаць з перегинистою поставою характеризується більшим чи меншим нахилом корпусу назад. Плечі розвернуті назад, спина має порівняно пряме положення по вертикалі, грудна клітка висока, розвернута, з підвищеним положенням грудних залоз, живіт плоский чи впалий. Прогин на рівні талії по хребту і виступ сідниці більший, чим в поставах з умовно правильною поставою. Крім цього, постаті можуть бути з складними змішаними поставами, тобто такими, що мають ознаки двох постав. Наприклад, постаць може бути з округлою спиною та високою грудною клітиною, чи з округлою спиною і значно виступаючими сідницями тощо.

Вивчаючи пропорційність постаті і постави, ми можемо уважно придивитися до своєї постаті, чи до постаті людини, якій будемо виготовляти виріб, і тільки потім приступимо до вибору фасону. Це буде запорукою вдалого вибору. При цьому треба врахувати, що повздовжні шви скрадають «дроблять» зайву ширину постаті. Горизонтальні поперечні відрізи, кокетки, оборки, розрізні лінії на рівні стегон створюють враження масивності, вони

“розширюють” те місце, де розташовані. Діагональні (нахилені) лінії викликають відчуття динаміки постаті. Виникає це внаслідок того, що погляд людини на зближення чи розходження ліній ніби підлягає їхньому напрямку.

Декоративні деталі підбирають не тільки за фасоном, але й за величиною, в співвідношенні до комплекції постаті. Так, повним дівчатам не підходять маленькі та вузькі коміри і клапани. Правильно вибраний виріз горловини чи колір підкреслює красоту шиї, приховує вади постаті. Відкладний комір у сукні для дівчат з прямими плечами створює більш плавний перехід від шиї до плеча. Не щільно прилеглий комір трохи скрадає похилість постаті. Для стрункої шиї підходять коміри з високою стійкою, для повної і низької – коміри з маленькою стійкою. Дівчатам з круглим лицем і короткою шиєю не треба підбирати до фасону вузький виріз горловини. Дівчатам з вадами постави не слід шити вироби прилягаючих силуетів.

Для постаті з короткою талією треба підбирати лінії, які візуально зорovo занижують талію. Талію можна занизити розміщеними нижче талії рельєфними швами, клапанами. Для постаті з низькою талією вибирають оформлення, яке зорovo підвищує талію. Зробити у виробі талію коротшою можна широким поясом, широкою спідницею, чи деталями і лініями, розміщеними вище лінії талії. Якщо у дівчини верхня частина тулуба широка, а стегна вузькі, треба зорovo звузити верхню частину і розширити нижню. Такій дівчині найбільш підходить силует трапеція, вшивні рукава, які не розширюють плечей, комірець «стійка». При відрізній талії широкі спідниці.

Для постаті з вузькими плечима можна порекомендувати широкі коміри, широкі суцільнокроєні рукава з подушечками, поперечні лінії кокеток. Дівчині з повними стегнами не слід вдягати вузьких спідниць яскравого кольору. Їй підійде короткий напівприлягаючий жакет: таким чином довжина спідниці зорovo зробить її вищою. Таким дівчатам також рекомендується прямий силует з малими об’ємами. Не рекомендується повним дівчатам вдягати вироби з тканини з малюнком у велику клітину і у великі квіти.

Високим, струнким дівчатам можна вдягати вироби з широкими спідницями, обробленими оборками, широкими комірами, пелеринами, широкі двобортні костюми і пальта. Лінію плечей бажано розширювати, пройму робити глибокою. При дуже високому рості рекомендується носити більш короткі спідниці. При несиметричній постаті (різна висота плечей, стегон) на більш нижчій стороні можна помістити драпіровку, аплікацію, оздоблення.

Після таких пояснень вчитель пропонує учням вибрати собі фасон виробу, тканину, враховуючи вище названі рекомендації. Кожна учениця пропонує свій вибір і аргументує його доцільність. Вчитель перевіряє, коригує, тут же пояснює, чому не підходить (або підходить) вибраний варіант. Так народжується (і формується) індивідуальна та колективна творчість учнів, формуються вміння і навички самостійного добору і вирішення конструювання одягу, виробляється художній смак до одягу (фасону, кольору, оздоблення, фурнітури).

Далі вчитель переходить до поетапного вивчення конструювання і моделювання одягу.

Перший етап навчання передбачає ознайомлення учнів з вибраною моделлю за програмою учбового матеріалу, її призначенням, аналізом конструкції моделі, показом силуетних, конструктивних і декоративних ліній.

На даному етапі, учитель, приступаючи до пояснення, спочатку демонструє модель у вигляді проекції із учбової таблиці або у вигляді рисунку на дошці, а потім, обов'язково – готовий виріб. При цьому учитель дає повний опис моделі, її застосування, її конструкцію з показом всіх основних і неосновних деталей, пропорційне та непропорційне розміщення конструктивних ліній, що відокремлюють кожну деталь. Показує місце знаходження декоративних ліній (мережива, оборки, складки), якщо вони мають місце в моделі, перелічує модні доповнення, які підійдуть до даної моделі (вишивки, аплікації), пропонує тканини для виготовлення моделі з урахуванням її естетичних і гігієнічних якостей, умов (при цьому обов'язково

показує зразки цих тканин), пояснює, як розрахувати витрату тканини при різній її ширині для даної моделі.

Наприклад, приступаючи до конструювання фартуха, вчитель пояснює, що на малюнку модель святкового фартуха напівприлягаючого силуету, відрізного по лінії талії, оздобленого різноколірним кантом, тасьмою і вишивкою. Конструкція фартуха складається з основних деталей:

- 1) пілочка - одна деталь,
- 2) спинка - одна деталь
- 3) нижня частина - одна деталь

та неосновних деталей:

- 1) пояс - одна деталь,
- 2) обтачки горловини - дві деталі.

Конструктивні лінії фартуха:

Лінія плечового зрізу;
Лінія зрізу горловини;
Лінія бічного зрізу пілочки
Лінія зрізу талії пілочки;
Лінія зрізу талії спинки
Лінія бічного зрізу спинки
Лінія нижнього зрізу

Примітка: в кресленнях виробів лінії називаються так: лінія плеча, лінія горловини пілочки, лінія горловини спинки, лінія пройми тощо.

Далі вчитель пояснює, що фартух виготовляють з тонкої шовкової тканини. Його можна виготовити і із капрону, батисту тощо..

Тканини до даної моделі треба вибирати однокольорові тому, що на них буде виразно видно вишивку, тасьму і різнокольорові обшивки. Для того, щоб правильно розрахувати витрату тканини для даної моделі треба враховувати мірку Огр (обхват грудей). Приймаючи до уваги Огр, ми розраховуємо, при якій ширині тканини нам необхідна та чи інша її кількість.

Витрати тканини при ширині 80 см. I Огр 84-86см.:

- 1 довжина пілочки;
- 1 довжина спинки;
- 1 довжина нижньої частини;
- 2 ширини пояса;
- 10 см. Припуски на шви.

При більшій ширині (1м.40см.) тканину беруть не з урахуванням двох довжин пілочки, а тільки однієї. При великій ширині тканини викройку пілочки і спинки розкладають разом одну біля одної.

Після пояснення учитель застосовує усну індивідуальну перевірку учнів з аналізу нескладних моделей виробів, поступово ускладнюючи завдання. Такий спосіб перевірки сприяє розвитку мови учнів, пам'яті, міркування, вміння робити правильні розрахунки.

