

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова
Інститут корекційної педагогіки та психології**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ТИФЛОПЕДАГОГІКИ**

Збірник наукових праць

Випуски 11 (19), 12 (20)

Київ – 2015

УДК 376.32:316.6
ББК 74.33:88.5
С 69

Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – Випуски 11 (19), 12 (20) – 137 с.

**Фахове видання з педагогічних наук затверджено постановою Президії
ВАК України від 22 грудня 2010 року № 1 – 05/8
(Бюлетень ВАК України №2, 2011 р.)**

Збірник містить матеріали наукових досліджень з тифлопедагогіки та тифлопсихології, науково-методичні рекомендації практикам щодо надання компетентної допомоги дітям та дорослим, які мають глибокі порушення зору та пов'язані з ними соціальні проблеми. Матеріали збірника можуть використовуватись для студентів, які навчаються за напрямом «Корекційна освіта», як навчальний посібник при вивченні основних курсів.

Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за підбір, точність наведених фактів цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Редакційна колегія

В.М. Синьов, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (головний редактор).
В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.
А. Раку, доктор педагогічних наук, професор, Державний педагогічний університет ім. Іона Крянге, Молдова.
M. Zaorska, prof.dr hab., University of Warmia and Mazury, Poland.
М.К. Шеремет, доктор педагогічних наук, професор, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
Є.П. Синьова, доктор психологічних наук, професор, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
С.В. Федоренко, доктор педагогічних наук, професор, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
В.І. Барко, доктор психологічних наук, професор, Харківський національний університет внутрішніх справ, Україна.
Л.М. Руденко, доктор психологічних наук, доцент, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
В.В. Тарасун, доктор педагогічних наук, професор, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
О.П. Хохліна, доктор психологічних наук, професор, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
Д.І. Шутьженко, доктор психологічних наук, професор, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
С.Ю. Конопляста, доктор педагогічних наук, професор, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
К.О. Глушенко, кандидат педагогічних наук, доцент, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
Т.О. Гребенюк, кандидат психологічних наук, доцент, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
О.М. Паламар, кандидат психологічних наук, доцент, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
Л.Г. Медведок, кандидат педагогічних наук, доцент, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.
І.О. Сасіна, кандидат психологічних наук, доцент, НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна.

**Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ №14519-3490Р від 06.10.2008 р.**

Рекомендовано Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова

© Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова

ЗМІСТ

Розділ 1. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Бордюг Ю.В. Використання тренінгових технологій у процесі підвищення професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору.....	5
Глушенко О.В., Глушенко К.О. Логопедичний супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку під час підготовки до школи.....	18
Дегтяренко Т.М. Система спеціальної освіти: проблеми та перспективи.....	35
Картава Ю.А. Методологічні та методичні підходи щодо організації вивчення дитини зі зниженим зором під час музичного виховання.....	49
Купрас В.В. Ефективність використання інтерактивних технологій у навчанні дітей з порушеннями зору.....	67

Розділ 2. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ТИФЛОПСИХОЛОГІЇ

Гладких Н.В. Специфічні особливості психофізичного розвитку дітей з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору.....	82
Гребенюк Т.М., Шевченко Я.О. Теоретичні основи професійного самовизначення незрячих учнів старших класів	95
Медведок Л.Г., Рожко І.С. Особливості активізації пізнавальної діяльності учнів з глибокими порушеннями зору в добулварний період навчання грамоти.....	106

Сасіна І.О. Особливості динаміки зосередженості уваги у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором.....	115
Ярич О.Я. Історичний аспект дослідження волі у вітчизняній та зарубіжній тифлологічній літературі.....	125

Розділ 1. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

УДК 378.048.2

© 2015 р.

Ю.В.Бордюг

аспірантка

Кременчуцький національний університет

імені Михайла Остроградського

м. Кременчук

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ГРУП ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Статтю присвячено проблемі використання тренінгів з метою підвищення професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору. Автором встановлена наявність залежності рівня професійності педагога, його здатності до постійного особистого, професійного зростання й якості надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.

Актуальним є пошук нових методів, принципів та форм організації методичної роботи з підвищення професійної компетентності вихователів у спеціальному ДНЗ для дітей з порушеннями зору. Розкрито головні чинники формування професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору та змістове наповнення термінів «професійна компетентність», «тренінгові технології».

Проаналізовано стан проблеми в психолого-педагогічній літературі, розкрито поняття «тренінг» та визначено його сутність. Метою статті є аналіз тренінгу як ефективного педагогічного засобу вирішення однієї з важливих проблем підвищення професійної компетентності вихователів для дітей з порушеннями зору – практичне оволодіння певними навичками або моделями поведінки шляхом розгляду конкретних ситуацій; спрямоване на формування професійних компетентностей фахівців, здатних до професійної діяльності в умовах сучасної дошкільної корекційної освіти.

У статті наведені результати власних досліджень, які спрямовані на обґрунтування впливу тренінгових занять на підвищення професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору. Визначені цілі та завдання тренінгу в педагогічній практиці, характерні риси тренінгових занять у методичній роботі з вихователями спеціальних груп для дітей з порушеннями зору.

Ключові слова: тренінг, тренінгові технології, прийоми підвищення професійної компетентності, професійна компетентність.

Інтереси професійної освітньої політики тісно переплітаються з економічною політикою держави, із соціальною і, звичайно, з освітньою політикою. Зміни та тенденції, характерні для сучасної педагогічної освіти України, дають змогу стверджувати, що ця система переходить на якісно новий рівень свого розвитку та функціонування. Розбудова української дошкільної освіти потребує істотно нової системи діяльності педагогів, передусім роботи над підвищенням професійної компетентності фахівця. «Гуманізація дошкільної освіти перехід до особистісно-орієнтованої педагогіки, поява варіативних програм і технологій, що супроводжуються глобальними та лавиноподібними інноваційними процесами, потребує від педагогів переходу на новий рівень взаємодії з дітьми, опанування ними нових теоретичних знань і педагогічних технологій» [6; с.5]. Сам час висуває до педагогів такі вимоги, як професіоналізм, мобільність, здатність до творчого використання нової інформації на практиці. Від рівня професійності педагога, його здатності до постійного особистого і професійного зростання залежить і якість надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Тому й зросли вимоги до особистісних якостей вихователів у спеціальному дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) для дітей з порушеннями зору, рівня їх професійної компетентності, загальнопедагогічних умінь та здібностей. Отже, актуальним є пошук нових методів, принципів та форм організації методичної роботи з підвищення професійної компетентності вихователів у спеціальному ДНЗ для дітей з порушеннями зору. Однією з таких перспективних технологій є тренінг.

У сучасних умовах увагу вітчизняних науковців і практиків привертає зростаюча популярність застосування тренінгових методичних заходів, з одного боку, і педагогічна невизначеність цього поняття, його сутності та місця серед інших інновацій сучасної професійної освіти, з іншого.

Серед дослідників теоретичних аспектів тренінгу як перспективної та ефективної форми активізації набутих знань, умінь, навичок та компетенцій, варто акцентувати увагу на наукових працях М.Васильєва, Н.Хрящева, В. Нікадорова, Ю.Ємельянова, Ю.Жукова, І.Вачкова, Т.Зайцевої, Л.Петровської, А.Ковальова та ін. Експериментальне використання тренінгових технологій викладено в працях Л. Бондарєвої, Л. Козлової, Г. Кошонько, Л. Мітіної, В. Павловського, Т. Цюман, О. Шапран. Дослідженнями тренінгу як форми педагогічної взаємодії займалися І.Мельничук, Л.Мороз, І. Панасюк, А. Ковальчук, О.Зотова, В. Федорчук, Н. Терентєва та ін. Багато наукових досліджень направлені на пошук ефективних моделей, альтернативних форм, методів підвищення професійної компетентності. Варто звернути увагу на дослідження зарубіжних всесвітньовідомих вчених: Д.Карнегі, К.Левіна, К.Роджерса, М.Форверга. Розроблена ними методична та методологічна база дозволяє розглядати тренінг як найефективніший метод засвоєння професійних умінь і навичок вікових, професійних інтегрованих навчальних груп [2; с.21]. Проте, не дивлячись на велику увагу вчених до використання тренінгів у навчанні, залишається ще недостатньо охопленим питання використання тренінгових технологій підвищення професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору у методичній роботі з кадрами. Останнє й обумовило формулювання мети дослідження.

Метою статті є аналіз тренінгу як ефективного педагогічного засобу вирішення однієї з важливих проблем підвищення професійної компетентності вихователів для дітей з порушеннями зору – практичне оволодіння певними навичками або моделями поведінки шляхом розгляду конкретних ситуацій; спрямоване на формування професійних компетентностей фахівців, здатних до професійної діяльності в умовах сучасної дошкільної корекційної освіти. Саме практичний аспект підвищення професійної компетентності педагогів потребує особливої уваги під час планування методичної роботи з вихователями тифлогруп.

Процес формування професійної компетентності вихователів груп для дітей з порушеннями зору базується на застосуванні «форм

роботи, що спрямовані на інформаційну обізнаність, навчання, здатність варіативно й ефективно застосовувати на практиці методи і прийоми» [4], підвищення кваліфікаційного рівня, результативність яких є визначальною професійною характеристикою спеціаліста. Отже, нами визначено, що методична робота з кадрами планується з урахуванням їхньої підготовленості (молоді спеціалісти, зі стажем педагогічної роботи, не з фаховою освітою). Цю роботу планують за такими напрямками: традиційні форми роботи (семінари, семінари-практикуми, засідання круглих столів, консультації, відкриті покази різних видів роботи тощо), рідше використовують нетрадиційні форми роботи (майстер-класи, клуби, творчі лабораторії тощо).

У дидактиці така модель отримала статус директивної. Зауважимо, що науковцями експериментально доведено, що директивна модель удосконалення педагогічної майстерності є недоцільною та застарілою. Особистісний і професійний розвиток вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору сьогодні безпосередньо залежить від швидкості отримання, аналізу та застосування на практиці нових професійних знань, умінь, навичок.

Підвищення професійної компетентності вихователів є невід'ємною складовою частиною методичної роботи, важливим компонентом підвищення професійної компетентності вихователів тифлогруп, засобом формування у них навичок навчально-виховної і корекційно-розвиткової діяльності з дітьми з порушеннями зору. Упродовж практичних методичних заходів здійснюється виховна робота, спрямована на формування професійних навичок, активної життєвої позиції, сукупності громадянських і моральних якостей педагога, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виходячи з вимог часу до педагогічних кадрів пред'являються такі вимоги: володіння соціальним інтелектом; креативне мислення; вміння приймати рішення в умовах відсутності інформації; комунікабельність; вміння оперувати професійною термінологією тощо. Проведена нами попередня діагностика практичної професійної діяльності вихователів тифлогруп на основі анкетування, листа оцінки щодо професійного ставлення педагога (автор І.Романюк) свідчить, що 85% педагогів вважають достатнім

для професійної діяльності рівень знань, які вони отримали в процесі фахової підготовки, проте 68% вихователів вважають недостатнім власний рівень професійних умінь та навичок щодо проведення різних видів корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями зору і як наслідок відчують невпевненість у професійній діяльності, 37% вихователів вважають, що рівень їх професійних умінь та навичок потребує удосконалення, і тільки 18% вихователів тифлогруп оцінюють свій рівень як достатній. Це зумовило пошук необхідних форм і методів методичної роботи з кадрами, мета яких – збагатити практичний досвід організації та проведення різних форм і методів підвищення професійної компетентності вихователів для дітей з порушеннями зору в умовах методичної роботи та уникнути вияву у значної частини молодих спеціалістів, у педагогів без фахової освіти, негативних проявів емоційного стану (страху перед новими труднощами, які виникають в ході навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми, що супроводжуються скованістю та емоційною невиразністю, невпевненістю у своїх діях, «прив'язаністю» до конспекту заняття, недостатнім розумінням психологічних та індивідуальних особливостей дітей з порушеннями зору тощо). З огляду на це одним із засобів методичної роботи з вихователями тифлогруп мають стати тренінгові технології, спрямовані на підвищення і розвиток особистісної та професійної компетентності вихователя.

Х. Е. Майхнер дійшов висновку, що пасивно сприйняту інформацію люди зберігають у пам'яті наступним чином: 10% того, що читають; 20% того, що сприймають на слух; 30% того, що бачать; 50% того, що чують і бачать. Активне сприйняття дозволяє втримати в пам'яті біля 80% інформації. Одним із ефективних методів активного сприйняття інформації та підвищення професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору можна вважати використання тренінгів.

Активне впровадження тренінгових технологій в ХХ ст. пов'язують із іменем К.Левіна. У 1944 р. він заснував при Массачусетському технологічному інституті Центр вивчення групової динаміки. На початку 1947 р. за підтримки уряду США – Національні

тренінгові лабораторії. К.Левін вважав, що «зазвичай легше змінити індивідуумів, які зібрані в групу, ніж змінювати кожного з них по одинці» [8].

Слід зазначити, що слово «тренінг» – англійського походження, яке перекладається як: навчання, виховання, тренування, дресирування, підготовка. Тренінг має досить широке й успішне коло застосування у різних галузях наук: психології, соціології, педагогіці, економіці, медицині тощо. У загальному розумінні тренінг розглядають як планомірно здійснювану програму різноманітних вправ, головним призначенням яких є підвищення зацікавленості особистості у процесі засвоєння тих чи інших практичних умінь та навичок щодо вирішення різного роду завдань, пошук шляхів виходу із складних ситуацій, подолання певних життєво важливих проблем тощо. У педагогічному енциклопедичному словнику тренінг розглядається як інтенсивне навчання практичного спрямування [5; с. 291]. Спробуємо на основі теоретичного аналізу праць науковців з досліджуваної проблеми розкрити сутність тренінгу як методу підвищення професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору та проаналізувати можливості його використання у методичній роботі з метою збагачення практичного компоненту підвищення професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до розкриття сутності поняття «тренінгу»: «тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння складним видом діяльності (Ю.Ємельянов) [3; с.89]; «тренінг – це організаційна форма навчально-виховної роботи, яка спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів, за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери у групі, та спрямовується на отримання сформованих навичок та життєвих компетенцій» (А.Семенова) [7; с.17]. І. Вачков виділяє декілька парадигм тлумачення означеного поняття: тренінг як своєрідна форма дресури; тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування умінь і навичок ефективної поведінки; тренінг як форма активного навчання, метою якого є перш

за все передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок; тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем [2; с.22]. Найбільш вдалим для нашого дослідження є наступні визначення тренінгу: «інтенсивні короткотривалі навчальні заняття, спрямовані на створення, розвиток і систематизацію навичок, необхідних для виконання конкретних особистісних, навчальних або професійних завдань, у поєднанні з посиленням мотивації особистості стосовно удосконалення роботи» [9; с.6]; «система інтенсивних тренувань, у яких моделюються елементи основних завдань професійної діяльності» [1; с.18]. Тренінг не передбачає передачу знань та вмінь у незмінному вигляді, а створює можливості прямої взаємодії з реальністю, яка вивчається, навчання на власному досвіді.