На другому етапі навчання вчитель ознайомлює учнів з прийомами рисування ескізів різних моделей суконь, спідниць, комірив, рукавів, м'яких складок, тощо із журналів мод чи за своїми фасонами, із рисуванням моделі з усією постаттю чи обмеженою тільки торсом.

Враховуючи те, що учні не можуть рисувати моделі, вчитель шукає шляхи формування професійного відтворення моделі. З цією метою вчитель дає учням готову схему малюнка торса жіночої постаті, яка замальовується контурними лініями:

Лінія середини (ось симетрії)	$BC = 4$ модулі
Лінія плечей	$BP = 1$ модуль
Ширина плечей	$PP_1 = 1$ модуль $PP_2 = 1$ модуль
Лінія талії	$T_1T_2 = 1$ модуль
Визначення габариту	$P_1 T_1 P_2 T_2$
Ширина стегон = ширині грудей	$C_1C_2 = \Gamma_1\Gamma_2$
Ширина шиї	$ШШ_1 = \frac{1}{2}$ модуля

Висота шиї	$B_1B_1; B_3B_4 = 1/4$ модуля
------------	-------------------------------

Після рисування схеми торсу обрисовуються силуетні лінії торса у фас і у вигляді ззаду, а також із застібкою спереду на гудзиках. В деяких випадках при зарисовці фасону торс треба робити не прямо, а повернутий у будь-який бік. Щоб зарисувати торс у повороті у правий бік (траукар) треба побудувати загальну схему торса, а потім замалювати лінії опуклості грудей, стегон, лінію заноса пілочок (застібку), розміщення гудзиків тощо.

Також зарисовується торс у повороті у лівий бік. Учні обводять схему малюнка торса у зошиті. Такий вид діяльності учнів сприяє формуванню умінь грамотно зарисовувати силуетні лінії фігури, правильно розташувати потрібні конструктивні лінії деталей моделі: заходи на застібку, розрізи, кокетки тощо.

Далі вчитель роздає учням невеликі за розміром дитячі і жіночі постаті у повний зріст з картону, розмальовані набори одягу і пропонує підібрати види одягу і вдягти ці постаті.

Учні можуть працювати індивідуально або групами, допомагаючи один одному. Такий вид діяльності учнів сприяє закріпленню набутих знань і застосування їх на практиці, розвиває естетичний смак.

Третій етап навчання передбачає формування умінь і навичок у учнів наносити контурні лінії деталей даної моделі на викройки. На даному етапі ставиться мета: навчити учнів послідовно і правильно наносити конструктивні лінії та лінії деталей (кокеток, застібок тощо), нескладних за фасонами моделей на викройки пілочки, спинки, рукава; навчити учнів процесу закриття нагрудної виточки і переведення її у потрібну лінію. Спочатку необхідно продемонструвати процес закриття нагрудної виточки.

В зв'язку з труднощами, які виникають при засвоєнні процесу закриття виточки, доцільно цей процес продемонструвати на викройці. Це сприяє зоровому сприйманню і усвідомленому запам'ятовуванню.

Для місця знаходження перевodu виточки, найбільш допустимим буде прийом спільного з учнями пошуку необхідної лінії перевodu. Вчитель пропонує декілька варіантів можливого перевodu виточки, демонструючи

закриття нагрудної виточки, нанесення ліній, розрізання ліній на викройках і дає можливість учням визначити правильну, відповідну якраз даній моделі, лінію переводу та мотивувати своє рішення. Всю послідовність роботи з конструювання учні фіксують у зошиті.

На четвертому етапі здійснюється формування у учнів вмінь раціонально розміщувати викройки моделі на тканині.

Для цього використовуються виготовлені вчителем навчальні таблиці з зображенням розміщень викройок на тканині.

При поясненні вчитель особливу увагу приділяє розміщенню викройок при різній ширині і довжині тканини, їх розміщення щодо ниток основи, ворсу, клітинок, смужок, допустимі відхилення напрямку ниток від основи тканини (повздовжнього напрямку), показує різноманітність розкладок викройок деталей даної моделі.

Викройки розкладають на тканині так, щоб напрям основних ниток проходив паралельно лінії, проведеній вздовж викройки. В тканинах з малюнком в одному напрямку і у ворсових та вельветових тканинах викройки пілочки, спинки, рукава, коміра тощо розкладають обов'язково в одному напрямку. В тканинах у смужку, клітинку у парних полотнищах пілочки, спинки, передньому та задньому полотнищі спідниці, рукавах смужки: клітинки повинні збігатися по плечових зрізах, зрізах пройм, бокових зрізах тощо. Клітинки і смужки в неосновних деталях (кишеня, хлястики, підборти) повинні збігатися клітинками і смужками основних деталей (пілочка, спинка тощо).

В однотонних тканинах допускається незначне відхилення напрямку ниток від основи тканини. В тканинах в смужку, клітинку та в картатих ніяких відхилень від повздовжнього напрямку не допускається. На тканині спочатку розкладають основні викройки виробу: пілку, спинку, рукава, передні і задні частини спідниці, комір, а потім неосновні: манжети, клапани тощо.

Для кращого засвоєння учнями економного розміщення викройок учитель показує розкладку викройок моделі-зразка в натуральну величину на тканині

на розкрійному столі, мотивуючи місцезнаходження кожної викройки. При цьому показується декілька варіантів розміщення одних і тих же викройок. Виконання різних способів розміщення викройок збільшує розуміння свідомого засвоєння учнями особливостей раціонального використання тканини.

Якщо всі деталі уклалися на тканині правильно щодо основи, ворсу та малюнку і нема великих вільних проміжків між викройками, учитель показує, як треба наносити крейдою контурні лінії викройок на тканині. Після обведення контурних ліній намічають припуски на шви, що дає можливість на примірці, в разі потреби, розширити або подовжити виріб. Після нанесення ліній припусків на шви розставляють контрольні лінії, які позначають крейдою або ниткою, за якими потім з'єднують деталі між собою (рукави з проймою, коміри з вирізом горловини виробу, лінію талії та стегон на пілочці і спинці тощо).

Одне з занять відводиться для самостійної роботи учнів у мікрогрупах. Четверо-п'ятеро учнів проводять розкладку заздалегідь підготовлених в натуральну величину лекал на тканинах. При цьому здійснюється взаємоаналіз мікрогруп. Це сприяє мисленнєвій діяльності учнів, їх самостійному пошуку економної витрати тканини, формуванню навичок.

Оскільки пояснення ведеться на конкретних моделях в процесі професійної підготовки учнів до практичної діяльності, в деяких випадках спостерігається механічне запам'ятовування послідовності моделювання і конструювання. Щоб уникнути цих недоліків, необхідно формувати у учнів узагальнені вміння, що дозволить їм у майбутньому самостійно успішно вирішувати поставлені перед ними завдання.

З цією метою на п'ятому узагальнюючому етапі навчання необхідно закріпити надбані на перших чотирьох етапах знання, вміння та навички.

На даному етапі в основному використовується метод фронтального навчання учнів з моделями, близькими за характером конструкцій, до

попередніх моделей, але маючи деякі видозмінені форми деталей і конструктивних ліній.