В цілому тренінг являє собою систему інтерактивних прийомів і засобів, використання яких сприяє підвищенню професійної компетентності, розвитку й удосконаленню професійних якостей, умінь та навичок. Характерною ознакою тренінг-навчання є активна взаємодія учасників методичного заходу, яка зумовлена ігровою імітацією та моделюванням ситуацій, пов'язаних з професійним досвідом, і спрямована на підвищення мотивації до самоосвіти, педагогічної діяльності, формування практично-дійової сфери вихователя спеціальних груп для дітей з порушеннями зору.

Використання тренінгів у методичній роботі з вихователями, спрямоване на те, щоб підвищити професійну компетентність вихователів тифлогруп, спрямувати педагогів до професійного педагогічного спілкування, виробити уміння та навички планувати, організовувати багатоаспектну навчально-пізнавальну та корекційно-відновлювальну діяльність з дітьми з порушеннями зору, оцінювати ефективність застосовуваних методів та прийомів навчання і виховання, сформулювати впевненість у правильності професійного вибору.

Цінним моментом у використанні тренінгу є те, що він дозволяє організувати такий особливий освітній простір, у якому фахівці усвідомлюють власну некомпетентність щодо вирішення

змодельованої ситуації, визначаються з власними обмеженнями у наявних знаннях чи компетенціях, емоційно переживають їх, що в кінцевому результаті спонукає до дії: вихователі роблять спроби знайти альтернативні варіанти виходу із уявної ситуації, оптимальні шляхи вирішення поставлених завдань. Завдяки цьому особистість накопичує професійний досвід, яким керується у подальших аналогічних реальних ситуаціях при вирішенні професійних завдань у професійній діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами. Практика переконує, що тренінги як методичні заходи можна використовувати під час методичної роботи з вихователями тифлогруп з різним рівнем їх підготовленості (молоді спеціалісти, зі стажем педагогічної роботи, не з фаховою освітою). В ефективності їх впливу на підвищення професійної компетентності вихователів, які працюють з дітьми з порушеннями зору, ми переконались, провівши систему тренінгових занять протягом року. Методами для визначення рівня професійної компетентності вихователів для дітей з порушеннями зору у нашому дослідженні виступили спостереження, якісний та кількісний аналіз діяльності, анкетування вихователів для дітей з порушеннями зору (автор І.Романюк).

Слід зазначити, що методична робота з молодими спеціалістами та з педагогами без фахової освіти є першою сходинкою підвищення їх професійної компетентності. З метою підвищення ефективності навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи вихователів з дітьми з порушеннями зору нами передбачалися методичні заходи. Методичні заходи проводились нами у формі тренінгів. Ці заняття проводились вихователем-методистом у співпраці з вчителями-дефектологами. Для підвищення ефективності тренінгів та з метою наближення до реальних умов професійної діяльності до їх проведення залучались досвідчені педагоги. Молоді вихователі та педагоги не з фаховою освітою мали можливість: познайомитися із педагогічним досвідом досвідчених педагогів щодо організації навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями зору, із специфікою її планування та проведення. Метою тренінгових занять було: формування в учасників тренінгу практичних професійних навичок та

вмінь; вироблення навичок співпраці, засад толерантності шляхом визначення межі власної терпимості та поваги до прав і свобод щодо дітей з особливими освітніми потребами; опанування сучасними спеціальними навчально-виховними та корекційно-відновлювальними технологіями, методикою їх використання в роботі з дітьми з порушеннями зору; зменшення психологічного дискомфорту під час проведення навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи з вихованцями; підвищення комунікативної компетенції; вироблення рефлексивних умінь та навичок. Продуктивність такої форми методичної роботи щодо підвищення професійної компетентності вихователів тифлогруп з використанням методів тренінгу полягала в тому, що увага і активність вихователів спрямовувалась на оволодіння системою педагогічної взаємодії, співпраці між вихователями-початківцями і вихователями з досвідом роботи, вироблення у молодих спеціалістів впевненості у власних можливостях.

Нами було складено план методичних заходів, враховано, що тренінг і традиційні форми роботи з кадрами мають суттєві відмінності. Надано пріоритет інтерактивним формам роботи. На першому методичному заході, який проводився у формі тренінгового заняття, ведучий познайомив вихователів тифлогруп з функціональними можливостями зорового сприймання при порушеннях зору (відео-презентація), з психологічними особливостями сприймання при порушеннях зору. Ведучий методичного заходу систематизував знання вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями щодо ключових особистостей в історії світової та сучасної тифлопсихології й тифлопедагогіки: В.Гаюї, Л.Брайль, Л.Виготський, М.Земцова, О.Литвак, І. Моргуліс, Л. Плаксіна, Л.Солнцева, Т.Свиридюк, Є.Синьова., В.Ремажевська; з першими спробами навчати сліпих та сучасним досвідом спеціальних ДНЗ для дітей з порушеннями зору. Ведучий наводив приклади проблемних ситуацій з практики роботи вихователів з дітьми з порушеннями зору, разом із педагогами прогнозувались їхні наслідки. Інші тренінгові заняття були спрямовані на вироблення у педагогів елементарних умінь працювати в «симулятивних

окулярах», в оклюдорі, складання карти розсаджування дітей на занятті, розставляння дітей на музичному та фізкультурному занятті з урахуванням рекомендованих фахівцями груп здоров'я з урахуванням зорового діагнозу. Молоді спеціалісти та педагоги не з фаховою освітою вправлялись у складанні плану-конспекту заняття, плану-конспекту корекційної години, зорової гімнастики з використанням ігрових прийомів, у самостійному підборі цікавого матеріалу згідно лексико-граматичної теми тижня та з урахуванням рекомендованого зорового навантаження; на усталення навичок розв'язання проблемних ситуацій, виховних колізій тощо. Серед доцільних методів і прийомів, які включались до структури тренінгових занять, використовувались ігрове проектування, групові дискусії, мозковий штурм, відеоаналіз, метод критичного мислення, педагогічна реклама, бліц-опитування, моделювання фрагментів занять з поступовим їх програванням, імітування елементів виховної взаємодії, створення і вирішення кейсових ситуацій за власним досвідом практичної діяльності з дітьми з порушеннями зору, з батьками вихованців, ділові ігри тощо.

Педагоги з різним досвідом роботи мали можливість самостійно демонструвати власні здобутки в ході проведення таких форм роботи як «педагогічні ярмарки», «аукціон цікавих ідей», «педагогічні посиденьки», семінари-практикуми, презентація методичних портфоліо.

Аналіз результатів дослідження показав, що зменшилася кількість вихователів (52%), що вважають недостатнім власний рівень професійних умінь та навичок щодо проведення різних видів корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями зору і, як наслідок, відчують невпевненість у професійній діяльності. Виявлено, що зменшилася кількість вихователів (29 %), які вважають, що рівень їх професійних умінь та навичок потребує удосконалення. Слід відзначити, що збільшилася кількість вихователів тифлогруп (30%), які оцінюють свій рівень професійної компетентності як достатній. За результатами аналізу даних спостережень, якісного та кількісного аналізу діяльності та за результати анкетування вихователів для дітей з порушеннями зору

(автор І.Романюк) зроблено висновок: рівень професійної компетентності молодих спеціалістів, педагогів не з фаховою освітою став вище. Зазначимо, що у педагогів-початківців спостерігається більш високий рівень мотивації до професійної діяльності. Під час методичного заходу в умовах тренінгу вихователі спеціальних груп для дітей з порушеннями зору знаходяться у комфортному емоційному середовищі, засвоюють та відпрацьовують нові уміння та навички, що забезпечує їх ефективну навчально-виховну та корекційно-розвиткову роботу під час повсякденного професійного життя, педагоги з різним рівнем їхньої підготовленості навчаються активно взаємодіяти один з одним.

Таким чином, використання у методичній роботі з кадрами тренінгових технологій надає можливості врахувати потреби щодо підвищення професійної компетентності педагогів з різним досвідом роботи, особисті та вікові відмінності учасників методичного заходу, вивчити професійно значущі питання в емоційно сприятливій атмосфері процесу професійного спілкування, використати набутий досвід у реальній практиці роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Тренінгові форми підвищення професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору повністю охоплюють весь потенціал учасника методичного заходу: рівень і обсяг компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, педагогічну взаємодію. У ході тренінгу вихователі тифлогруп мають можливість практикуватись, експериментувати, моделювати ситуацію, перевіряти свої висновки, аналізувати досягнення, шліфувати навички спілкування і власну поведінку. Це дозволяє уникнути помилок у реальних умовах, допомагає швидше приймати оптимальні рішення і долати труднощі в подальшій професійній діяльності. Отже, актуальним є підвищення професійної компетентності вихователів груп спеціального призначення для дітей з порушеннями зору з використанням тренінгів. З огляду на зазначене, перспективними є подальші дослідження реалізації застосування інноваційних інтерактивних технологій у методичній роботі з педагогами.

Список літератури

1. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н. Н. Васильев. – СПб : речь, 2005. – С.18.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / И. В. Вачков. – М.: 1999. – С. 21-22.
3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – С. 89.
4. Лист МОН № 1/9-455 від 03.07.09 року «Планування роботи в дошкільних навчальних закладах».
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2003. – С. 291.
6. Романюк І.А. Діагностика як метод моніторингових досліджень професійної компетентності педагогів дошкільного навчального закладу: навч.-метод. посібник / І.А.Романюк. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2011. – 156 с.
7. Семенова А. В. Развитие профессиональной компетентности фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): Навч.-метод. посібник / А. В. Семенова. – Одеса, 2006. – С. 17.
8. Тренинг как метод обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mtng.ucoz.com/index/trening_kak_metod_obuchenija/0-11.
9. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов / Л. Н. Шепелева. – СПб.: Питер, 2011. – С.6.

References

1. Vasilev N. N. Trening professionalnyh kommunikatsiy v psihologicheskoy praktike / N. N. Vasilev. – SPb : rech, 2005. – S.18.
2. Vachkov I. V. Osnovyi tehnologi grupovogo treninga. Psihotehniki : uchebnoe posobie / I. V. Vachkov. – M.: 1999. – S. 21-22.
3. Emelyanov Yu. N. Aktivnoe sotsialno-psihologicheskoe obuchenie / Yu. N. Emelyanov. – L.: LGU, 1985. – S. 89.
4. Lyst MON № 1/9-455 vid 03.07.09 roku «Planuvannia roboty v doshkilnykh navchalnykh zakladakh».
5. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar / gl. red. B.M.Bim-Bad. – M. : BRE, 2003. – S. 291.
6. Romaniuk I.A. Diahnostyka yak metod monitorynhovykh doslidzhen profesiinoi kompetentnosti pedahohiv doshkilnoho navchalnoho zakladu: navch.-metod. posibnyk / I.A.Romaniuk. – Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD, 2011. – 156 s.
7. Semenova A. V. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv zasobamy paradyhmalnoho modeliuвання (interaktyvnyi treninh): Navch.-metod. posibnyk / A. V. Semenova. – Odesa, 2006. – S. 17.
8. Trenning kak metod obucheniya [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa : http://mtng.ucoz.com/index/trening_kak_metod_obuchenija/0-11.
9. Shepeleva L. N. Programmy sotsialno-psihologicheskikh treningov / L. N. Shepeleva. – SPb.: Piter, 2011. – S.6.

Бордюг Ю.В. Использование тренинговых технологий в процессе повышения профессиональной компетентности воспитателей специальных групп для детей с нарушениями зрения

Статья посвящена проблеме использования тренинга для повышения профессиональной компетентности воспитателей специальных групп для детей с нарушениями зрения. Автором изучено соотношение уровня профессионализма педагога, его способности к постоянному личностному, профессиональному росту и качества предоставления образовательных услуг детям с особыми образовательными потребностями.

Актуальным является поиск новых методов, принципов и форм организации методической работы по повышению профессиональной компетентности воспитателей в специальных дошкольных образовательных учреждениях для детей с нарушениями зрения. Раскрыты главные факторы формирования профессиональной компетентности воспитателей специальных групп для детей с нарушениями зрения и содержательное наполнение терминов: «профессиональная компетентность», «тренинговые технологии».

Автором проанализировано состояние проблемы в психолого-педагогической литературе, исследовано понятие «тренинг» и определена его суть. Целью статьи является анализ тренингового метода как эффективного педагогического средства решения одной из важнейших проблем повышения профессиональной компетентности воспитателей для детей с нарушениями зрения – практическое овладение определёнными навыками или моделями поведения путём рассмотрения конкретных ситуаций; направленное на формирование профессиональных компетенций специалистов, способных к профессиональной деятельности в условиях современного дошкольного коррекционного образования.

В статье приведены результаты личных исследований, которые направлены на обоснование влияния тренинговых занятий на повышение профессиональной компетентности воспитателей специальных групп для детей с нарушениями зрения. Определены цели и задачи тренинга в педагогической практике, характерные черты тренинговых занятий в методической работе с воспитателями специальных групп для детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: тренинг, тренинговые технологии, приемы повышения профессиональной компетентности, профессиональная компетентность.

Bordyug Yu. Implementation of the training technologies in the process of improving the professional competence of the educators at the special groups for visually impaired children

The article studies the perspectives of implementing trainings for the purposes of professional competences development for the educators in special groups for visually impaired children. The author has studied the correlation of the level of professionalism of the teacher, his ability to permanent personal professional growth and the quality of the provided educational services for children with special educational needs.

The search for new methods, principles and forms of organization of methodological work to improve the professional competence of educators in a special pre-school institution for children with vision impairments has been performed. The main factors of the professional competence development of the educators of special groups for children with vision

impairments and the substantial meaning of the terms: "professional competence", "training technologies" have been revealed.

The author has analysed the state of the problem in psychological and pedagogical literature, explored the concept of "training" and defined its essence. The aim of the article is to analyse the training as an effective pedagogical means of solving one of the most important problems of increasing the professional competence of educators for children with vision impairment - the practical mastery of certain skills or models of behavior by considering specific situations which are aimed at the formation of professional competencies of specialists who are capable of professional activity in the conditions of modern pre-school correctional education.

The results of the personal research, which are aimed at substantiating the influence of training sessions on increasing the professional competence of educators of special groups for children with vision impairments are presented in the article. The goals and objectives of the training in pedagogical practice, the features of training lessons in the methodical work with educators of special groups for children with vision impairments have been determined.

Key words: *training, training technologies, methods of improving professional competence, professional competence, visually impaired children.*

Статтю подано до друку 02.02.2015 р.

Статтю прийнято до друку 10.02.2015 р.

УДК: 376-056.262

© 2015 р.

Глушенко О.В.

вчитель-логопед спеціалізованої школи I-III ступенів
з поглибленим вивченням української мови та літератури
№ 87 імені О.П. Довженка м. Києва

Глушенко К.О.

канд. пед. наук, доцент кафедри тифлопедагогіки
ІКПП, НПУ ім. М.П. Драгоманова (м. Київ)

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО ШКОЛИ

У статті йдеться про особливості роботи логопеда із батьками щодо підготовки дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у загальноосвітній школі. Автори статті наголошують на необхідності попереднього консультування батьків із логопедом, психологом, фаховими спеціалістами із метою попередження прогнозованих труднощів у навчанні, розкривається роль кожного із вказаних фахівців, визначається орієнтовне коло питань, які батьки мають обговорити з ними. У статті розглянуто психологічні особливості молодших

impairments and the substantial meaning of the terms: "professional competence", "training technologies" have been revealed.