На одному з занять по моделюванню і конструюванню учні рисують за готовим шаблоном ескіз моделі, аналізують модель, конструюють деталі нескладних моделей. Для поглиблення знань і вмінь, учителем проводиться аналіз однієї із проконструйованих учнями моделей. При цьому створюються умови для оволодіння учнями методики проведення аналізу моделі. Підсумком цієї роботи буде характеристика і оцінка роботи свого товариша.

Критерії оцінки якості:

- I. I. Правильний рисунок ескізу моделі.
- II. Грамотне нанесення ліній пропорції.
- III. Правильний аналіз моделі.
- IV. Видалений підбір і використання тканини.
- V. Відповідні оздоблення моделі.
- VI. Поточний розрахунок витрати тканини.
- VII. Грамотне нанесення конструктивних ліній.
- VIII. Акуратне нанесення декоративних ліній.
- IX. Точне визначення конструкції моделі (кількості деталей).
- X. Раціональне розміщення лекал на тканині.
- XI. Правильні назви конструктивних ліній.
- XII. Рекомендовані припуски на шви.

Такий підхід при фронтальному навчанні учнів розвиває пізнавальну діяльність, творче бачення моделі, об'єктивність оцінювання, підвищує рівень знань.

Завершальний етап навчання проводиться як творча робота за завданнями-картками. Призначення такої роботи: проконтролювати знання і вміння учнів моделювати і конструювати підліткові і дитячі вироби та виявити стан здібностей розвитку художньо-творчих здібностей. При цьому враховуються індивідуальні можливості учнів до творчої роботи, створюються моделі за картками з різними і декількома варіантами складності.

Картка 1. Графічне зображення деталі з позначеннями.

Завдання: Прочитати назви зображень деталей. Показати ці деталі на ескізі моделі. Порівняти зі зразком ескізу моделі (контрольним) і його описом.

Мета: Правильно оцінити рівень засвоєння учнями матеріалу.

Картка 2. Графічне зображення деталі без позначення.

Завдання: Використовуючи ескіз моделі позначити (підписати) назви цих деталей. Обґрунтувати правильність позначок. Порівняти зі зразком ескізу моделі і його описом.

Картка 3. Графічне зображення деталей, серед яких є «зайві» деталі для даної моделі.

Завдання: Використовуючи ескіз моделі виявити «зайві» деталі

Примітка: Контроль за правильністю виконання завдання здійснюється за допомогою моделі зразка.

Мета: Перевірити навички самостійності учнів при аналізі конструкції моделі.

Картка 4. Графічне зображення ескізу моделі, деякі деталі якої на карті не зображені.

Завдання: Визначити відсутні деталі в даній моделі, дорисувати ці моделі, виходячи із загального сприйняття моделі або за виданими шаблонами.

Примітка: Правильність виконання завдання перевіряється за допомогою контрольної моделі.

Мета: Перевірка «бачення» цілісності моделі за її конструкціями.

Картка 5. Графічне зображення ескізу моделі з боку пілочки та спинки.

Завдання: Уважно проаналізувати ескіз моделі, нарисувати всі деталі за виданими шаблонами, позначити їх кількість і підписати їх назву.

Мета: Перевірити вміння правильно, грамотно створювати конструкції та вміння зарисовувати їх.

Примітка: Контроль за правильністю виконання завдання здійснюється за допомогою контрольної карти з позначеними деталями даної моделі.

З метою поліпшення практичної підготовки учнів застосовують прийом варіантності конструкції пропонується набір декількох видів комірців, манжетів, рукавів, пілочок, спинок тощо. Учні надається право вибору оптимального їх поєднання в моделі; підбираючи і зіставляючи, учень повинен підібрати до нарисованої моделі по наміченим лініям і пояснити, чому вибрані деталі використовуються у цій моделі. Цей прийом сприяє закріпленню знань і умінь, сформованих в процесі вивчення курсу конструювання і моделювання швейних виробів одягу.

Кот М. З.

Педагогічна взаємодія вихователя з батьками спеціальних корекційних закладів освіти

Джерело: Теорія і методика виховної роботи : навчальний посібник. – вид-ня третє: перероблене і доповнене / М. З. Кот ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 312 с.

Зміни в соціально-економічному, політичному, освітньому і культурному житті суспільства призвели до деформації основних функцій сім'ї, що викликало в останні роки помітне збільшення кількості дітей, що потребують особливої допомоги, в тому числі бездомних дітей, дітей вулиці. За статистичними даними близько третини з них мають батьків, які зловживають алкоголем, наркотиками, ведуть аморальний спосіб життя і, в силу суб'єктивних та об'єктивних причин не можуть повноцінно виховувати своїх дітей.

З іншого боку, в здійсненні сучасних реформаторських завдань у сфері національної політики, в галузі освіти і виховання дітей з особливими потребами незадовільною залишається робота педагогічних колективів спеціальних шкіл з неблагополучними сім'ями. Причини цього можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми.

До зовнішніх причин належать: незадовільне соціально-економічне становище та морально-правовий статус сім'ї в суспільному оточенні, безробіття і низький життєвий рівень сім'ї та недосконала взаємодія спеціальної школи з родинами вихованців.

Характерними внутрішніми причинами є низька підготовленість батьків до виховання дітей в умовах родини, слабка їх психолого-педагогічна культура, втрата ціннісних орієнтацій і мотивів виховання дітей у сім'ї та погіршення соціально-педагогічних умов виховання.

Названі причини позначаються і на педагогічному процесі допоміжної школи-інтернату. Зокрема потребують особливої уваги та допомоги питання взаємодії школи з родинами вихованців, що мають обмежені психофізичні можливості, та розв'язання покладених на них державою завдань.

Слід зазначити, що основні теоретичні і методологічні напрями названих проблем визначені в працях Л. С. Виготського, А. С.Макаренка, К. Д. Ушинського, В. О.Сухомлинського, В. Г. Петрової, Б. І. Пінського, В. І.Бондаря та інших. Особлива роль у вихованні названих категорії дітей належить батькам, їхнім взаємовідносинам з дітьми у сім'ї, педагогів і дітей у школі, що створює інтегровану систему зовнішньої і внутрішньої взаємодії соціального, суспільного і сімейного, раціонально-емоційного, індивідуального і групового, матеріального і духовного у вихованні дитини з особливими потребами.

Значна роль у вихованні дітей належить вихователю допоміжної школи-інтернату, який має невичерпні можливості спостерігати за вихованцями (за взаємовідносинами з дорослими, однолітками) і батьками (стан виховання родинних обов'язків, турбота про дитину, ставлення до шкільних вимог, взаємовідносини з педагогічним колективом допоміжної школи-інтернату), кваліфіковано розв'язувати педагогічні проблеми як в умовах школи, так і в родині, з'ясувати причини сімейного неблагополуччя, визначати шляхи їх подолання.

У сучасній психолого-педагогічній літературі вивчаються проблеми сучасної сім'ї, удосконалення сімейного виховання, поліпшення педагогічної освіти батьків. Разом з тим використовується такий термін як «неблагополучні сім'ї», що означає сукупність ознак, які свідчать про порушення гармонії в родинних відносинах — батьки не можуть забезпечити належного рівня сімейного виховання. В таких сім'ях створюються передумови для формування

негативних якостей особистості, девіантної поведінки дітей. В родинях спостерігаються стійкі конфліктні ситуації, що виникають, внаслідок зловживання батьків спиртними напоями, зайнятості власними проблемами, невмінням будувати взаєностосунки між собою і з дітьми, розбіжності у поглядах на ряд важливих сімейних проблем, педагогічної неосвіченості тощо. Такий стан призводить до сімейного неблагополуччя, спричиняє дитячу безоглядність, запущеність у вихованні дитини, що має обмежені психофізичні можливості. Аналізуючи цей стан, можна зробити висновок, що між батьками дітей з особливими потребами та вихователями допоміжних шкіл-інтернатів не існує повноцінних контактів, взаєморозуміння та творчої взаємодії, спрямованих на корекцію тих чи інших вад учня. Батьки часто перекладають виховання своїх дітей на школу, вихователів, не мають бажання співпрацювати з ними. Допомога вихователів здебільшого обмежується формальними бесідами з батьками, що свідчить про невідповідність їх до такої роботи.

Загальновідомо, що дітям з особливими потребами необхідні не тільки медична, професійна, соціально-побутова реабілітація, а й створення відповідних умов для корекції психофізичного розвитку, особистих рис і задоволення потреб у соціальному, моральному, духовному самовдосконаленні. Завдання складне, потребує багатьох зусиль як педагогів, так і батьків.

Кваліфіковану допомогу в питаннях корекції психофізичних вад та виховання дітей можуть надавати професійно підготовлені спеціалісти-дефектологи у поєднанні з родинами вихованців, що є одним з найвагоміших складників професійної діяльності вихователя допоміжних шкіл-інтернатів. Лише завдяки поєднанню педагогічних дій вихователів і батьків можлива успішна реалізація проблеми - «пом'якшити» дефект дитини, і цей процес має бути безперервним, всебічним, з організацією всіх, хто має причетність до дитини, як в умовах школи, так і в сім'ї.

З метою забезпечення ефективної діяльності вихователя у роботі з батьками, необхідно виходити з таких теоретичних положень:

- встановлення контактів з батьками, демократизації і гуманізації

взаємостосунків, складання планів спільних виховних заходів, з метою корекції психофізичних вад дитини;

- комплексне планування і організація педагогічної діяльності вихователя з родиною вихованця;
- врахування специфіки сімейного неблагополуччя та індивідуальних психофізичних особливостей кожної дитини;
- координоване співробітництво педперсоналу школи, соціальних служб у роботі з різними типами родин в системі корекційних засобів, особистісно-зорієнтованих на сім'ю дитини.

Основними напрямками корекційно-виховної діяльності вихователя в роботі з батьками можуть бути:

- залучення батьків дітей, що мають особливі потреби, до різних видів спільної корекційної діяльності (участь у родинних святах, конкурсах, змаганнях, екскурсіях та ін.);
- забезпечення комплексного підходу в роботі з різними типами неблагополучних сімей, наявність єдиної системи науково обґрунтованих педагогічних впливів на корекцію вад розумово відсталої дитини;
- застосування індивідуального, диференційованого підходу в роботі з різними типами неблагополучних сімей, наявність єдиної системи науково обґрунтованого педагогічного впливу на корекцію вад розумово відсталої дитини;
- Застосування індивідуального, диференційованого підходу в індивідуально-групових формах роботи вихователя з батьками та іншими, залученими до виховання дитини особами, з обов'язковим врахуванням корекційної спрямованості даного процесу.

В організації корекційно-виховної роботи з родинами вихованців та причетними до цього процесу особами необхідно використовувати такі форми і методи:

- масові (батьківські збори, конференції, дні відкритих дверей, оздоровчі заходи, екскурсії, педагогічні лекторії та ін.);

- індивідуально-групові (бесіди, гурткова робота, рольові ігри, консультації медиків, соціальних психологів, педагогів, юристів);
- індивідуальні (індивідуальні бесіди, педагогічні консультації, обговорення педагогічних ситуацій, тренінги).

У педагогічній взаємодії вихователя з батьками вихованця, першому необхідно бути уважним у ставленні до батьків і дітей, враховуючи особливості характеру, психічного стану, інших особливостей особистості.

В індивідуально-педагогічній взаємодії вихователя з родинами слід спиратися на позитивний досвід, народні традиції сімейного виховання, розвиток і закріплення позитивних педагогічних надбань сім'ї, зміцнення віри батьків у можливість дитини, довіру батькам у різних питаннях корекційного виховання та роз'яснення їм компенсаторних можливостей дитячого організму, підвищення педагогічної культури батьків.

У педагогічній роботі з батьками вихователіві слід дотримуватись різноманітних форм індивідуальної роботи: відвідування учнів вдома; проведення окремих бесід з батьком, матір'ю, бабусею; організація індивідуальних консультації з конкретних корекційних проблем; індивідуальні заняття з батьками, з метою вдосконалення корекційно-виховного процесу в сім'ї, громадські доручення.

Основними напрямками взаємодії вихователя з батьками і соціальними службами є:

- підвищення педагогічної освіти і культури батьків;
- організація суспільно-корисної і культурно-дозвільної роботи батьків та вихованців;
- використання національних звичаїв та сімейних традицій у вихованні дітей, корекція взаємовідносин між батьками;
- залучення до корекційної роботи висококваліфікованих спеціалістів-дефектологів, медиків, соціальних педагогів і психологів, які мають певний досвід корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми та їх родинами і володіють відповідними методиками.

У педагогічній діяльності з родинами вихователів необхідно дотримуватися тісного взаємозв'язку із соціальними службами, які можуть здійснюватись у трьох напрямках:

- оптимізація впливу сім'ї на дитину завдяки підвищенню педагогічної культури батьків, надання їм соціально-педагогічної, психологічної та інших видів допомоги;
- залучення батьків до навчально-виховного процесу допоміжної школи-інтернату;
- спільна діяльність родини, школи та соціальних служб у вирішенні корекційно-виховних завдань.

На основі вище зазначеного нами складена схема роботи вихователя з батьками вихованця (див.табл.1)

Таким чином, можна констатувати, що створення сприятливих умов для забезпечення педагогічної взаємодії вихователя та батьків у корекційно-виховній діяльності є можливим лише за умови цілеспрямованого використання виховного потенціалу сім'ї у поєднанні з корекційною системою виховного впливу на особистість учня допоміжної школи. Важливе значення у цій роботі набуває створення педагогічно доцільних взаємовідносин у сім'ї, індивідуальна робота вихователя з батьками вихованця, взаємодія педколективу школи, вихователя, соціальних служб з неблагополучними сім'ями, з метою надання педагогічної допомоги таким сім'ям у вихованні дітей. На даному етапі широко використання набуває комплекс методів і прийомів педагогічної діяльності вихователя з дитиною, доброзичлива емоційна атмосфера у спілкуванні з дитиною, згуртування сімейного колективу для вирішення корекційно-виховних проблем. Ця робота вимагає раціонального проведення вільного часу батьків з дитиною (оздоровчі заходи, екскурсії), продуктивне і корекційне включення дитини в суспільно-корисну господарську діяльність, врахування індивідуальних психофізичних, вікових особливостей учнів, дотримання єдності вимог реабілітаційної роботи соціальних служб з дітьми та їх батьками.

Таблиця № 1



Особливого значення в сучасних умовах корекційно-виховного процесу допоміжної школи-інтернату набувають питання зміцнення духовних засад соціально дезорієнтованої родини, розширення сфери діяльності громадських, просвітницьких і благодійних організацій у соціальній, моральній і духовній реабілітації неблагополучної сім'ї, актуалізації корекційно-виховного процесу дітей з вадами психофізичного розвитку як в школі так і в сім'ї.