The author has analysed the state of the problem in psychological and pedagogical literature, explored the concept of "training" and defined its essence. The aim of the article is to analyse the training as an effective pedagogical means of solving one of the most important problems of increasing the professional competence of educators for children with vision impairment - the practical mastery of certain skills or models of behavior by considering specific situations which are aimed at the formation of professional competencies of specialists who are capable of professional activity in the conditions of modern pre-school correctional education.

The results of the personal research, which are aimed at substantiating the influence of training sessions on increasing the professional competence of educators of special groups for children with vision impairments are presented in the article. The goals and objectives of the training in pedagogical practice, the features of training lessons in the methodical work with educators of special groups for children with vision impairments have been determined.

Key words: *training, training technologies, methods of improving professional competence, professional competence, visually impaired children.*

Статтю подано до друку 02.02.2015 р.

Статтю прийнято до друку 10.02.2015 р.

УДК: 376-056.262

© 2015 р.

Глушенко О.В.

вчитель-логопед спеціалізованої школи I-III ступенів
з поглибленим вивченням української мови та літератури
№ 87 імені О.П. Довженка м. Києва

Глушенко К.О.

канд. пед. наук, доцент кафедри тифлопедагогіки
ІКПП, НПУ ім. М.П. Драгоманова (м. Київ)

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО ШКОЛИ

У статті йдеться про особливості роботи логопеда із батьками щодо підготовки дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у загальноосвітній школі. Автори статті наголошують на необхідності попереднього консультування батьків із логопедом, психологом, фаховими спеціалістами із метою попередження прогнозованих труднощів у навчанні, розкривається роль кожного із вказаних фахівців, визначається орієнтовне коло питань, які батьки мають обговорити з ними. У статті розглянуто психологічні особливості молодших

школярів, навчання як провідного виду діяльності у молодшому шкільному віці, основні компоненти шкільної зрілості й окреслено ряд труднощів, з якими можуть стикатися діти, особливо діти з порушеннями мовлення, під час адаптації до навчання в школі. Визначено передумови успішності шкільного навчання та подано рекомендації батькам. Окрема увага приділена питанню підготовки до шкільного навчання дітей, які мають вже діагностовані порушення мовлення.

Ключові слова: *логопедичний супровід, підготовка до школи, шкільна зрілість, діти з порушеннями психофізичного розвитку, порушення мовлення, дисграфія.*

Початок шкільного навчання пов'язаний для дитини зі значними змінами в усталеному порядку її життя й діяльності. Дослідження в галузі загальної та спеціальної психології виявили, що ці перебудови стосуються зміни провідного виду діяльності дитини, перебудови режиму й ритму її життя, зміни кола й структури спілкування, появою нових вимог та очікувань відносно дитини [2]. Дитина стає членом класного й шкільного колективів, залучається до нового для неї виду діяльності, який потребує сформованості не лише пізнавальної, а й навчальної мотивації. На відміну від ігор, до яких звикла дитина, навчання є систематичним, керованим й детермінованим ззовні процесом.

Вступ до школи також висуває серйозні вимоги до її фізичного і психічного здоров'я. Успішність навчання буде залежати від того, чи будуть враховані закономірності фізичного та психічного розвитку першокласників.

Відтак батькам важливо розуміти, що навчання вимагає від їхньої дитини організованості, дисциплінованості, а подекуди й витривалості. Першокласнику доведеться докладати значних зусиль для того, щоб дотримуватись вимог вчителя, шкільних правил та звичаїв. Призвичаїтись до дисципліни та нових умов життя має не лише дитина, а й, у першу чергу, батьки першокласника. І цю підготовчу роботу з батьками слід розпочинати заздалегідь.

Дана стаття має на меті окреслити основні напрямки роботи з батьками у період підготовки дитини до вступу до школи. Необхідно надати батькам певні знання, спрямувати їхню діяльність, обрати відповідну модель поведінки, проговорити фактори ризику, означити

причини можливої неспішності дитини й запропонувати шляхи подолання труднощів.

На нашу думку, недостатньо уваги приділено просвітницькій роботі з батьками щодо підготовки дитини до школи, особливо якщо дитина має певні порушення психофізичного розвитку, в тому числі й вади мовлення. Зауважимо, що скільки б ми не говорили про роботу спеціалістів, ми не зможемо обійтися без допомоги батьків. Особливо це стосується дітей групи «ризик». Для підготовки дітей цієї групи до навчання грамоти залучення батьків є необхідним.

Для спілкування з батьками можуть бути використані традиційні (збори, консультації, дні відкритих дверей, підготовка і використання пам'яток для батьків) та нетрадиційні (практичні заняття, спільна діяльність, проведення експериментів, тренінги, моделювання і обговорення різних педагогічних ситуацій) форми роботи.

Тема готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі є достатньо висвітленою у методичній літературі, виділені її компоненти та умови досягнення. Однак, готуючи свою дитину до школи, мало хто з батьків переглядає академічні наукові трактати.

Вважаємо, що функцію практичного ознайомлення батьків із поняттям шкільної зрілості (готовності до навчання) мають взяти на себе психолог дошкільного навчального закладу та психолог школи, до якої піде дитина, а також логопед, дефектолог. Саме психолог визначає, чи є готовою дитина до нової для неї діяльності, попереджає про існування психологічних проблем, специфіку роботи з ними.

Шкільна зрілість □ такий рівень фізичного, психічного, мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини, який дозволяє зробити висновок, що вимоги систематичного навчання, різні навантаження, новий режим життя не будуть для дитини виснажливими [2].

Досягнення шкільної зрілості визначається наступними передумовами:

- високий рівень розвитку усного мовлення;
- сформованість функціональної бази (когнітивних і сенсомоторних процесів)та

- операціональних компонентів, що обумовлюють достатній рівень і подальший розвиток пізнавальної діяльності дитини.

Інтелектуальна зрілість полягає у вмінні встановлювати зв'язки між явищами та подіями, здатності концентрувати увагу, можливості логічного запам'ятовування, належному розвитку дрібної моторики рук та координації рухів, що є необхідною передумовою опанування писемним мовленням. Емоційна зрілість – у розвитку довільності поведінки (вміння довго виконувати навіть нецікаву роботу), зрілості уваги, що впливає на самоконтроль. Соціальна зрілість – це потреба в спілкуванні з однолітками та вміння підпорядковувати свою поведінку законам функціонування учнівської групи (класу), уміння слухати й виконувати вказівки. Мовленнєва готовність передбачає достатній рівень усного мовлення, що характеризується сформованістю звукової та лексико-граматичної системи мовлення, що являються передумовою опанування письма.

Так, на час вступу до школи у мовленні дитини мають бути сформовані:

- правильна звуковимова;
- складова структура слів, в тому числі багатоскладових;
- вміння робити звуковий аналіз;
- навички мовного аналізу (фонетичного, морфологічного, аналізу вербального складу речень);
- достатній лексичний запас, насичений різними частинами мови;
- граматична будова мовлення (узгодження в роді, числі, відмінку);
- вміння довільно оперувати одиницями мови, що є необхідною умовою підготовки дитини до засвоєння норм правопису й прогнозування його успішності;
- складні синтаксичні діалогічні та монологічні конструкції з часовими, просторовими, причинно-наслідковими відношеннями.

Корекційне, в першу чергу логопедичне, навчання в дошкільному віці дозволило великій кількості дітей стати учнями загальноосвітніх шкіл, але багато з них після закінчення першого класу демонструють низький рівень успішності. Крім того, лишається

велика кількість дітей, які не отримали логопедичну допомогу, чи потребують продовження корекційної роботи, але за віком мають йти до школи. Постає слушне питання, що робити у такому випадку, адже вади мовлення створюють психологічний бар'єр для спілкування, заважають засвоювати програму, негативно впливають на засвоєння навичок читання і письма.

Учні з мовленнєвими вадами важко виробляють на письмі навички автоматизму. Школярі не повною мірою оволодівають системою суджень та умовисновків, які викладені у правилах правопису, а в низці випадків формально засвоюють ознаки орфограм. Навчання грамоти передбачає високий рівень функціонування уваги та пам'яті, мисленнєвих операцій, особливо аналізу та порівняння. Тому цей процес може бути занадто складним, оскільки має відбуватися на усвідомленому рівні.

У такому випадку батькам необхідна допомога у виборі навчального закладу для дитини. Логопед може порадити:

- спеціальний заклад для дітей з мовленнєвими порушеннями;
- домашнє перебування чи дитячий садок ще на рік для інтенсивної роботи з логопедом;
- школа, де є логопедичний кабінет, відвідування логопедичного пункту, за яким закріплена школа.

Зауважимо, що вибір батьками навчального закладу має базуватися на адекватній оцінці проблеми, ступеня важкості мовленнєвих вад, реальних можливостей дитини, наявності спеціальної підготовки самого вчителя та готовності роботи з «особливими» дітьми. У класі можливим є індивідуальний підхід до кожної дитини, а не індивідуальна освіта однієї.

Визначаючи рівень шкільної зрілості дитини, необхідно відокремлювати одну із форм затримки психічного розвитку – психічний інфантилізм, коли дитина може мати достатню інтелектуальну зрілість, в той час як емоційна зрілість буде на значно нижчому рівні вікового показника.

Характерною особливістю такого стану є те, що емоційно-вольова сфера дитини ніби знаходиться на більш ранньому етапі

розвитку і нагадує нормальну структуру емоційного складу дітей молодшого віку. В той же час діти за своїм інтелектуальним розвитком не відстають від однолітків. Однак, занепокоєння педагогів викликає їх наївність, невідповідність поведінки вікові, непристосованість до реального світу.

Діти імпульсивні, можуть бути розгальмовані у поведінці, виявленні своїх емоцій, вередливі, несаможиттєві, егоїстичні, істеричні, не терплять відмов.

У такому випадку в майбутнього першокласника не формуються шкільні інтереси, він не враховує шкільної ситуації, не вміє виконувати завдання, фіксується на одному виді діяльності. Він не готовий вчитися. Основним видом його діяльності залишається гра.

Маємо пояснити батькам, що у кожної дитини свої темпи розвитку. Не слід підлаштовувати дитину під нормовані схеми нейропсихологічного дозрівання, мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Такі спроби призведуть до нервозності і проблем. Тож необхідно шукати способи надання допомоги дитині у подоланні труднощів.

Аналізуючи готовність дитини до шкільного навчання, враховуються не тільки вже сформовані функціональні системи, а й ті, що знаходяться в стадії становлення («зона найближчого розвитку» за Л.С.Виготським). Врахування «зони найближчого розвитку» має значення для засвоєння можливостей компенсації, відновлення та виправлення порушених і недорозвинених функцій у дітей, адже функції ЦНС, що формуються, за умови правильно організованого навчання і виховання займають важливе місце в компенсаторній перебудові, в результаті якої відбуваються якісні зміни пізнавальної діяльності та прискорюються темпи розвитку дитини.

Багаторічний досвід практичної роботи з підготовки дошкільників до навчання у школі дозволив виокремити такі фактори ризику, які необхідно врахувати під час підготовки дітей до шкільного навчання:

- спадкова обтяженість нервово-психічними захворюваннями, мовленнєвими порушеннями;

- органічна симптоматика;
- функціональні порушення нервової системи (неврози, неврастенія, психастенія);
- незрілість психічних процесів та емоційно-вольової сфери внаслідок недоліків виховання;
- тимчасова затримка психічного розвитку;
- порушення усного мовлення;
- несформованість важливих шкільних умінь (фонематичного аналізу та синтезу, різних видів мовного аналізу, вільного орієнтування на аркуші паперу, графічних умінь, умінь підкоряти свої дії певному регламенту, правилам тощо).

Вчителям та, у першу чергу, логопеду необхідні дані з медичної документації дитини про її фізичний та психічний розвиток, загальний соматичний стан, перенесені та супутні захворювання, травми та їх наслідки, протипоказання, рекомендації.

У випадку наявності хоча б одного з вищеназваних факторів при підготовці дітей до навчання на перший план виступає необхідність повного обстеження дошкільника у фахових спеціалістів. Окрім логопеда та психолога, батьки повинні звернутися до терапевта, хірурга, стоматолога, окуліста (офтальмолога), отоларинголога, невропатолога.

У цьому переліку спеціалістів стоматолог мав би стати першим, хто міг би звернути увагу батьків на відхилення у будові та функціонуванні артикуляційного апарату, оскільки батьки починають відвідувати стоматолога вже з трьохрічного віку. Саме в цей час можна спрогнозувати появу у дитини проблем зі звуковимовою у майбутньому.

Нормальна звуковимова передбачає відсутність вад у будові і функціонуванні артикуляційного апарату. Найважливішими умовами є:

- пропорційність верхньої та нижньої щелеп відносно одна одної;
- анатомічна будова та рухливість язика, його положення в стані спокою;
- м'язове забезпечення рухів артикуляційного апарату.

Заключення стоматолога не може зводитися до запису «ротова порожнина дитини санована». Стоматолог (ортодонт) виявляє:

- вади у будові зубного ряду, будові щелепи;
- скорочення або масивність вуздечки язика;
- патологічні зміни розміру й форми язика;
- неправильну будову твердого і м'якого піднебіння;
- атипову будову губ.

Однак не завжди в разі патологічних відхилень у будові артикуляційного апарату порушується звуковимова. Компенсаторні можливості у кожної дитини різні, тому за наявності вад артикуляційних органів в окремих випадках спостерігається правильне вимовляння звуків.

Черговість втручання ортодонта та/чи логопеда визначається в кожному окремому випадку. Вправи, запропоновані ортодонтом та логопедом, різняться між собою.

Наступним спеціалістом, чий висновок має важливе значення, є офтальмолог, який визначає гостроту зору та перевіряє, як дитина:

- сприймає зорові подразнення,
- здійснює зоровий аналіз і синтез;
- утворює оптичні образи, в тому числі й образи літери, що дає можливість аналізувати елементи букви, розрізняти писемну та друковану літери.

Зниження фізіологічного слуху призводить до несформованості фонематичних процесів, ускладнює формування процесів фонематичного аналізу та синтезу. Тож висновок отоларинголога є необхідним для того, щоб виключити порушення у стані:

- слухової функції;
- носової порожнини (викривлення носової перегородки, наявність поліпів, стан носових ходів);
- носоглотки;
- піднебінних мигдаликів;
- голосових зв'язок, характер їх змикання.

Не менш важливим на цьому етапі є визначення домінуючого виду сприймання у дошкільника, якщо відповідна інформація не була зазначена у психологічній характеристиці дитини, наданої

психологом дошкільного навчального закладу. Домінуючий тип сприймання визначається провідним аналізатором.

Якщо дитина переважно користується зором і має труднощі сприймання на слух, при цьому не маючи вад фізіологічного слуху, для неї обов'язковим є забезпечення співвіднесення почутого з надрукованим. У випадку, коли дитина краще сприймає матеріал на слух, недоречними будуть завдання самостійного опрацювання матеріалу з підручника.