З метою активізації педагогічної взаємодії вихователів та батьків, розроблені методичні рекомендації для студентів-практикантів з організації корекційно-виховного процесу як в умовах школи, так і в сім'ї. Загальновідомо, що сім'я володіє сприятливими умовами для залучення учня до праці. До самостійної трудової діяльності її заохочує любов до батьків. Батьківська атмосфера приязні і любові створюють сприятливу атмосферу для розвитку пізнавальної активності дитини в процесі виконання поставлених трудових завдань.

Спостереження за виховним процесом у допоміжній школі свідчать, що не

всі вихователі готові до здійснення цієї функції: робота з батьками ведеться рідко, педагогічні рекомендації носять примітивний характер і не відповідають сучасним вимогам виховного процесу. Вихователі звинувачують сім'ю у невмінні підготувати дитину до виконання тих чи інших трудових завдань; батьки незадоволені роботою педперсоналу школи з виховання у дитини самостійності та любові до праці.

Необхідність розробки теоретичних і дидактичних засад єдиного педагогічного процесу виховання дитини як суб'єкта діяльності і в школі, так і в сім'ї, визначення його взаємопов'язаного змісту і методики вимагає звернення до проблеми взаємодії шкільного і сімейного виховання, залучення до суспільно-корисної праці.

В цілому, спільна діяльність фахівця та батьків може бути охарактеризована як специфічна форма співробітництва суб'єктивної взаємодії і спрямована на допомогу та підтримку дитини в доступних їй видах трудової діяльності. При цьому робота вихователя спрямована на підвищення педагогічної компетентності батьків. Умовою ефективної взаємодії вихователів і батьків є усвідомлення можливості поєднання дій, що відображаються у взаємному плануванні трудових завдань, послідовному їх виконанні, взаємній корекції загального процесу індивідуальної роботи з дитиною.

На наш погляд, взаємодією вихователів та батьків можна розглядати різнобічно. Вона включає створення загальної установки на спільне вирішення завдань цілісного розвитку особистості, вироблення загальної стратегії співробітництва для залучення учня до праці в доступних їй видах, реалізацію індивідуального підходу до дитини з метою максимального розвитку її як суб'єкта трудової діяльності.

Перший етап педагогічного впливу забезпечує базові умови для його успішної реалізації. Завдання вихователя — знайти підхід до членів сім'ї дитини, сприяти створенню атмосфери довіри. А тому, вихователям необхідно знати способи спілкування з батьками та активні форми звертання до батьків, проявляти педагогічну майстерність, прагнути створити більш комфортні умови

для реалізації корекційно-виховного впливу в умовах школи та сім'ї. Без цих факторів неможливо розраховувати на співробітництво з батьками у справі корекційного виховання дитини.

Тому постає наступне завдання перед вихователем — виявити рівень розвитку учня за допомогою спостереження і спеціальних діагностик, розпізнати потреби, інтереси, індивідуальні особливості, можливості й нахили до різних видів трудової діяльності, вивчити мікроклімат у сім'ї, визначити тип сім'ї та відношення батьків до проблеми виховання своєї дитини.

Важливо привернути увагу батьків до пізнавального розвитку дитини засобами суспільно-корисної діяльності, до усвідомлення важливості виховання батьків, доброзичлива інформація про дитину, про набуття нею практичного досвіду виконання поставлених трудових завдань, про перспективи позитивних взаємовідносин, особистісно-орієнтованого спілкування, в результаті чого відбувається особистісний ріст вихователя і батьків як суб'єктів єдиного процесу педагогічної взаємодії.

Другий етап педагогічної взаємодії передбачає вироблення у її суб'єктів єдиних підходів до розуміння необхідності використання засобів цілісного розвитку дитини в період шкільного дитинства. Вихователь роз'яснює батькам своєрідність розвитку дитини, на конкретних прикладах демонструє її можливості у набутті соціального досвіду, засвоєнні різних видів трудової діяльності. Цим самим створюється система ціннісних відносин між педагогами і батьками. Разом з тим учневі необхідна допомога для входження у соціальне оточення, залучення до матеріальних і трудових відносин в умовах трудових колективів. Батьки мають можливість ознайомитися з умовами, створеними в школі для розвитку і трудової адаптації учнів, побачити, як вихователь знайомить дітей з працею дорослих, навчає їх трудовим процесам, керує різними видами трудової діяльності, оцінює їх поведінку, батьки можуть спостерігати за дитиною в процесі виховання трудових завдань, порівнювати її розвиток з іншими дітьми.

Вихователь демонструє батькам переваги особистісно-орієнтованої моделі

педагогічної взаємодії з вихованцями, що базується на ідеї ненасилля і педагогіки успіху. Основою педагогічної взаємодії повинні стати: активне співробітництво вихователів з батьками у вивченні дітей, виявленні їхніх сильних та слабких сторін, засвоєння соціального досвіду, нахилів та інтересів, ціннісних орієнтацій, взаємообмін ідеями, проблемні спілкування, бесіди, практичні заняття, «Дні відкритих дверей» та ін.

Третій етап забезпечує реалізацію взаємодії по лінії індивідуального підходу до конкретної дитини, визначенні єдиної тактики впливу, як у школі, так і в сім'ї. Вихователь разом з батьками розробляє стратегію єдиної педагогічної взаємодії з метою корекції розвитку дитини як суб'єкта трудової діяльності. На основі діагностичної інформації вихователь визнає відповідні умови, які слід створити в сім'ї і школі, щоб активізувати в умовах родини та школи пізнавальні, фізичні та інші можливості дитини, відповідно до її нахилів, інтересів, реальних умов життя. Педагог добирає доцільні прийоми педагогічної взаємодії, що забезпечують корекцію психофізичних вад розумово відсталої дитини.

Виходячи з аналізу досвіду взаємозв'язку сімейного і шкільного виховання дітей, доцільно здійснювати взаємодію через індивідуальні й групові бесіди, консультації, диспути, «круглий стіл» та інші форми корекційно-виховної роботи. Основою взаємодії повинно стати взаєморозуміння, позитивні зміни у педагогічному спілкуванні.

Таким чином, взаємодія вихователя з батьками є діяльністю суб'єктів у формі педагогічного співробітництва, спрямована для послідовного сприяння, взаємного доповнення, корекції і координації дій у трудовому вихованні дитини. Побудова педагогічної взаємодії при керівній ролі кваліфікованого вихователя, який діє спеціальними методиками, способами корекції, умінням спілкування з батьками, повинна активізувати розвиток дитини, як суб'єкта корекційно-трудої діяльності.

Отже, ефективне конструювання педагогічного взаємозв'язку допоміжної школи та сім'ї, спрямоване на виховання позитивних рис учня у суспільно-

корисній праці, будується на основі розроблених програм і педагогічної технології цілісного розвитку розумово відсталого дитини засобами трудової діяльності.

Вихователь має бути підготовленим за спеціальною програмою і адекватною їй методикою до керівництва виховним процесом. Професійна діяльність вихователя включає в себе оволодіння різноманітними формами спільної роботи школи і сім'ї у вихованні дитини з обмеженими психофізичними можливостями. Такими формами можуть бути: відвідування сім'ї, індивідуальні бесіди, групові консультації, збори батьків, лекції для батьків, куточки для батьків, тематичні виставки, дні відкритих дверей.