Особливо важливим для пояснення причин неуспішності дитини в навчанні є висновок невропатолога, адже можливості пізнавальної діяльності дитини безпосередньо залежать від стану її ЦНС. Саме невропатолог виявляє:

- органічні ураження ЦНС;
- недорозвинення певних відділів ЦНС;
- ступінь дозрівання структур мозку;
- функціональну слабкість систем;
- домінантність півкуль (визначення провідної руки);
- недостатність міжпівкульового забезпечення;
- асинхронії розвитку;
- зниження порогу судомної готовності.

В окремих випадках може виникнути необхідність звернення до нейрофізіолога. Нейрофізіолог здійснює комп'ютерне ЕЕГ-картування головного мозку, яке своєчасно виявляє:

- органічні ураження чи недорозвинення відділів ЦНС;
- ознаки нейрофізіологічної незрілості;
- наявність, відсутність асиметрії півкуль;
- домінантність півкуль, наявність ліворукості;
- судинні та ліквородинамічні порушення;
- формування епі-комплексів, наявність домінантної епіактивності;
- зниження порогу судомної готовності.

Показаннями до проведення такого обстеження є: порушення сну, підвищена нервозність і плаксивість; головні болі після пробудження і перед сном; втрата свідомості, судоми, підозра на епілепсію; струс мозку; відставання в психічному розвитку.

Говорячи про неврологічні аспекти готовності дитини до шкільного навчання, також слід звернути увагу батьків на важливість становлення домінантності півкуль головного мозку. Саме домінантність визначає провідну руку, пояснює особливості протікання психічних процесів та особливості характеру й поведінки дитини.

Ліворукість, якщо вона не генетично домінантна, а виникла в результаті функціональної перебудови міжпівкульової взаємодії великих півкуль головного мозку, обумовлює мовленнєві порушення, в тому числі заїкування [1, 3]. У цьому випадку мовленнєву функцію неспецифічно бере на себе здорова субдомінантна півкуля. Уникаючи грубого порушення мовленнєвих функцій, яке неминуче при ураженні мовленнєвих зон генетично визначеної домінантної півкулі, натомість отримуємо затримку мовленнєвого розвитку, яка обумовлена саме такою перебудовою (при перенавченій ліворукості центр Брока переміщується з однієї півкулі мозку в іншу); недостатність розвитку моторики; особливості характеру і дисциплінарності, що проявляються нестабільністю поведінки та частою зміною настрою.

Функціональна асиметрія також може спостерігатися й у праворуких дітей. Права півкуля відповідає за формування просторово-зорових функцій; інтуїції; музики; інтонаційних особливостей мовлення; грубих рухів рук; емоційно-цілісного сприймання; ситуативного мовлення; одномоментної обробки інформації; нерозуміння дієслів, абстрактних термінів; недопускання неправдивих висловлювань; розуміння гумору. Виключення правої півкулі призводить до ейфорії.

Водночас діяльність лівої півкулі є основою для смислового сприймання і відтворення мовлення, письма; тонкого контролю пальців рук; логічного, аналітичного, абстрактного мислення; сприймання музичних композицій; простору, кольорів; позитивних емоцій; послідовної обробки інформації; розуміння часу, дієслова; продукування «неправдивих» висловлювань. Фігурально можна сказати, що ми говоримо лівою півкулею. Виключення лівої півкулі призводить до депресії.

Дослідники виділяють такі прояви функціональної асиметрії півкуль головного мозку:

- Права півкуля робить картину цілісною; синтезує цілісний образ з його конкретними проявами. Діє швидко.

- Ліва півкуля ділить загальну картину на частини і деталі; аналізує, вибудовує причинно-наслідкові зв'язки; класифікує, вибудовує схеми. Аналізуючи, працює повільно.

Функціональна асиметрія формує тип мислення.

- «Лівопівкульові» діти (мислителі) відрізняються раціональним типом мислення, аналітичним складом розуму, нахилом до словесного оформлення думок, розсудливістю і водночас заформалізованістю, з слабкою емоційною реакцією.

- «Правопівкульові» діти (художники) більш емоційні, схильні до образного, інтуїтивного мислення; схоплюють явища в цілому, без вибудови логічних послідовностей і аналізу деталей.

Наслідком недостатньо вираженої домінантності є труднощі процесу латералізації (функціональної асиметрії в діяльності парних сенсомоторних органів), коли до кінця не встановилась домінантна роль однієї з півкуль. Це може призводити до порушень мовленнєвого розвитку, особливостей процесу читання, проблем з вибором провідної руки. Дитина пише по черзі лівою та правою рукою.

При функціонально змінній домінантності зміна домінантної півкулі при функціональній перебудові й пов'язаний з нею процес вибору провідної руки можуть бути поясненням порушень мовлення у ліворуких дітей, якщо вони не є наслідком генної домінантності. Діти привертають до себе увагу своєю заторможеністю, уповільненою реакцією. Іноді створюється картина затримки психічного розвитку, недостатньої розумової діяльності. Все це – наслідки перерозподілу функцій між півкулями. Імпульс проходить значно довший шлях, гальмуючи реакцію дитини у відповідь.

Важливо пояснювати батькам причини та наслідки домінантності правої півкулі. Ліворукість – фактор, що впливає на становлення динамічної організації різних видів довільних рухів. У ліворуких дітей спостерігається неплавність, уповільненість,

дезавтоматизованість рухів, письма, малюнків. А самі діти емоційно лабільні, тривожні, у них низький рівень адаптаційних можливостей.

Вирізнити «істинного» лівшу, тобто дитину, яка є ліворукою за генетичною домінантою, серед інших ліворуких дітей можна за такими ознаками:

- образна пам'ять, яка надовго зберігає яскраві враження;
- підвищена здатність чітко сприймати звуки та інтонації, відрізнити найтонші відтінки кольору, що не дано правшам;
- легкість орієнтування у просторі;
- схильність до парадоксів, нестандартні рішення нестандартних ситуацій.

Негативними проявами перенавченої ліворукості чи недостатньої вираженості домінанти є: читання і письмо в зворотному напрямку, дзеркальне письмо.

Слід також відзначити, що й вчитель молодших класів має володіти спеціальним алгоритмом ознайомлення ліворуких дітей з буквами, вміти скласти алгоритм запису букви для учнів, що потребують допомоги. Зокрема, для ліворуких доцільніше використовувати прописи саме для таких дітей. Невизначеність провідної руки уповільнює розвиток дитини в цілому, окреслюючи картину затримки розвитку з неможливим опануванням тих чи інших навичок.

Слідом за домінантністю важливим чинником успішності дитини є визначення наявності чи відсутності зниження порогу судомної готовності, що обумовлює стан психічних процесів, рис характеру, нестабільність уваги, роздратованість, збудливість, порушення поведінки, проблеми з навчанням.

Зниження порогу судомної готовності є причиною гіпердинамічної поведінки дитини. Невропатолог повинен пояснити батькам, якими можуть бути його наслідки для дитини, а саме: проблеми з поведінкою в школі, труднощі у навчанні, проблеми в стосунках з ровесниками, розлади поведінки, наприклад, підвищена агресивність, конфлікти з дорослими. Описані труднощі та конфлікти зумовлюють формування низької самооцінки (виникнення стереотипу

поведінки невдахи). Крім того, зростає ризик нещасних випадків та травм.

Порадивши батькам, до яких спеціалістів слід звернутися, логопед, зі свого боку, повинен пояснити їм у доступній формі лінгво-психологічні та психо-фізіологічні механізми формування навичок читання та письма.

Для розуміння труднощів, які можуть виникати в навчальній діяльності дітей, батькам не вистачає елементарних знань з нейрофізіології, невропатології та психології мовленнєвої діяльності. Логопед повинен пояснити батькам, що у засвоєнні компонентів письма бере участь дуже велика кількість мозкових областей, кожна з яких здійснює свій специфічний внесок у цей процес. Ми говоримо, так би мовити, лівою півкулею. Саме там розташовані мовленнєві центри: центр Брока, центр Верніке. Центр Брока (мовноруховий) знаходиться в лобній долі домінантної півкулі. Він відповідає за мовлення, керуючи мовленнєвою мускулатурою, і відповідає за моторну програму висловлювання.

Центр Верніке (мовнослуховий) знаходиться в скроневій долі домінантної півкулі. Він розпізнає власне мовлення і мовлення інших людей. Центр Брока, центр Верніке та асоціативний центр утворюють мовленнєве коло [3], розрив якого призводить до вад мовлення.

Обов'язково також пояснити батькам і вимоги, за дотриманням яких вони мають слідкувати під час виконання домашніх завдань. До таких вимог відносяться: правильна посадка дитини за робочим столом; умови збереження зору; розвиток певних м'язів руки, здатних витримувати статичне навантаження.

Основною складністю у дитини, що починає оволодівати навичкою письма є опанування рухами кінчиків пальців, які реалізують рухи кінчика пера на поверхні аркуша. Це пояснюється невідповідністю траєкторії кінчика пера на письмі та рухів пальців, що спрямовують перо. Діти пишуть великими за розміром буквами, розтягуючи слова і не тримаючи рядок.

Для успішного оволодіння процесом писемного мовлення необхідною умовою є достатній розвиток координації дрібних рухів

пальців і кистей рук. На кінчиках пальчиків є нервові центри, тісно пов'язані з мовленнєвими зонами кори головного мозку.

Для розвитку дрібної моторики можна порадити батькам, які готують дитину до вступу до школи, використати масаж пальчиків, шнурування, аплікації, малювання, штрихування, ліплення, нанизування намистинок, ігри з мозаїкою, пальчикову гімнастику, комплекс вправ самомасажу рук.

Готуючи дитину до школи, батьки повинні приділити належну увагу:

- розвитку пізнавальної сфери дитини, формування різнобічних знань, поглядів, переконань;
- розвитку емоційно-ціннісної сфери особистості, формуванню позитивного ставлення як до себе, так і до оточення;
- формуванню виконавчої діяльності дитини, що виховує уміння і здатність здійснювати процеси самоконтролю, саморегуляції.

Сучасні автори [2, 4] висувають наступні вимоги до процесу виховання позитивної поведінки молодшого школяра:

- формування навичок, умінь і звичок дисциплінованої поведінки;
- формування навичок, умінь і звичок ввічливої поведінки;
- формування навичок, умінь і звичок турботливої поведінки;
- формування навичок, умінь і звичок колективістської поведінки.

Виховання позитивних звичок – один із чинників корекції порушених структурних компонентів особистості дитини, особливо дітей з порушеннями психофізичного розвитку. До них належать:

- адекватно реагувати на звернення, виконувати доручення, прохання;
- дотримуватись основних вимог розпорядку;
- добирати обладнання, необхідне для здійснення будь-якого виду діяльності;
- дотримуватись порядку й тиші;
- спокійно займатися своєю працею;
- відповідати на запитання оточуючих;

- правильно реагувати на невдачі і досягнення свої та своїх однокласників, друзів;

- дотримуватись правил і норм перебування у колективі.

Спираючись на усе вищесказане, можемо запропонувати наступні рекомендації батькам першокласників:

- з перших днів учнів необхідно привчати до регулярної праці;

- уроки готувати в один і той же час;

- вимагати відсутності сторонніх предметів на робочому столі;

- перевіряти якість виконання й допомагати, а не виконувати завдання замість школяра;

- перевіряти вміст рюкзака, нагадувати, що необхідно брати до школи, а що залишати вдома, викладати зайві речі;

- не підганяти дитину у процесі виконання уроків, але виставляти розумні часові обмеження;

- переконатись, що дитина засвоїла знання, а не механічно виконала роботу;

- ретельно виконувати рекомендації і завдання вчителя, вчителя-логопеда, психолога.

До того ж батькам слід дотримуватися певних правил мовленнєвого спілкування з дітьми, а саме:

- мовлення має бути плавним, емоційно-виразним, темп помірним, мовлення батьків повинно бути чітким;

- не слід розмовляти з дітьми інфальтивним мовленням, спотворюючи звуковимову;

- не можна перевантажувати мовлення складними для дітей словами;

- не варто включати складні лексико-граматичні звороти, фрази мають бути простими;

- задавати конкретні запитання, дітей не кваплять з відповіддю; дитину необхідно вислухати;

- дитину не карають за погіршності в мовленні, не перебивають, не виправляють роздратовано;

- корисно читати віршовані тексти.

Отже, одним з головних завдань логопеда в роботі з батьками в процесі підготовки дитини до школи є пояснення їм того, що не варто чекати, що дитина правильно заговорить сама. Очікування не завжди виправдане. Необхідно встановити причину мовленнєвих недоліків і своєчасно, кваліфіковано їх подолати, врахувавши особливості дитини й обравши оптимальний шлях подолання мовленнєвого порушення. Адже правильне мовлення – це не лише звуковимова, а й уміння грамотно висловлювати власні думки, це свідчення загальної освіченості й культури дитини.

Список літератури

1. Глушенко К. О. Профілактика дисграфії в учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл / К. О. Глушенко, О. В. Глушенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових трудов. Вип. 15. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції : "Внесок наукових шкіл НПУ імені М. П. Драгоманова у розвиток світової та вітчизняної дефектології", присвяченої 175 річниці НПУ імені М. П. Драгоманова та 70-річчю від Дня народження академіка В. М. Синьова / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. - С .70-72.
2. Основные показатели готовности детей шестилетнего возраста к школьному обучению / Под ред. Л. А. Венгера, Г.Г. Кравцова. – К.: Рад. шк.,1989.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002.
4. Сергєєва І.В. Логопедична допомога в системі освіти України // Педагогіка та методика спеціальні: Зб. наук. ст. НПУ імені М.П. Драгоманова . – К., 2001. – Вип. 2. – С. 81-83.

References

1. Hlushenko K. O. Profilaktyka dyshrafii v uchniv molodshykh klasiv zahalnoosvitnikh shkil / K. O. Hlushenko, O. V. Hlushenko // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta psykhohohiia : sbornyk nauchnykh trudov. Vyp. 15. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii : "Vnesok naukovykh shkil NPU imeni M. P. Drahomanova u rozvytok svitovoi ta vitchyznianoii defektolohii", prysviachenoi 175 richnytsi NPU imeni M. P. Drahomanova ta 70-richchiu vid Dnia narodzhennia akademika V. M. Synova / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova ; redkol. V. P. Andrushchenko (holova) [ta in.]. - K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2010. - S .70-72.
2. Osnovnyie pokazateli gotovnosti detey shestiletneho vozrasta k shkolnomu obucheniyu / Pod red. L. A. Vengera, G.G. Kravtsova. – K.: Rad. shk.,1989.
3. Semenovich A.V. Neyropsihologicheskaya diagnostika i korrektsiya v detskom vozraste. – M.: Akademiya, 2002.

4. Serhieieva I.V. Lohopedychna dopomoha v systemi osvity Ukrainy // Pedahohika ta metodyka spetsialni: Zb. nauk. st. NPU imeni M.P. Drahomanova . – K., 2001. – Vyp. 2. – S. 81-83.

Глушенко Е.А., Глушенко Е.В. Логопедическое сопровождение детей с нарушениями психофизического развития во время подготовки к школе

В статье идет речь об особенностях работы логопеда с родителями по подготовке дошкольников с нарушениями психофизического развития к обучению в общеобразовательной школе. Авторы статьи подчеркивают необходимость предварительного консультирования родителей с логопедом, психологом и другими специалистами с целью предупреждения прогнозируемых трудностей в обучении. Авторами раскрывается роль каждого из указанных специалистов, определяется ориентировочный перечень вопросов, которые родителям следует обсудить с ними. В статье рассмотрены психологические особенности младших школьников, учения как ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте, основные компоненты школьной зрелости и обозначены возможные трудности, с которыми могут столкнуться дети, особенно дети с нарушениями речи, во время периода адаптации к школьному обучению. Определены предпосылки успешности школьного обучения и даны соответствующие рекомендации родителям. Отдельное внимание уделено вопросу подготовки к школе детей, имеющих уже диагностированные нарушения речи.

Ключевые слова: логопедическое сопровождение, подготовка к школе, школьная зрелость, дети с нарушениями психофизического развития, нарушение речи, дисграфия.

Hlushenko K., Hlushenko O. Speech therapy and language development support for children with disabilities during their preparation for school

The article cover the major issues of the speech therapist's support for preschoolers with disabilities and their parents at the stage of preparation to school learning. The article attempts to get the parents familiarised with the specifics of preparing their children for school learning and stresses the importance of prior consultations with the speech therapist, psychologist and subject matter specialists in order to prevent envisaged learning difficulties. It describes psychological features of primary school age children, features of learning as the main activity at primary school age, as well as the main components of school readiness. There are suggested preconditions for successful learning and possible difficulties faced by the children that parents should keep in mind. Particular attention is paid to preparing for school those children, who already have diagnosed speech disorders.

Key words: speech therapy support, school preparation, readiness for school learning, speech disorders, dysgraphly.

Статтю подано до друку 02.03.2015 р.
Статтю прийнято до друку 04.03.2015 р.

Т. М. Дегтяренко

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри корекційної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
(м. Суми)

СИСТЕМА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті зроблена спроба порушити питання, чи буде виконана якісно суспільством та державою місія, яку раніше покладали на систему спеціальної освіти: формування гармонійної особистості та підготовки її до соціальної інтеграції, у тому числі і трудової. Автором розглянуто сучасні законодавчі акти щодо реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги особам з порушеннями зору впродовж життя. Зроблено висновки про роль та значення участі тифлопедагогів у її реалізації. Дослідивши проблему, автор статті робить висновок, що якість надання освітніх послуг дітям з порушеннями зору в останні часи значно знизилася у наслідок впровадження сучасних форм навчання дітей, відсутності фахівців з відповідною (дефектологічною) підготовкою у штатному розкладі закладів, які здійснюють надання освітніх послуг, у тому числі, і педагогічний патронат на дому дітей з порушеннями зору.

Ключові слова: діти з порушеннями зору, тифлопедагог, штатний розпис, корекційно-реабілітаційна допомога, система спеціальної освіти, законодавство.

Освітньо-виховна система кожної історичної епохи переживає кардинальні зміни. На початку ХХІ ст. відбувається перегляд поглядів на організаційні засади системи спеціальної освіти, у тому числі й на навчання та виховання дітей з порушеннями зору. Можна зробити висновок, що розвиток системи відбувається по спіралі – така сама ситуація була на початку минулого століття. Ретроспективний огляд історії розвитку системи спеціальної освіти дозволив встановити, що у 40-х роках ХХ ст. висувалися гасла на кшталт: «Сліпі в ногу зі зрячими». Діти з глибокими порушеннями зору відвідували масові школи, але бажаний результат не був досягнутий. Більшість із незрячих дітей не змогли отримати якісної шкільної підготовки. На державному рівні було прийнято рішення про доцільність розвитку мережі спеціалізованих шкіл та продовженні навчання дітей

з порушеннями зору в спеціально створених умовах (зазначимо, що за сучасності, відповідно до Закону України «Про освіту», спеціалізовані школи перейменовані у спеціальні).

Проведений аналіз наукових робіт дає підстави говорити про те, що впродовж майже століття відбувалися наукові пошуки в різних наукових галузях: медицині, в тифлопсихології та тифлопедагогії з пошуку оптимальних шляхів лікувально-відновлювальної та корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з патологією зору.

Проблеми лікувально-відновлювальної та корекційно-реабілітаційної роботи та шляхи їх вирішення у практиці висвітлено в багатьох працях учених-лікарів Е.С. Аветісова, Л.А. Григорян, Е.С. Ковалевського, В.Г. Морозової, Н.І. Пільман та ін. та в дослідженнях науковців-тифлопедагогів та науковців-тифлопсихологів, зокрема Л.С. Вавіної, Л.П. Григор'євої, І.М. Гудим, Т.М. Дегтяренко, М.І. Земцової, А.І. Зотова, В.В. Кобильченка, Ю.О. Кулагіна, О.Г. Литвака, Н.І. Малюхової, І.С. Моргуліса, Л.І. Плаксіної, С.О. Покутнєвої, В.М. Ремажевської, Л.В. Рудакової, Т.П. Свиридюк, Л.І. Солнцевої, Є.П. Синьової, С.В. Федоренко, В.О. Феоктистової та ін.

У процесі проведення наукових досліджень було отримано достовірні факти, які підтверджували що вчасно проведена лікувально-відновлювальна робота сприяє відновленню втрачених зорових функцій або сприяє збереженню залишкового зору, у свою чергу корекційно-педагогічна робота впливає на виправлення подальших ускладнень, які виникають унаслідок первинного порушення або, в найкращому варіанті, попереджує їх виникнення. Передбачалося, що для дітей з порушеннями зору мають створюватися спеціальні умови для проведення лікувально-відновлювальної та корекційно-реабілітаційної допомоги, а також те, що здійснювати цю допомогу будуть кваліфіковані фахівці з медичною та дефектологічною підготовкою.

Головною місією спеціальних шкіл визначалося завдання формування гармонійної всебічнорозвиненої особистості та підготовка її до соціального інтеграції, у тому числі й трудової.

Метою статті є з'ясування сучасного стану практики з надання корекційно-реабілітаційної допомоги особам з порушеннями зору, зокрема, відношення суспільства та держави до підготовки особистості до соціальної інтеграції, у тому числі й трудової.

Вивчення сучасної практики допомоги дітям з порушеннями зору показали, що обстоюючи права осіб з обмеженими можливостями здоров'я світова громадськість та глобалізаційні чинники вплинули та прискорили перегляд підходів до організації навчання дітей. Стали висуватися гасла, як і на початку минулого століття, щодо спільного навчання дітей з порушеннями зору разом із зрячими однолітками. Ідея інклюзивного навчання цієї категорії дітей захопила усю країну. Все більше батьків відмовляються віддавати на навчання дітей у спеціальні школи.

Втім зворотні тенденції спостерігаються серед дітей з типовим розвитком. У країні все більшої популярності набувають спеціалізовані школи з поглибленим вивченням певних дисциплін. Деякі із них діють як школи-інтернати для обдарованих дітей. На рішення батьків віддати дітей на навчання у ці заклади впливають визначені ними життєві перспективи їх дітей. У цьому випадку у суспільстві про ізоляцію та сегрегацію обдарованих дітей мова не йде, хоча вони перебувають у тих же умовах, що й діти з психофізичними порушеннями, які здобувають освіту у спеціальних школах-інтернатах.

Слід констатувати, що на сучасному етапі розвитку системи корекційно-реабілітаційної допомоги відсутні примусові заходи щодо зарахування на навчання та виховання дітей з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю до спеціальних закладів. Батькам пропонують різні форми допомоги дітям з особливими потребами: крім навчання та виховання в умовах спеціального закладу, як альтернативні, пропонують індивідуальну, інклюзивну та ін. форми навчання та виховання, з наданням в умовах навчального закладу послуг з реабілітації. Саме батьки обирають ту чи іншу форму навчання та виховання, яка здається їм найбільш ефективною.

Отже перший крок зроблено – батьки, як представники споживачів освітніх послуг (інтересів власних дітей з вадами зору),

вільно обирають форми навчання, а держава забезпечує цю потребу населення. Втім, слід вчасно зробити й інший крок – крок до забезпечення якості навчання, інакше це буде «стихійна» інтеграція, наслідки якої суспільство відчує лише через кілька років – на момент завершення навчання дітей у школі й на початку та впродовж їх самостійного життя. Обґрунтування важливості цієї тези наведемо далі по тексту статті.

Ретроспективний огляд наукової літератури з проблеми лікувально-відновлювальної допомоги дітям з порушеннями зору дозволив встановити, що дослідження проблем медичної реабілітації знайшли відображення в працях Е.С. Аветісова, Л.А. Григорян, Е.І. Ковалевського, Л.І. Медведя, В.Г. Морозової та ін., в яких було вироблено рекомендації щодо відновлення зорових функцій, а також створення режиму охорони зору в процесі навчання і виховання дітей. Робота дошкільних та шкільних спеціалізованих (нині – спеціальних) закладів для дітей з патологією зору безумовно стала більш ефективною за умови неухильного дотримання режиму гігієни та охорони зору. Однією з умов, яка забезпечує ефективне дотримання режиму охорони зору, є створення сприятливих гігієнічних умов: освітленості приміщення, розміщення столів, дотримання вимог до кольору меблів, дошки, штор, стін; дотримання повітряного і загального режиму тощо.

Але науковці зазначали, що одних лише медичних та охоронно-гігієнічних заходів у роботі з цими дітьми недостатньо для вирішення проблем відновлення або збереження залишкових зорових функцій та корекції вад, обумовлених первинним порушенням. Відомі вчені-тифлопедагоги М.І. Земцова, Б.І. Коваленко, В.С. Сверлов та ін. слушно зауважували, що медичний етап реабілітації не повинний штучно відриватися від власне соціальної реабілітації. Тому актуальними стали наукові дослідження у галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології, які спрямовували свою увагу на особливості навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями зору.

Відзначимо, що за радянських часів існували потужні наукові школи, які займалися вивченням проблем навчання, виховання дітей з вадами зору та проблем організації та надання корекційної

допомоги цій категорії дітей. Серед них можна умовно, за місцем їх знаходження, виокремити три: «московську», «ленінградську» та «київську». Серед плеяди відомих науковців-тифлопедагогів та науковців-тифлоспсихологів є І.С. Моргуліс, Л.С. Вавіна, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, М.І. Земцова, Л.І. Солнцева, В.О. Феоктистова, О.Г. Литвак, А.І. Зотов, В.С. Сверлов, Л.І. Плаксіна, Ю.О. Кулагін та ін. У коло наукових інтересів вчених потрапляли проблеми: організації системи спеціальної освіти для цієї категорії дітей та створення спеціальних умов для їх навчання та виховання; питання навчання, виховання, проведення корекційної роботи; визначення особливостей психофізичного розвитку дітей з порушеннями зору; розробка технічних засобів для незрячих осіб та ін. До 80-х років ХХ ст. сформувалося узагальнююче поняття, яке за своєю суттю відображало та об'єднувало всі напрями наукових досліджень із проблем реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги особам з порушеннями зору впродовж їх життя у один потужний – тифлологія.

Слід підкреслити, що розробка теоретичних засад педагогічної корекції вад розвитку дітей з порушеннями зору переважно здійснювалася на засадах синергетичного підходу й ця проблема розглядалася з врахування всіх складових, необхідних для формування гармонійної всебічно розвиненої особистості: медичних, психологічних, педагогічних, соціальних. До сьогоденного часу практика корекційної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з порушеннями зору безпосередньо спирається на результати цих наукових досліджень у галузі тифлопедагогіки та тифлоспсихології, які стали незаперечною аксіомою корекційно-реабілітаційної допомоги.

Завдяки науковим здобуткам та практичному досвіду, набутому у системі спеціальної освіти, на початок ХХІ ст. у наукових колах було чітко визначено потреби осіб з порушеннями зору, що, на нашу думку, вплинуло на зміст прийнятих в Україні на державному рівні сучасних нормативно-правових документів.

Зазначимо, що в Україні сьогодні держава зобов'язується створити умови для реалізації прав громадян з особливими

потребами нарівні з іншими громадянами та забезпечити їх соціальний захист. За сучасності відбулося формування ринку соціальних послуг, які будуть реалізовані через систему корекційно-реабілітаційної допомоги особам з порушеннями зору впродовж життя. На сучасному етапі розвитку суспільства держава як гарант задоволення існуючих у громадян України потреб у корекційно-реабілітаційної допомозі агрегувала індивідуальні потреби людей з порушеннями зору (які є водночас і замовниками, і отримувачами послуг) та сформувала із них суспільні потреби, узагальнені результати цього відбилися на змісті прийнятих Законів України у соціальній сфері.

Наведемо кілька нормативно-правових документів, розробка яких, на нашу думку, відбувалася на ґрунті доказової бази та результатів наукових досліджень у галузі дефектології.

Вивчення Законів України дозволило встановити, що державою гарантовано, що для усунення обмежень життєдіяльності буде реалізована система заходів, спрямованих на створення умов для досягнення або відновлення особою оптимального фізичного, інтелектуального, психічного і соціального рівня життєдіяльності та забезпечення її законодавчо визначених прав [5], у тому числі і прав осіб з порушеннями зору.

У законі визначено види реабілітаційних заходів, які мають надаватися особам з порушеннями зору на теренах України. Можна виокремити ті, які складають інтерес у межах проблеми, що ми розглядаємо у статті. Серед переліку термінів (їх 22), які будуть застосовані у законі [5] ми зустрічаємо наступні:

– медична реабілітація – система лікувальних заходів, що спрямовані на відновлення порушених чи втрачених функцій організму особи, на виявлення та активізацію компенсаторних можливостей організму з метою забезпечення умов для повернення особи до нормальної життєдіяльності, на профілактику ускладнень та рецидивів захворювання;

– психолого-педагогічна реабілітація – система психологічних та **педагогічних** заходів, спрямованих на формування способів оволодіння знаннями, уміннями і навичками, надання психологічної

допомоги, зокрема щодо формування самоутвердження і належної самооцінки особою своїх можливостей, засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної навчально-виховної роботи;

– психологічна підтримка – система соціально-психологічних, психолого-педагогічних способів і методів допомоги особі з метою оптимізації її психоемоційного стану в процесі формування здібностей і самосвідомості, сприяння соціально-професійному самовизначенню, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці та спрямуванню зусиль особи на реалізацію власної професійної кар'єри;

– психолого-педагогічний супровід – системна діяльність практичного психолога та **корекційного педагога**, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум;

– психологічна адаптація – система заходів, спрямованих на формування в особи здатності пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв за рахунок присвоєння їй норм і цінностей даного суспільства;

– соціальна реабілітація – система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування задоволення потреби у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації;

– соціальна допомога – система заходів, спрямованих на повернення особи до активного життя та праці, відновлення соціального статусу і формування в особи якостей, установок щодо пристосування до умов нормальної життєдіяльності шляхом правового і матеріального захисту її існування, підготовки до самообслуговування з формуванням здатності до пересування і спілкування, повсякденних життєвих потреб тощо [5].