Кот М. З.

Форми роботи з батьками

Джерело: Теорія і методика виховної роботи : навчальний посібник. – вид-ня третє: перероблене і доповнене / М. З. Кот ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 312 с.

Відвідування дитини вдома. Вихователь зустрічається з усіма членами родини, бере участь у трудовому вихованні дитини, допомагає батькам створити відповідні умови, необхідні для виконання дітьми трудових доручень, звертає увагу на погодженість дій усіх членів родини, встановленню тісного взаємозв'язку і постійного контакту вихователя і сім'ї, сприяє індивідуальним бесідам з батьками. В індивідуальних бесідах батьки більш відверто розповідають про недоліки, що спостерігаються в трудовому вихованні дитини, про хвилювання, яке викликає поведінка дитини. В індивідуальних бесідах вихователь не лише підказує, як, наприклад, привчити дитину виконувати певні трудові доручення, але й сам активно допомагає при цьому коригує діяльність дитини. Бесіди з батьками можуть відбуватися за їх ініціативою і за ініціативою педагога. Вони допомагають вихователеві знайти правильний підхід.

Спілкуючись з батьками індивідуально, відвідуючи сім'ї дітей, спостерігаючи за їх поведінкою в групі, вихователь підбирає матеріал для групових консультацій, батьківських зборів. Існує декілька способів проведення

групових консультацій. Найбільш поширена форма консультацій — кваліфікований виклад вихователем інформації на визначену тему, наприклад: «Самообслуговування дитини в сім'ї», обговорення статті з педагогічній літератури, прослуховування магнітофонних записів, зроблених вихователем на певну тему («Як я допомагаю вдома»), практичні заняття, спрямовані на те, щоб навчити батьків способам організації дитячої діяльності. Специфікою консультацій, на відміну від зборів, є необхідність вирішувати ті питання, які виникають перед вихователем в процесі спілкування з дітьми чи батьками і є актуальними на сучасному етапі. Групові збори батьків — одна з ефективних форм роботи педагогічного колективу школи і сім'ї. Основними завданнями таких заходів є систематичне знайомство батьків з метою, завданнями, змістом і формами організації трудового виховання дітей в умовах школи і сім'ї; пошук і впровадження кращого досвіду сімейного виховання; розробка єдиних засобів корекційного впливу на дитину, вихователів і батьків. Прийняте на зборах рішення і думка батьків допоможуть вихователеві в здійсненні позитивного впливу на окремі сім'ї, які цього потребують.

Цікавими і дійовими формами пропаганди педагогічних знань серед батьків є цикл лекцій, педагогічні гуртки, вечори запитань і відповідей, конференції по обміну досвідом з проблеми трудового виховання, школи молодих батьків, університети педагогічних знань. Ці різноманітні форми роботи при умілому поєднанні доповнюють одна одну. Програми лекторіїв, університетів педагогічних знань детально продумуються вихователями. Зміст їх може варіюватися, в залежності від потреби висвітлити перед батьками те чи інше питання корекційно-виховного впливу на вихованця.

Значне місце в роботі з батьками займають наочні форми педагогічної пропаганди. Вони дозволяють донести до батьків великий довідковий та інформаційний матеріал. Матеріали, які розміщують в «Куточку для батьків», мають відповідати меті й завданням корекційного виховання, відображати зміст роботи з дітьми. Такі куточки роблять у кожній групі, а інколи і для всього колективу батьків. Використовуючи таку форму роботи, дуже важливо звертати

увагу батьків на її зміст. Різноманіття, яскравість, відсутність стандарту і трафарету в доборі матеріалів, їх систематична варіативність допоможуть виконати поставлені завдання. В «Куточку для батьків» також можна висвітлити досвід трудового виховання дітей в умовах сім'ї. Цей матеріал доречно доповнювати наочністю: фотографіями, поробками, малюнками.

Ефективною формою роботи з батьками є організація тематичних виставок, які дозволяють знайомити батьків з актуальними питаннями теорії і практики трудового виховання дітей, пропагувати кращий досвід сім'ї, в доступній наочній формі представляти демонстраційний матеріал. Виставки влаштовують до знаменних дат. Тематичні виставки можуть відображати життя школи і сім'ї. Вони повинні супроводжуватися багатим ілюстративним матеріалом, зміст якого близький і зрозумілий батькам: «Види праці дітей», «Праця дитини в сім'ї». Якщо виставки оформлюються фотографіями, необхідно подбати, щоб якомога більше батьків знайшли на них свою дитину. Оформлюючи виставку, треба пам'ятати, що її метою є не лише зацікавити батьків фотографіями дітей, але й донести до них зміст і значення суспільно-корисної праці.

Відвідування батьками школи-інтернату в «Дні відкритих дверей» організовують з метою безпосереднього знайомства з роботою в школі. Вони цікавлять батьків і є дійовою формою педагогічної пропаганди. Організовуючи відвідування школи батьками, необхідно продумати зміст роботи з трудового виховання на цей день. Це можуть бути чергування дітей в куточку живої природи, робота на присадибній ділянці по догляду за рослинами та ін. Після перегляду організованих форм праці дітей, з батьками проводиться бесіда, в якій вони обмінюються враженнями про побачене, дістають поради і рекомендації, як використати досвід роботи вихователів в сім'ї.

Одним із важливих напрямків спільної роботи школи і сім'ї може бути організація праці дітей в природі й через неї вирішення корекційно-виховних завдань. Трудове виховання тісно пов'язане з працею дітей в природі, а «логіка природи — найдоступніша для дітей» (К.Д.Ушинський), тому змістом спільної

роботи школи і сім'ї може стати виховання учнів засобами природи. Які ж завдання стоять перед допоміжною школою та батьками в екологічному вихованні школярів?

Це — засвоєння необхідних знань про взаємозв'язки і залежності в природі; розуміння багатосторонньої цінності й необхідності природи для людини; оволодіння нормами поведінки в природному середовищі; розвиток потреби спілкування з природою і уміння оцінювати стан навколишнього середовища. Вирішення цих завдань спрямоване на формування нової культури ставлення до природи, на подолання екологічної неграмотності.

Розглянемо, як можна реалізувати засобами природи виховання та реабілітацію самої дитини, а саме допомогти їй засвоїти необхідні знання про взаємозв'язки і залежності в природі. Щоб вирішити ці завдання, учні повинні чітко уявити, що таке жива і нежива природа: для живої природи потрібна їжа, повітря; все живе росте і розвивається. Все це легко можна показати дітям під час спостережень у куточку природи чи на пришкольній ділянці. Наприклад, на ділянці можна посадити насінину і камінець і спостерігати за розвитком насінини і відсутності життя у камінця. Подальшу роботу з учнями доцільно провести у вигляді спостережень за рослинами, під час яких учнів легко переконати в тому, що рослини без води, повітря і світла можуть загинути. Підвести дітей до формування узагальнюючих уявлень про такі потреби всіх живих організмів допоможуть розповіді вихователя про життя різних тварин і рослин. Всі ці знання повинні нести також інформацію про необхідність догляду за живими об'єктами природи і бережливого ставлення до них.

Важливим корекційним завданням є допомога учням в оволодінні практичними вміннями і навичками природокористування. Відомо, що дитина набуває практичного досвіду від оточуючих її дорослих. У них вона вчиться окремим діям, які є зразком для наслідування. А тому діти повинні завжди бачити турботу вихователя про мешканців куточка природи, працю батьків на присадибній ділянці. Під час роботи з об'єктами природи (годування тварин, робота з рослинами), дорослі повинні ласкаво звертатися до них, коментувати

свої дії. Учні можуть садити і доглядати квіти, підгодовувати взимку птахів, підгортати сніг під дерева і кущі. Це сприятиме формуванню елементарному екологічному розвитку, що має стати корекцією діяльності і поведінки дітей.

Виховання учнів засобами природи може бути забезпечене лише тоді, коли відповідний вплив на них з боку вихователів школи-інтернату підкріплюється активною діяльністю батьків. Але успіх може бути досягнутий лише за наявної зацікавленості батьків питанням навколишнього середовища. Тому одним із напрямків корекційної роботи з учнями є налагодження контактів і взаєморозуміння з батьками. Зміст роботи з батьками повинен відповідати тій роботі, яка проводиться вихователем з учнями і має декілька напрямків: екологічна просвіта батьків; організація спільних видів трудової діяльності школи і сім'ї, робота з учнями на приватних садових ділянках, педагогічний вплив на батьків через дітей. Таке керівництво важливе ще й тому, що програми сімейного виховання дітей засобами природи нема, і воно, як правило, проводиться на основі власного досвіду батьків і традицій виховання в кожній сім'ї. Враховуючи це, вихователь організовує батьків на проведення спільної з дітьми діяльності, наприклад: виготовлення шпаківень, годівниць для птахів, організація праці вдома на ділянці.

Перед тим, як прийти на першу зустріч з батьками учнів для ознайомлення їх з перспективами виховання засобами природи, необхідно скласти план роботи з учнями і план роботи з сім'єю з даної теми. Маючи такий перспективний план, вихователь може розповісти батькам, що робиться у школі в цьому напрямку.

Традиційною формою спілкування батьків і вихователів є батьківський збори. Головною умовою успіху в роботі батьківських зборів є встановлення зворотного зв'язку. Тому особливе місце необхідне відводити зборам-практикумам, як найбільш перспективній формі встановлення позитивного зворотнього зв'язку. Темою першого такого зібрання може бути «Екологічне виховання дітей в умовах школи і сім'ї», мета якого — ознайомити батьків з завданнями екологічного виховання дітей. Вихователь повинен сприяти

створенню творчої атмосфери, пошуку раціональних дій батьків в різних ситуаціях. Для більшої зацікавленості батьків педагог може запропонувати їм вирішити певну педагогічну ситуацію, потім поділитися з ними власними спостереженнями, вказавши на доречність використання корекційних методів, поставивши питання, які допомагають батькам розібратися в ситуації. Наприклад:

Діти граблями волочили землю. Учні вибирали із землі палички, камінці, коріння минулорічних рослин. Ніхто не помітив, як підійшла мама одного з учнів.

- Що ви тут робите? - спитала вона.
- Ми готуємо землю, щоб посадити квіти, - відповів учень.
- Подивись, на кого ти схожий?! Які в тебе руки, а черевики!..

Розгнівана мати звернулась до вихователя:

- Чому ви примушуєте дітей виконувати таку роботу? Хіба у вас нема двірника?

Питання до батьків:

1. Чи правильно зробила вихователь, що організувала такий вид праці?
2. Дайте оцінку поведінки матері. Що б ви зробили в такій ситуації?

Беручи участь у бесідах, батьки висловлюють свою думку. Вихователь вказує на правильність вирішення завдання. Таку ситуацію можна використати по-різному: як ілюстративний матеріал до розкриття теми, як метод активізації батьківської аудиторії і привід до диспуту, як засіб, що допомагає з'ясувати, чи зрозуміли батьки теоретичні положення.

Наводимо орієнтовний зміст трудових дій у природі вдома, з якими можна ознайомити батьків: учнів молодших класів можна залучати до догляду за домашніми тваринами і рослинами, а саме: насипати зерно в годівничку для пташки, годувати рибок в акваріумі, доглядати домашніх тварин, поливати кімнатні рослини. При цьому слід звертати увагу дітей на те, що і рослини, і тварини хочуть їсти й пити, бо вони живі. На присадибній ділянці учні можуть допомагати збирати овочі, в саду — фрукти і ягоди. Учні 5-7 класів можуть

допомагати міняти воду в акваріумі, мити корм для тварин, разом з батьками годувати курей, кролів кіз. На присадибній ділянці діти можуть весною садити насіння цибулі, квасолі, гороху і доглядати їх (поливати, виривати бур'ян). Учні також повинні брати участь у збиранні урожаю. Вихованці старших класів мають самостійно доглядати кімнатні рослини, годувати рибок в акваріумі, свійських тварин. На присадибній ділянці вони можуть самі працювати на «своїй» грядці. На подвір'ї можуть підмітати доріжки від сміття чи снігу, допомагаючи батькам. Наведений перелік видів праці може змінюватись, у відповідності з корекційним завданням, умовами життя батьків (місто, село), складів батьків.

При цьому необхідно нагадувати батькам, що їх власна поведінка і праця у природі є власним зразком поведінки для дітей. Акцентуючи увагу батьків на тому, що починаючи цю роботу, необхідно з раннього дитинства підвести їх до розуміння важливості виховання у дитини почуття відповідальності, турботи за завтрашній день.

Спільна діяльність сім'ї і школи, яка будується на принципах добровільності, зацікавленості, веде до позитивних змін у стосунках між батьками, дітьми, вчителями, до встановлення між ними гуманних контактів і взаємин.

Таким чином, проблема виховання дітей в сім'ї, у зв'язку зі складними соціально-економічними умовами життя, набуває неабиякої актуальності. Вирішувати її можна лише завдяки об'єднанню зусиль різних виховних інститутів, серед яких ми виділяємо насамперед сім'ю, школу, соціальні служби для молоді, що сприятиме консолідації з позитивних впливів, створенню для дитини здорового, соціально-економічного, морального і духовного середовища.

Програма роботи вихователя з різними типами сімей школярів.

Мета програми — надання конкретної психолого-педагогічної допомоги батькам та дітям різних типів сімей; поліпшення сімейного мікроклімату, захист дітей від травмуючого впливу сімейного неблагополуччя, налагодження

взаємостосунків батьків з дітьми.

Програма ставить завдання отримати такі дані про сім'ю:

- загальні відомості про сім'ю і батьків учнів;
- характер сімейного неблагополуччя;
- особливості сімейного мікроклімату;
- особливості індивідуального і психофізичного розвитку дитини;
- навчальна діяльність дитини в сім'ї;
- особливості виховання дитини в сім'ї;
- організація вільного часу дитини в сім'ї;
- взаємостосунки сім'ї та школи;
- педагогічна культура батьків;

Форми реалізації даної програми:

1. Створення психолого-педагогічної служби сім'ям вихованців.
2. Підготовка та проведення родинних свят («родина — для всіх поколінь», «сім'я — це сім я», «рідна мати моя»).
3. Підготовка та проведення спортивних свят («мамо, тато, я — спортивна сім'я»).
4. Ознайомлення батьків та дітей різних типів сімей з Конвенцією ООН про права дитини, проведення вечорів з метою надання дітям правових знань (інсценування казок «Червона шапочка», «Попелюшка», «Золотий ключик»).
5. Організація та проведення днів відкритих дверей.
6. Проведення педагогічного лекторію для батьків «Причини і шляхи подолання типових помилок у вихованні дітей у сім'ї» з обговоренням педагогічних ситуацій.
7. Ознайомлення батьків різних типів неблагополучних сімей з програмою запобігання насильства сім'ї.
8. Підготовка та проведення круглого столу «Важливі проблеми сімейного виховання в сучасних умовах».
9. Організація циклу лекцій «Причини сімейних конфліктів та шляхи їх подолання».