Наведений перелік послуг повністю відповідає сталому розумінню комплексності корекційно-реабілітаційної допомоги та її методології науковцями у галузі дефектології взагалі, та тифлології, зокрема. Теоретико-методологічні засади її реалізації було обґрунтовано та розроблено науковцями протягом попереднього та сучасного сторіччя. Отже, перелік заходів, наведений у законі, відповідає тезі тифлопедагогіки щодо необхідності дотримання принципу комплексності допомоги особам з порушеннями зору.

Подальше вивчення закону (ст. 30) дозволило констатувати, що учасниками реабілітаційного процесу є: **педагогічні**, медичні, соціальні, музичні працівники, психологи, психотерапевти, спортивні тренери, майстри виробничого навчання, реабілітологи, перекладачі жестової мови та інші фахівці, пов'язані з реабілітаційним процесом [5].

Проте вивчення ст. 34-40 закону показало, що в них мова про важливість **корекційно-педагогічної** допомоги уже **не йде**:

– в ст. 34. *Рання реабілітація дітей-інвалідів* зазначено, що вона здійснюється відповідно до їх індивідуальних програм реабілітації і супроводжується медичним і психологічним спостереженням за ними. То можемо констатувати, що дефектологічна допомога уже не є обов'язковою складовою;

– в ст. 36. *Психологічна реабілітація* вказано, що вона здійснюється за наявності психологічних проблем, пов'язаних з інвалідністю особи, у тому числі у сім'ї, та у випадках виявлення порушень та/або відхилень у психічній діяльності, поведінці інваліда, дитини-інваліда.

Медико-соціальні експертні комісії (лікарсько-консультативні комісії лікувально-профілактичних закладів – щодо дітей-інвалідів) або реабілітаційні установи проводять психологічну діагностику особистості інваліда, дитини-інваліда, визначають в індивідуальній програмі реабілітації інваліда методи, засоби, строки і процедуру їх психологічної реабілітації (консультування, корекції, профілактики, професійної освіти), організують психопрофілактичну та психокорекційну роботу з сім'єю інваліда, дитини-інваліда.

У законі зазначено, що при здійсненні психологічної реабілітації інвалідів, дітей-інвалідів з відхиленнями у психічній сфері навчають прийомів, методів саморегуляції, самовиховання, самонавчання з метою зниження в реальних умовах життєдіяльності негативних психічних станів, формування позитивних мотивацій, соціальних установок на життя та професію;

– в ст. 37. *Соціальна реабілітація* зазначено, що соціальна реабілітація (абілітація) спрямовується на оптимізацію і коригування ставлення інвалідів, дітей-інвалідів до своїх порушень, становища в сім'ї та суспільстві, виховання у них навичок до самообслуговування, адаптацію в навколишньому середовищі.

Соціальна реабілітація (абілітація) передбачає навчання інваліда, дитини-інваліда основних соціальних навичок (особиста гігієна, самообслуговування, пересування, спілкування тощо), пристосування побутових умов до потреб інваліда, дитини-інваліда, соціально-побутове влаштування та обслуговування, педагогічну корекцію для інвалідів, дітей-інвалідів з метою вироблення та підтримання навичок автономного проживання, стереотипів безпечної поведінки, опанування навичками захисту власних прав та інтересів, самоаналізу та отримання навичок позитивного сприйняття себе та оточуючих, навичок спілкування, забезпечення автономного проживання у суспільстві з необхідною підтримкою (соціальний, медичний, юридичний супровід, побутові послуги), протезування, ортезування, забезпечення інвалідів, дітей-інвалідів технічними та іншими засобами реабілітації, санаторно-курортне лікування відповідно до медичних показань.

Втім у цій статті закону зазначено, що інваліди, діти-інваліди з важкими формами інвалідності, які згідно з медичним висновком потребують постійного стороннього догляду, забезпечуються соціальним, **педагогічним** і психологічним **патронажем** (повсякденною допомогою) за місцем проживання (вдома).

У разі необхідності послуги з соціального і **педагогічного патронажу** надають виїзні реабілітаційні бригади.

Соціальна реабілітація здійснюється відповідно до індивідуальних програм реабілітації інваліда та в разі необхідності

супроводжується медичним спостереженням за інвалідами, дітьми-інвалідами [5].

Зазначимо, що в інших статтях закону (ст. 38. *Професійна реабілітація*, ст. 39. *Трудова реабілітація*, ст. 40. *Фізкультурно-спортивна реабілітація*) мова про дефектологічну допомогу не ведеться.

Відзначимо, що вивчення інших нормативно-правових державних документів та співставлення з положеннями розглянутого нами закону, дозволило виявити протиріччя між їх змістом та практикою реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги. Огляд державних нормативних документів дозволяє констатувати, що діти з психофізичними порушеннями мають право на отримання дефектологічної допомоги (додано нами. – Д. Т. – в документі вжито сучасний термін: допомоги корекційного педагога) [5], навчання та виховання (освітні послуги) повинні надавати вчителі-дефектологи з відповідною підготовкою (дефектологічною!) (додано нами. – Д. Т.) [4].

Визначимо у чому міститься протиріччя, оскільки у ст. 37 закону [5] начебто визначено участь педагогів у супроводі. Втім, вивчення стану практики довело, що у штатному розпису реабілітаційних центрів, крім посади логопеда, іншого **педагогічного персоналу з відповідною підготовкою** (посади тифлопедагога, корекційного педагога, сурдопедагога та ін.) не передбачено. Отже, цей супровід здійснюється педагогічним персоналом, який не має дефектологічної підготовки, що значно знижує якість педагогічних послуг.

Наведені факти, а саме: відсутність у штатному розпису інклюзивних шкіл та реабілітаційних центрів посад тифлопедагогів, є індикатором, за яким можна судити про якість педагогічних послуг дітям з порушеннями зору. Відтак, гарантована законом дефектологічна допомога особам з порушеннями зору обмежується тільки декларуванням, й у практиці виникає проблема, яка створює негативну ситуацію і обумовлює невиконання принципу комплексності допомоги. Сучасний стан практики надання послуг педагогами без дефектологічної підготовки приходить у суперечність з поглядами, які висували науковці у галузі тифлопедагогіки.

На початку 90-х років ХХ ст. остаточно утвердилося розуміння того, що реабілітація повинна орієнтуватися не на наявність захворювань, а на формування гармонійно розвинутої особистості. Турбота суспільства про дитину стала виявлятися в забезпеченні її усім необхідним для повноцінного, всебічного, гармонійного розвитку та стимулюванні адекватної й спільної з довкіллям діяльності на основі реалізації соціальної моделі допомоги, складовою якої є спеціальна педагогічна допомога.

На підтвердження важливості саме освітнього аспекту для подальшої соціальної адаптації особистості та інтеграції її в суспільство доцільно навести думки сучасних науковців. Так, В.П. Андрущенко підкреслює: «Навряд чи когось потрібно переконувати в тій простій, але фундаментальній тезі, що освіта має унікальне суспільне значення саме тому, що «через неї» проходять всі, хто хоче жити в суспільстві і суспільним чином. Можна «обійти» окремі пласти мистецтва, принципово не займатись наукою, відмовитись від послуг медицини (якщо дозволяє здоров'я), проігнорувати спорт чи туризм, ніколи не займатись тим чи іншим видом виробництва, не приймати (чи обирати) різноманітні культурні життєві стилі, однак «обійти освіту» ще не вдавалось нікому з усіх тих, хто намагається вибудувувати свою життєдіяльність суспільним (людським), а не тваринним чином. І це зрозуміло. Адже освіта є єдиною сферою цілеспрямованої й системної підготовки людини до життя на основі озброєння її відповідними знаннями, формування світогляду, ціннісних орієнтацій, навичок поведінки та практичної діяльності, залучення до культури. Людину, яка не має знань, не володіє навичками практичної діяльності, відлучена від цінностей культури, навряд чи можна визнати суспільною істотою, тобто людиною у повному розумінні цього поняття. Її існування буде мати, скоріш, тваринний характер» [1, 7].

Таким чином, саме корекційно-педагогічна допомога має бути базовим компонентом соціальної допомоги, оскільки на її основі будується вся модель медико-соціальної допомоги. Саме наявність цього компоненту забезпечує оптимізацію процесів формування у дітей знань, умінь, навичок і засвоєння соціального досвіду,

накопиченого попередніми поколіннями, а отже, без сумніву, сприяє подальшій інтеграції випускників у суспільство.

Треба відмітити, що вивчення сучасної практики допомоги дітям з порушеннями зору показали що система спеціального навчання зробила виток у своєму історичному розвитку і повернулася до ідей навчання дітей з порушеннями зору поруч з однолітками з нормальним зором. Цьому сприяли суспільна думка та прийняті на державному рівні законодавчі та нормативно-правові документи.

Втім після з'ясування протиріч у практиці, опис яких ми навели вище, постає питання чи буде виконана суспільством та державою місія, яку раніше покладали на систему спеціальної освіти, й яку ми визначали на початку нашої статті: головною місією спеціальних шкіл є формування гармонійної особистості та підготовки її до соціального інтеграції, у тому числі і трудової.

До розгляду цього питання ми повернемося у наступних публікаціях.

Підсумовуючи слід зазначити, що практика ефективної корекційно-реабілітаційної роботи й досі знаходиться в стадії становлення. Дослідивши проблему, можна зробити висновок, що якість надання освітніх послуг дітям з порушеннями зору в останні часи значно знизилася у наслідок впровадження сучасних форм навчання дітей, відсутності фахівців з відповідною (дефектологічною) підготовкою у штатному розкладі закладів, які здійснюють надання освітніх послуг, у тому числі і педагогічний патронат на дому дітей з вадами зору.

Л.С. Вавіна вказувала, що розв'язати складні інноваційні проблеми комплексної реабілітації дитини з психічними та (або) фізичними порушеннями розвитку та підготовки її до інтеграції в соціум у рамках традиційної системи освіти та у системі закладів соціальної сфери (реабілітаційних центрах) (додано нами. – Д. Т.) надзвичайно складно. Вона підкреслювала, що на сучасному етапі особливої науково-практичної значущості набувають питання комплексної медичної, психолого-педагогічної, соціальної реабілітації дітей [2, 11].

Отже, іками сучасності, так і проблеми забезпечення якості корекційно-реабілітаційної допомоги особам з порушеннями зору впродовж їх життя.

Список літератури

1. Андрущенко В. П. Інноваційна стратегія розвитку освіти як підґрунтя «українського прориву» / В. П. Андрущенко // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 5. – С. 6–14.

2. Вавіна Л.С. Створення інноваційного навчально-виховного середовища як головна умова комплексної реабілітації дітей із розладами зору // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 11-13.

3. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.

4. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. [Електронний ресурс] Вип. 80 : Соціальні послуги. – Режим доступу : <http://www.jobs.ua/ukr/dkhp/vipusk-80/>.

5. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» № 2961-IV від 06.10.2005 р. [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2006. – № 2–3. – Ст. 36. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.

6. Коррекционная работа с учащимися начальных классов школ для слепых детей : уч.-метод. пос. / Под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: «Логос», ВОС, 1990. – 132 с.

7. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста / Под ред. Т.П. Свиридчук. – К., 1984. – 57 с.

8. Синьова Є. П. Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія / Є. П. Синьова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с.

References

1. Andrushchenko V. P. Innovatsiina stratehiia rozvytku osvity yak pidgruntia «ukrainskoho proryvu» / V. P. Andrushchenko // Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Seriiia : Filosofiia, pedahohika, psykhohohiia : zb. nauk. prats. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. – Vyp. 5. – S. 6–14.

2. Vavina L.S. Stvorennia innovatsiinoho navchalno-vykhovnoho seredovyshcha yak holovna umova kompleksnoi reabilitatsii ditei iz rozladamy zoru // Defektolohiia. – 2001. – № 4. – S. 11-13.

3. Dehtiarenko T. M. Korektsiino-reabilitatsiina diialnist: stratehiia upravlinnia : monohrafiia / T. M. Dehtiarenko. – Sumy : Universytetska knyha, 2011. – 403 s.

4. Dovidnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv. [Elektronnyi resurs] Vyp. 80 : Sotsialni posluhy. – Rezhym dostupu : <http://www.jobs.ua/ukr/dkhp/vipusk-80/>.

5. Zakon Ukrainy «Pro reabilitatsiiu invalidiv v Ukraini» № 2961-IV vid 06.10.2005 r. [Elektronnyi resurs] // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR). – 2006. – № 2–3. – St. 36. – Rezhym dostupu : <http://zakon1.rada.gov.ua>.

6. Korrektsyonnaia rabota s uchashchymysia nachalnykh klassov shkol dlia slepykh ditei : uch.-metod. pos. / Pod red. L.Y. Solntsevoi. – M.: «Lohos», VOS, 1990. – 132 s.

7. Korrektsyonno-voospytatelnaia rabota so slabovydiashchymy detmy doshkolnoho vozrasta / Pod red. T.P. Svyrydiuk. – K.,1984. – 57 s.

8. Synova Ie. P. Osoblyvosti rozvytku ta vykhovannia osobystosti pry hlybokykh porushenniakh zoru: monohrafiia / Ie. P. Synova. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. – 442 s.

Десяренко Т.Н. Система специального образования: проблемы и перспективы

В статье сделана попытка поставить вопрос, будет ли выполнена качественно обществом и государством миссия, которая ранее возлагалась на систему специального образования: формирование гармоничной личности и подготовка ее к социальной интеграции, в том числе и трудовой. Автором рассмотрены современные законодательные акты по реализации коррекционно-реабилитационной помощи лицам с нарушениями зрения в течение жизни. Сделаны выводы о роли и значении участия тифлопедагогов в ее реализации. Исследовав проблему, автор статьи делает вывод, что качество предоставления образовательных услуг детям с нарушениями зрения в последнее время значительно снизилось вследствие внедрения современных форм обучения, отсутствия специалистов с соответствующей (дефектологической) подготовкой в штатном расписании заведений, осуществляющих предоставление образовательных услуг, в том числе и педагогический патронаж на дому детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, тифлопедагог, штатное расписание, коррекционно-реабилитационная помощь, система специального образования, законодательство.

Dehtsiarenko T.N. The system of special education: problems and prospects

In the article, the author has made an attempt to raise the question whether society and government mission, which was previously assigned to special education system, be performed qualitatively: the formation of a harmonious personality and its preparation for social integration, including labor. The author considered modern legislative acts on the implementation of correctional-rehabilitation help to people with visual impairment in their lifetime. The conclusions have made regarding the role and importance of participation of tiflo-pedagogues in its implementation. After studying the problem, the author concludes that the quality of educational services for children with visual impairments have recently dropped significantly due to the introduction of modern forms of education, lack of specialists with appropriate (defectological) training in the staffing schedule of establishments, engaged in the provision of educational services, including pedagogical patronage at home for children with visual impairments.

Keywords: children with visual impairments, tiflo-pedagogue, staffing schedule, correctional-rehabilitative help, system of special education, legislation.

Статтю подано до друку 03.05.2015 р.

Статтю прийнято до друку 04.05.2015 р.