Застосовуючи програму в процесі корекційно-виховної роботи, необхідно включити до неї ряд питань, які допомагають глибше вивчити особливості взаємовідносин батьків і дітей у сім'ї, особистість батька і матері як вихователів, їх педагогічну компетентність:

1. Взаємостосунки вихователя з батьками; розуміння вихователем необхідності встановлення доброзичливих взаємостосунків і творчого співробітництва з батьками; ставлення батьків до вихователя; непорозуміння і конфлікти між вихователями і батьками і причини цих непорозумінь, якщо вони є; частота відвідувань батьками школи, їх причини і мета.

2. Основні напрямки діяльності вчителя у роботі з сім'ями: відвідування вчителем сім'ї; проведення індивідуальної роботи з батьками різних типів сімей; опора на позитивний досвід життєдіяльності сім'ї, сімейного виховання; залучення батьків до участі у конференціях, диспутах, до керівництва гуртками та ін.; психолого-педагогічна допомога вчителя та працівників соціальних служб батьками в організації навчання і виховання дітей.

Тематичний план педагогічного лекторію для батьків:

1. Складові частини виховання дітей у сім'ї: трудове, моральне, фізичне, естетичне, розумове, екологічне.
2. Морально-психологічний клімат в сім'ї, його вплив на формування особистості дитини.
3. Методи сімейного виховання.
4. Причини сімейних конфліктів та їх подолання.
5. Особистість дитини: інтелект, темперамент, здібності, характер.
6. Вікові та індивідуальні особливості розвитку дитини, їх врахування у сімейному вихованні.
7. Дотримання санітарно-гігієнічних норм — запорука здоров'я дитини.
8. Педагогічний такт батьків.
9. Авторитет та особистий приклад батьків.

План виховної бесіди з батьками вихованців про права дитини:

– Відсутність у батьків знань про права дітей — одна з причин збільшення кількості знедолених, занедбаних дітей — дітей вулиці.

– Ознайомлення з основними положеннями «Конвенції ООН про права дитини», ратифікованої в Україні у 1992 р.

– Карна відповідальність дорослих за жорстоке ставлення до дітей; порушення їх честі й гідності, сексуальний тиск, переслідування та ін.

Особливу увагу батьків слід звернути на окремі статті Конвенції ООН, а саме: ст.6 — максимально можливе забезпечення здорового розвитку дитини. Ст.27 — визнання права кожної дитини на рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального та соціального розвитку. Ст.34 — захист дитини від сексуальної спокуси. Ст.37 — захист дитини від інших форм жорстокої поведінки. Ст.39 — заходи допомоги дитині, що стала об'єктом жорстокого поводження.

Крім того, у ході бесіди, слід знайомити батьків з правами, які має кожна дитина, згідно Конвенції ООН:

- на власну думку;
- на відпочинок;
- на медичну допомогу;
- на освіту;
- на міжнародну допомогу;
- на повноцінне харчування;
- на життя;
- на розвиток талантів;
- на національну самобутність;
- на особисте життя;
- на інформацію;
- на любов та піклування;
- на знання своїх справ.

План роботи вихователя з різними типами сімей (індивідуальна робота):

1. Сім'я — первинний соціальний осередок розвитку особистості дитини.

Функції сім'ї.

2. Основні завдання і зміст сімейного виховання дітей в сучасних умовах.

3. Труднощі й помилки у сімейному вихованні, їх причини і шляхи запобігання.

4. Відповідальність батьків за виховання дітей. Законодавство України про сім'ю. Конвенція ООН про права дитини.

5. Авторитет та особистий приклад батьків. А.С.Макаренко про батьківський авторитет.

6. Причини сімейного неблагополуччя. Типи неблагополучних сімей.

7. Неповна сім'я. Особливості виховання дитини у неповній сім'ї. Форми і методи вихователя з такими сім'ями.

8. Сім'ї алкоголиків. Їх негативний вплив на формування особистості дитини. Форми і методи роботи з такими сім'ями.

9. Конфліктні сім'ї та сім'ї з низьким морально-культурним рівнем батьків. Особливості сімейного мікроклімату та взаєностосунків у таких сім'ях.

10. Ззовні благополучні сім'ї бізнесменів. Проблеми виховання дитини у таких сім'ях. Форми і методи роботи вихователів з членами цих сімей.

11. Педагогічний такт вихователя у роботі з неблагополучними сім'ями.

12. Підсумкова конференція.

Рекомендації до роботи вихователя з сім'єю вихованця:

- працювати з кожною сім'єю індивідуально;
- налагоджувати спілкування дитини з батьком, який залишив сім'ю;
- розширювати спілкування з сім'ями, які мають досвід позитивного сімейного виховання і з спеціалістами-дефектологами, психологами, лікарями та ін;
- допомагати самотнім матерям в організації сімейного виховання;
- допомагати конфліктним сім'ям у налагодженні взаєностосунків, створення сприятливого мікроклімату для психічного здоров'я всіх членів

сім'ї;

- Допомогати сім'ям, які систематично допускають серйозні педагогічні помилки у системі сімейного виховання внаслідок недостатньої педагогічної культури та освіти;
- Здійснювати педагогічну освіту батьків, роз'яснювати до яких наслідків призводить надмірна батьківська любов або надмірна суворість у вихованні, формальне ставлення до батьківських обов'язків, нехтування віковими та індивідуально-психофізичними особливостями дитини.

Анкета для батьків:

- Хто входить до складу вашої сім'ї?
- Де Ви працюєте? Ким?
- У яких житлових умовах проживає Ваша сім'я?
- Розмір Вашої заробітної плати?
- Чи вважаєте Ви свою сім'ю матеріально забезпеченою?
- Чим Ви любите займатися у вільний від роботи час?
- Назвіть Ваші улюблені книжки, фільми, музичні твори тощо.
- Чим займається Ваша дитина на дозвіллі? (відвідування гуртків, секцій та ін.).
- Яку роботу виконує Ваша дитина в домашньому господарстві?
- Які причини, на Вашу думку, призводять до сімейного неблагополуччя?
- Як Ви вважаєте, чи впливають сімейні сварки, конфлікти, розлучення батьків на особистість дитини і її поведінку у школі?
- Назвіть позитивні риси характеру Вашої дитини.
- Які риси характеру Вашої дитини викликають у Вас занепокоєння, тривогу?
- Які причини появи у Вашої дитини негативних рис характеру?
- Які методи виховання ви використовуєте у своїй практиці?
- Що заважає Вам правильно виховувати дитину?

- Назвіть шлях подолання помилок у сімейному вихованні.
- Чи бувають у Вас конфлікти з вихователем з приводу чогось?
- Чи надає Вам вихователь допомогу у вихованні дитини? Яку?

–

Наукове видання

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК: ХРЕСТОМАТІЯ

За ред. В. М. Синьова

Том перший

Автори-укладачі опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за точність наведених фактів, цитат статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Укладачі: В. В. Михайленко, А.-С. Ю. Арич

Технічний редактор –

Оригінал – макет –