Ю.А. Картава

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ
в/о завідувача кафедри корекційної та інклюзивної освіти
СумДПУ імені А.С. Макаренка, м. Суми

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ПІД ЧАС МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Державні вимоги, закладені у Базовому компоненті дошкільної освіти, передбачають сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій у дитини. Відповідно, освітній процес повинен мати діагностичну основу. Проблема вивчення рівня досягнень у музичній діяльності, музичного та особливостей психофізичного розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим зором в корекційній педагогіці не отримала самостійного прояву. Тому, у статті автором висвітлено основні методологічні та методичні підходи щодо організації діагностичної роботи з дошкільниками зі зниженим зором під час музичного виховання, які конкретизовано у принципах та загальних і спеціальних методичних умовах.

Методологічною основою розробки принципів та методичних умов стали загальні положення щодо проведення досліджень у загальній і спеціальній психології (Л. Виготський, О. Литвак, І Моргуліс, В. Синьов, Є. Синьова, І. Шаповал та ін.), методичні підходи щодо організації вивчення музичного розвитку школярів зі зниженим зором (І. Гудим, Л. Куненко, Л. Нафікова та ін.) та принципи вивчення дітей дошкільного віку з нормальним зором (А. Зіміна, А. Катінене, Л. Комісарова, Е. Костіна, Т. Науменко, О. Радинова, І. Романюк та ін.).

Представлені у статті принципи та загальні і спеціальні методичні умови організації діагностичної роботи з музичного виховання з дітьми зі зниженим зором надають можливість ефективно та якісно організувати цей процес, правильно окреслити перспективу корекційного впливу і отримувати об'єктивну інформацію щодо наявного рівня освітніх компетенцій з музичного виховання дошкільників зазначеної категорії.

Ключові слова: дошкільники зі зниженим зором, музичне виховання, вивчення дитини, методологічні та методичні підходи, принципи, загальні й спеціальні методичні умови.

Державні вимоги, закладені у Базовому компоненті дошкільної освіти, передбачають сформованість мінімально достатнього та

необхідного рівня освітніх компетенцій у дитини. Компетентність розглядається як результат педагогічної діяльності, як рівень (чи рівні) реалізації отриманих знань і умінь на практиці у конкретній предметній галузі, що визначається ціннісним відношенням людини до суб'єктів та об'єктів діяльності [12, с. 63]. Набуття різних видів компетенцій дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності, у т.ч. і у музичній, що забезпечує її повноцінний психофізичний і особистісний розвиток, психологічну готовність до навчання у школі. Життєво компетентний дошкільник поводить себе самостійно і конструктивно в різних соціальних і життєвих ситуаціях.

Компетентність дітей формується на основі оволодіння ними змістовими, процесуальними і мотиваційними компонентами, її рівень виявляється в процесі оцінювання. Відповідно до цього, освітній процес повинен мати діагностичну основу. Тому однією із основних функцій педагога О. Кононенко вважає діагностичну і трактує її як вивчення розвитку дітей, стану педагогічного процесу і завдань освітньої роботи з дітьми та батьками, визначення підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідальність вимогам часу, використання корегувальних методик [5].

В аспекті нашого дослідження, розв'язання освітніх, виховних та корекційно-розвивальних завдань музичного виховання неможливе без попереднього вивчення дитини зі зниженим зором і виявлення рівня її досягнень у музичній діяльності та, відповідно, особливостей музичного і психофізичного розвитку. Окреслена проблема в корекційній педагогіці не отримала самостійного прояву, а основні принципи і методичні підходи щодо її організації з дошкільниками зазначеної категорії спираються, в основному, на загальні психолого-педагогічні, які використовуються для дітей цього ж віку з нормальним зором і не висвітлюють специфіки вивчення дітей зі зниженим зором.

Одним із найважливіших аспектів організації будь-якого дослідження є виділення принципів — основних положень, обов'язкових вимог до нього [11, с. 39]. Аналіз науково-методичної літератури показав, що у практиці дошкільного виховання існують різні підходи до діагностики музичних здібностей та музичного

розвитку дітей дошкільного віку (А. Буреніна, Н. Ветлугіна, А. Гогоберідзе, А. Зіміна, А. Катінене, Е. Костіна, С. Мерзлякова, Т. Науменко, О. Радинова, І. Романюк, О. Сафонова, Л. Ходонович та ін.).

Як зазначено В. Синьовим, проведення дослідження у спеціальній педагогіці і спеціальній психології має відповідати основним принципам [10, с. 23]. З огляду на мультидисциплінарний характер дефектології як науки, що об'єднує різні аспекти (медичні, соціальні, психологічні, педагогічні) роботи з особами з порушеннями психофізичного розвитку, бажано застосовувати у проблемному полі наукового пошуку психологічні та педагогічні підходи разом [9]. На підтвердження цього, Є. Синьовою відмічено, що тифлопсихологія, як галузь дефектологічної науки, «у своїх дослідженнях користується принципами, спільними з основними вимогами до будь-якого психолого-педагогічного дослідження», реалізуючи які у конкретних дослідженнях «бере до уваги особливості роботи зі сліпими та слабозорими людьми, зумовлені специфікою їх розвитку і соціалізації» [11, с. 40]. Тому, об'єктивний підхід до вивчення рівня досягнень у музичній діяльності, музичного розвитку та психофізичних особливостей дошкільників зі зниженим зором повинен бути побудований як на загальних психолого-педагогічних і дефектологічних принципах дослідження, так і на тифлопсихологічних і тифлопедагогічних, які потребують модифікації з урахуванням специфіки галузі «музичне мистецтво», і відповідно до завдань власного дослідження.

Враховуючи вищезазначене, нами виділено методологічні та методичні підходи, які конкретизовано у принципах та загальних і спеціальних методичних умовах щодо вивчення рівня досягнень у музичній діяльності та особливостей музичного і психофізичного розвитку дошкільників зі зниженим зором, що і стало **метою** нашої роботи.

Методологічною основою розробки принципів та методичних умов організації вивчення музичних досягнень та музичного розвитку дошкільників зі зниженим зором стали загальні положення щодо проведення досліджень у загальній і спеціальній психології

(Л. Виготський, О. Литвак, І. Моргуліс, В. Синьов, Є. Синьова, І. Шаповал та ін.), науково-методичні підходи щодо організації вивчення музичного розвитку школярів зі зниженим зором (І. Гудим, Л. Куненко, Л. Нафікова та ін.) принципи і напрямки індивідуального підходу під час вивчення дітей дошкільного віку з нормальним зором (А. Катінене, Л. Комісарова, Е. Костіна, Т. Науменко, О. Радинова, І. Романюк та ін.).

Ґрунтуючись на вищевикладеному, нами було виділено десять основних принципів організації вивчення дитини дошкільного віку зі зниженим зором під час музичного виховання.

Принцип гуманізації процесу вивчення дитини полягає у тому, що основою вивчення дитини є, в першу чергу, орієнтація педагога на особистість дитини, любов та повага до неї, забезпечення її прав і свобод, урахування вікових та індивідуальних особливостей, здійснення оптимальної позитивної оцінки, яка спонукає розвиток самосвідомості, самоповаги, оптимістичного настрою дитини на її вивчення [2; 13, с.15]. Цей принцип проголошує необхідність створення кожній дитині зі зниженим зором необхідних умов, висунення розумних і посильних вимог для глибокого і уважного її вивчення, при яких вона спроможна максимально розкрити наявний та потенційний рівень розвитку, можливості і нахили у музичній діяльності. Це сприятиме отриманню об'єктивної інформації про наявний рівень її досягнень, музичних і творчих здібностей, перспективу подальшого розвитку, про її труднощі, недоліки та шляхи і засоби їх попередження та подолання у процесі музичної діяльності.

Принцип комплексного попереднього вивчення дитини ґрунтується на тому, що вади зору здійснюють нерівномірний вплив на різні сторони психофізичного розвитку дитини і, як зазначав О. Литвак, «звідси витікає, що цілісна картина взаємодії факторів, які визначають психічний розвиток аномальної дитини, може бути отримана лише в результаті комплексного дослідження» [7, с. 14]. Використання цього принципу передбачає інтеграцію у власне дослідження інформації, отриманої від різних спеціалістів закладу (тифлопедагога, логопеда, вихователя групи, практичного психолога

та ін.) з метою визначення індивідуального підходу як під час діагностичної роботи, так і під час музичного виховання дошкільників зі зниженим зором та для подальшої розробки індивідуальної корекційної програми (за потреби).

Принцип всебічного вивчення дитини передбачає відбір і використання із усього арсеналу психолого-педагогічної діагностики комплексу різних методик і методів, які нададуть повну інформацію про різні сторони музичного та психофізичного розвитку дитини, рівень її досягнень у музичній діяльності. Всебічне вивчення дитини зі зниженим зором необхідно здійснювати у всіх формах музичного виховання та під час різних видів музичної діяльності, що робить його більш ефективним.

Принцип цілісного вивчення дитини передбачає обов'язкове співставлення усіх даних, які були отримані про дитину як під час власного, так і попереднього вивчення іншими спеціалістами загальноосвітнього та медичних закладів. Цей принцип базується на тому, що рівень досягнень у музичній діяльності, музичного і особливостей психофізичного розвитку не складається із простої суми окремих ізольованих показників щодо знань, умінь, навичок, здібностей (стану музичного слуху, рухової пам'яті та ін.) та функцій, а передбачає взаємозв'язок і взаємозалежність між окремими їх елементами, між проявами порушень у розвитку і первинним порушенням, співвідношення первинних і вторинних відхилень тощо. Наприклад, недорозвиток у дитини навичок музично-ритмічних рухів у просторі може бути пов'язаний із недорозвитком у неї відчуття ритму, порушенням зорово-рухової координації та орієнтуванням у просторі, що, як наслідок, виникає в результаті різних зорових захворювань та порушень (наприклад, міопії високого ступеню).

Принцип мультимодальної організації вивчення дитини передбачає отримання інформації на основі застосування різних діагностичних методик, технік, методів, прийомів, засобів вивчення музичних досягнень та музичного і психофізичного розвитку дошкільників зі зниженим зором з метою отримання об'єктивної, цілісної і всебічної інформації про дитину. Вибір діагностичного інструментарію визначається метою і завданнями дослідження,

віковими і індивідуальними особливостями і можливостями дітей, а також умовами організації цього процесу.

Принцип динамічного вивчення дитини. Л. Виготський розглядав особистість дитини у розвитку та відстоював динамічний підхід до його вивчення. У нашому проблемному полі цей принцип передбачає здійснення контролю динаміки якісно-кількісних змін у рівні досягнень у музичній діяльності та музичному розвитку, що дозволяє внести корективи у завдання, методи, засоби корекційного впливу на дитину зі зниженим зором. Контроль динаміки розвитку потребує здійснення діагностичних процедур, які пронизують увесь процес музичного виховання дошкільників зі зниженим зором і надають музичному керівникові необхідну інформацію для подальшого корекційного впливу.

Принцип домінування якісного підходу до вивчення дитини передбачає, що при оцінці рівня досягнень у музичній діяльності та музичного і досліджуваних компонентів психофізичного розвитку відбувається врахування не лише кінцевого кількісного результату виконання діагностичних завдань, а й якісного, тобто способи його виконання, допомогу з боку дорослого або самостійність, бажання виконувати, що суттєво доповнює, уточнює і збагачує кількісний результат, показує труднощі і причини неможливості досягти відповідного рівня. На важливість встановлення якісних особливостей протікання психічних процесів, виявлення перспектив розвитку особистості вказував ще Л. Виготський.

Аналіз отриманого якісного результату дозволяє виявити своєрідність музичного та психофізичного розвитку дошкільника зі зниженим зором, його потенційні можливості, труднощі і переваги.

Принцип порівняння кількісно-якісних результатів вивчення. Порівняльному дослідженню велике значення надавав Л. Виготський, який зазначав, що хід і результат аномального розвитку можуть бути правильно зрозумілі лише при співставленні з нормальним розвитком. Шлях від норми до патології і від неї до норми при вивченні психіки людини з часів В. Бехтерева вважається одним із найбільш ефективних [7, с. 13-14].

У нашому проблемному полі цей принцип передбачає зіставлення кількісно-якісних результатів рівня досягнень у музичній діяльності та музичного розвитку дошкільників зі зниженим зором з аналогічними даними дітей з нормальним зором, які були здобуті шляхом дослідження, або висвітлені у програмах виховання і навчання дітей дошкільного віку у розділах, де зазначені результати досягнень дитини на кінець навчального року.

Принцип єдності діагностики і корекції, як зазначено В. Липою «відображає цілісність процесу надання психолого-педагогічної допомоги у розвитку дитини, як особливого виду практичної діяльності дефектології» [6, с. 99]. Щодо власного дослідження, цей принцип означає виявлення проблем у рівні досягнень у музичній діяльності, музичного та психофізичного розвитку дошкільників зі зниженим зором, окреслення висновків щодо можливих причин порушень, труднощів та відставань і, на цій діагностичній основі, формулювання мети і завдань, окреслення шляхів корекції під час музичного виховання за допомогою різних видів музичної діяльності. Тобто, виявлення об'єктів корекційного впливу становить сутність подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Принцип вивчення причинно-наслідкових зв'язків (каузальності). Каузальність у тифлопсихології означає «встановлення закономірності причинно-наслідкових зв'язків між досліджуваними явищами особистісного розвитку незрячої дитини» [11, с. 43]. Ґрунтуючись на вищевикладеному, під час проведення вивчення досягнень у музичній діяльності та особливостей музичного і психофізичного розвитку дітей зі зниженим зором необхідним є виявлення проблем і труднощів та причин їх виникнення у виконанні запропонованих видів музичної діяльності, які впливатимуть на виникнення подальших ускладнень з метою окреслення правильних шляхів корекційного впливу на розвиток дитини.

Принцип перспективи проведеної діагностичної роботи передбачає, що результатом її проведення є оцінка актуального рівня музичного і психофізичного розвитку, тобто забезпечення прогнозу розвитку і навчання. Як зазначено І. Шаповал, прогноз – це передбачення на основі всіх попередніх етапів дослідження шляху і

характеру дитячого розвитку [14, с. 77]. На цій основі відбувається окреслення шляхів, розробка програми найбільш ефективної корекційної роботи, визначення для дитини найбільш адекватний і ефективний маршрут здобуття знань, умінь і навичок у музичній діяльності, визначення форм організації дітей на музичних заняттях та завдань різного ступню складності. На основі результатів діагностики, яка проводиться на початку навчального року, відбувається розробка перспективного та календарного планування, зміст індивідуальної корекційної роботи з дітьми зі зниженим зором. Діагностичне обстеження наприкінці навчального року дає можливість перевірити ефективність запровадженої освітньої та корекційної роботи з музичного виховання і розробити перспективний план корекційного спрямування музичної діяльності дітей влітку.

Принцип врахування індивідуальних особливостей дитини передбачає, що під час її вивчення необхідно враховувати діагноз зорового захворювання, порушені зорові функції і особливості зорового сприймання, характерологічні особливості дітей зі зниженим зором, стан інтелектуальної, мовленнєвої, рухової, емоційно-вольової сфер тощо, наявність виражених музичних здібностей і схильностей (нахилів) тощо.

Принцип врахування вікових-психологічних особливостей дитини передбачає співвіднесення даних діагностичного вивчення рівня досягнень у музичній діяльності, музичного та психофізичного розвитку дошкільників зі зниженим зором з нормативним рівнем у цьому віці, як «еталонним», але з урахуванням індивідуальних особливостей дитини дошкільного віку зі зниженим зором.

Укладена методика вивчення рівня досягнень у музичній діяльності та особливостей музичного і психофізичного розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим зором ґрунтується на розроблених нами **методичних умовах щодо її організації**, тобто вимог, які необхідно враховувати з метою отримання найбільш оптимальних результатів від впровадження нової експериментальної методики [4]. При висвітленні й обґрунтуванні загальних і спеціальних методичних умов ми спиралися на власний практичний досвід роботи з дітьми досліджуваної категорії та науково-методичні праці

А. Зіміної, І. Романюк, Л. Куненко й інших авторів, які описували рекомендації щодо проведення діагностичної процедури з музичного виховання з дітьми дошкільного віку з нормальним зором, учнів з порушеннями зору та ін. [3; 8]. Обґрунтуємо доцільність їх застосування у нашій експериментальній системі.

Першою методичною умовою є *систематичне вивчення* дітей протягом усього періоду навчання і виховання у спеціальному дошкільному навчальному закладі з метою збереження єдиних педагогічних підходів і вимог до оцінювання рівня досягнень у музичній діяльності та музичного і психофізичного розвитку дітей зі зниженим зором, спостереження за динамікою їх розвитку, збереження наступності між роками навчання.

Другою методичною умовою виступає *організація вивчення відповідним фахівцем*, тобто проведення вивчення рівня досягнень у музичній діяльності та, відповідно, музичного і особливостей психофізичного розвитку дошкільників зі зниженим зором музичним керівником, який обізнаний із принципами й умовами організації і реалізації діагностичної роботи з досліджуваною категорією дітей, закономірностями і особливостями їхньої музичної діяльності та систематично проводить заняття з музичного виховання у цій групі. У цьому контексті про це неодноразово наголошував ще Л. Виготський, який зазначав, що ретельне обстеження повинно вестися фахівцем, обізнаним у питаннях психопатології, дефектології та лікувальної педагогіки. Він підкреслював, що «кінцевою цільовою установкою педологічного вивчення дитини має бути педологічне або лікувально-педагогічне призначення – тобто вся система корекційних індивідуально-педагогічних заходів як найважливіша практична частина дослідження одна тільки і може довести його істинність, надати йому сенс» [14, с. 118].

Третьою методичною умовою є *визначення періоду проведення вивчення* дітей, яке необхідно проводити двічі на рік – на початку (І декада вересня) і в кінці (II декада травня) кожного навчального року, що дає змогу виявити кількісно-якісні результати досліджуваних компонентів у кожної дитини й визначити шляхи корекційного впливу на фронтальних і індивідуально-групових музичних заняттях та

влітку, здійснюючи індивідуально-диференційований підхід. За потреби, можливо здійснення контрольного вивчення дитини у середині навчального року (січень) з метою виявлення позитивної чи негативної динаміки розвитку досліджуваних компонентів, з'ясування ефективності проведеної роботи у попередньому півріччі та внесення коректив у програму планування подальшої освітньої та корекційно-розвивальної роботи.

Четвертою методичною умовою виступає *дотримання часових меж обстеження* дітей, яке повинно тривати від 10 до 35 хвилин, залежно від віку, індивідуальних особливостей організму та з обов'язковим запобіганням утоми. У зв'язку з тим, що вивчення дитини відбувається безпосередньо під час освітніх фронтальних та індивідуально-групових корекційно-розвивальних занять з музичного виховання, рекомендована тривалість вивчення дітей базується на загально-педагогічних підходах щодо тривалості проведення занять у кожній віковій групі відповідно до методичного листа «Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах» укладеного Міністерством освіти і науки України від 06.06.2005 р. № 9/1 – 306. Тому проведення вивчення дітей раннього віку триває до 10-15 хвилин, молодшого дошкільного – від 15 до 25 хвилин, старшого дошкільного – від 25 до 35 хвилин.

П'ятою методичною умовою є *альтернативність у виборі діагностичних методик*. Добираючи для вивчення дидактичні ігри, вправи, завдання, музичний репертуар, музичний керівник повинен враховувати, що вони мають бути аналогічними тим, що використовуються на музичних заняттях, але не дублюватися. Тобто забезпечення «звичних» для дитини видів музичної діяльності (різні форми слухання, виконавства тощо). Це дає змогу об'єктивному оцінюванню рівня досягнень у музичній діяльності та музичного і психофізичного розвитку дітей зі зниженим зором, а також визначенню, наскільки діти зі зниженим зором можуть використовувати набуті знання і вміння у інших музично-рухових завданнях.

Шоста методична умова передбачає наявність *психологічного комфорту* під час вивчення дитини, створенню якого сприяє:

просторе, знайоме приміщення, що впливає на розкріпачення дітей (в основному, це повинна бути музична зала); знайомий дітям педагог (постійний музичний керівник); встановлення емоційного контакту; доброзичливе педагогічне спілкування, позитивні вербальні висловлювання; використання «звичних» для дитини діагностичних видів завдань тощо. Всі ці умови створюють позитивну атмосферу для вивчення дитини, сприяють пробудженню впевненості у силах та можливостях; попереджують виникнення страху незнайомого простору і руху у ньому тощо.

Під час проведення діагностичної роботи, для уточнення деяких аспектів розвитку дитини, можлива присутність і інших спеціалістів закладу (тифлопедагога, практичного (спеціального) психолога, логопеда та ін.). Головна умова їх присутності – відсутність дискомфорту та закріпачення дітей під час їх вивчення.

Сьома методична умова пов'язана із *визначенням доцільних форм організації вивчення*. Ця умова передбачає доцільність вибору і оптимальне узгодження фронтальних, підгрупових, індивідуальних форм організації вивчення дошкільників зі зниженим зором. Так, обстеження і спостереження за дитиною (дітьми) зі зниженим зором може тривати впродовж декількох музичних занять або під час корекційно-розвивальних занять з невеликою групою дітей (3-4) та, за потреби – з однією дитиною, що не порушує освітній процес у цілому. У звичайне заняття рекомендовано включати 1-2 (2-3) індивідуальні діагностичні завдання (залежно від резерву часу) та групові і колективні види діагностичних завдань, під час виконання яких музичний керівник зможе побачити і почути кожну дитину окремо, оцінити її рівень, виявити проблеми і труднощі та причини їх виникнення. Вивчення дошкільників зі зниженим зором в індивідуальній, індивідуально-груповій та груповій формах полегшує музичному керівникові отримання інформації про дитину, помічаючи більшу кількість проблем і труднощів під час виконання різних видів музичної діяльності та, одночасно фіксуючи ці дані у відповідній документації. Вивчаючи дітей у колективній формі, музичний керівник зможе простежити правильність техніки виконання колективних видів музичної діяльності (одночасність вступу і

закінчення виконання дітьми пісень, таночків, гри на музичних інструментах, синхронність виконання, уміння слухати один одного, пластично взаємодіяти та ін.). Завдання музичного керівника обрати найбільш доцільну форму для організації вивчення тих чи інших показників в залежності від мети дослідження, що надасть більш об'єктивну інформацію про наявний рівень музичних досягнень та особливостей музичного і психофізичного розвитку.

Восьмою загальною методичною умовою є *орієнтування на ефективні методи залучення дитини до діагностичної роботи*. Відомо, що провідною діяльністю у дошкільному віці є ігрова, тому використання ігрового методу, як заохочувального, зацікавить та вмотивує дитину виконанням діагностичних завдань у зв'язку з тим, що діти сприймають ці завдання як гру, як частку загального заняття, не відчуваючи, що їх перевіряють.

З метою залучення дитини до діагностичної роботи за основу береться метод демонстрації педагогом способу виконання завдання та метод спільної діяльності педагога й вихованця, під час яких словесна інструкція підкріплюється необхідним прикладом. Якщо к дитини зі зниженим зором виникають труднощі, пропонується допомога музичного керівника у вигляді додаткових простих навідних запитань, інструкції, роботи за зразком тощо. Незалежно від якості виконання дитиною діагностичних завдань музичний керівник використовує різні методи заохочення та ін. Знаходження і використання ефективних методів дослідження допоможе отримати об'єктивний результат, який свідчитиме про рівень актуального та найближчого розвитку (за Л. Виготським).

Дев'ятою методичною умовою організації вивчення дошкільників зі зниженим зором є *постійна зміна видів діяльності*, у зв'язку з тим, що діти зі зниженим зором під час їхнього вивчення часто виявляють рухову розгальмованість, починають розмовляти один з одним, тому для підтримання уваги необхідним є її переключення з одного виду діагностичного завдання на інше.

Останньою, десятою загальною методичною умовою є *фіксування результатів вивчення дитини*. Результати вивчення рівня досягнень та особливостей музичного і психофізичного

розвитку дошкільників зі зниженим зором необхідно фіксувати у відповідній документації для подальшого планування корекційно-розвивальної роботи як під час освітніх занять, так і під час корекційно-розвивальних, порівняння результатів на початку і в кінці навчального року і простеження динаміки на протязі перебування дитини у дошкільному навчальному закладі та визначення ефективності проведеної роботи. Тому у переліку додаткової документації музичного керівника може бути «Картка обстеження дитини», «Діагностичний щоденник», «Результати вивчення рівня досягнень у музичній діяльності та особливостей музичного і психофізичного розвитку дитини зі зниженим зором» тощо, що надає можливість зафіксувати об'єкти вивчення і виділити об'єкти корекційного впливу.

Для кращого зорового сприймання і виконання дитиною зі зниженим зором різних видів діагностичних завдань нами було виділено три спеціальні додаткові методичні умови. Першою методичною умовою нами визначено *дотримання відповідної освітленості музичної зали*, у якій проводиться вивчення дитини зі зниженим зором. Відомо, що важливим і корисним для органу зору є природне освітлення, але якщо воно не досягає нормативного рівня, рекомендовано вмикати додаткове штучне освітлення. Світло повинно бути добре розсіяне по всій музичній залі, але не бути яскравим і засліплюючим. При прямих яскравих сонячних променях рекомендовано використовувати жалюзі або сонцезахисні штори. Необхідне освітлення надає можливість зберегти зір, покращити зорові функції та працездатність дітей з порушеннями зору. Для дітей, у яких підвищена чутливість до світла, рекомендовано носити сонцезахисні окуляри і усунувати усі джерела відсвічування.

Другою спеціальною методичною умовою є *дотримання відповідного безперервного зорового навантаження*, упродовж якого дитина зі зниженим зором може концентрувати увагу. Дітям зі зниженим зором не рекомендовано напружувати зір більше 7-10-15 хвилин (відповідно до гостроти зору та діагнозу зорового захворювання і порушення), за відсутності інших рекомендацій лікаря-офтальмолога. Після рекомендованого безперервного

зорового навантаження необхідно змінити вид музичної діяльності, що, наприклад, спочатку виконувався на слухо-зоровій основі (опис картинки чи малювання після прослуханого музичного твору, читання з аркуша ритмічного малюнку мелодії та ін.) на слухоруховий (відображення по пам'яті ритму на дитячих шумових музичних інструментах, виконання різних музично-ритмічних рухів, спів та ін.), або виконати вправу для очей під музику з метою зняття зорової втоми.

Третьою спеціальною методичною умовою є *адаптація діагностичного наочного інструментарію* (об'єктів та зображень). У комплект діагностичного інструментарію входять наочні посібники, що включають різні об'єкти та зображення, які повинні бути адаптовані відповідно зоровим можливостям кожної дитини зі зниженим зором. Правила адаптації наочного матеріалу для виявлення рівня досягнень у музичній діяльності та особливостей музичного і психофізичного розвитку дошкільників зі зниженим зором ті ж, як і для застосування його з освітньою метою, а саме: використання зображень на картках та аркушах паперу як контурного, так і заповненого характеру в різнобарвній кольоровій гамі; відповідність кольору зображених об'єктів їх реальному і за можливості з використанням кольорів, що сприятливо впливають на сітківку ока (жовто-червоно-оранжеві та зелені кольори і їх тони); необхідність забезпечення високого кольорового контрасту (80-95%); не перевантаженість фону зображення зайвими деталями і лініями, які не входять у задум діагностичного завдання; чіткість виділення у зображеннях ближнього, середнього і дальнього його планів; дотримання контрастності (від 60 до 100%) по відношенню до фону об'єктів і зображень, які підлягають вивченню (діти зі зниженим зором краще розрізняють чорні (темні) об'єкти на білому (світлому) фоні, ніж навпаки); дотримання пропорційності у зображеннях та об'єктах за величиною у відповідності з їх реальними розмірами (зображення фортепіано не може бути менше за балалайку); визначення розміру наочного обладнання з урахуванням гостроти зору; дотримання відповідної відстані для демонстрації зображень на далекій і близькій відстані (на близькій – не повинна

перевищувати 30-33 см, а для сліпих дітей – в залежності від гостроти залишкового зору); збільшення часу на розгляд об'єктів і зображень, оскільки у дітей з порушеннями зору можливий суцесивний спосіб зорового сприймання, що потребує більш тривалий час (мінімум у двічі) на розгляд. Однак, в залежності від особливостей зорового сприймання, час може бути значно збільшено [14. с, 256-258].

Таким чином, представлені вище принципи та загальні і спеціальні методичні умови організації діагностичної роботи з виявлення рівня досягнень у музичній діяльності та особливостей музичного і психофізичного розвитку дошкільників зі зниженим зором надають можливість ефективно і якісно організувати цей процес, правильно окреслити перспективу корекційного впливу на дитину і отримати об'єктивну інформацію щодо рівня освіченості (навченості), розвиненості та вихованості дитини зазначеної категорії, тобто освітніх компетенцій з музичного виховання, які зазначені у Базовому компоненті дошкільної освіти.

Список літератури:

1. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Выготский Л. С. // Основы дефектологии. – Спб. : Издательство «Лань», 2003. – С. 355-441.
2. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років. / наук. кер. Проскура О. В., Кочина Л. П., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. В. – Київ : Видавництво "Університет," 2010. – 288 с.
3. Зимина А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Зимина А. Н. – М : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
4. Кокорева А. А. Методические условия обучения студентов профессионально-ориентированной лексики на основе корпуса параллельных текстов / А. А.Кокорева // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2013. – № 1. – С. 12-14.
5. Кононенко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. [для вищ. навч. закл.] / Кононенко О. Л. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
6. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / Липа В. А. – Славянск : Предприниматель Маторин Б. И., 2012. – 383 с.
7. Литвак Г. А. Тифлопсихология / Литвак А. Г. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

8. Романюк І. А. Музичне виховання. Організація роботи у дошкільному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / Романюк І. А. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 280 с.
9. Синьов В. М. Психологічні закономірності розвитку і соціалізації особистості як теоретико-методологічне підґрунтя розробки виховних та корекційних концепцій / Синьов В.М. // Актуальні проблеми юридичної психології. – К., 2006. – С.15-19.
10. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підруч. / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва., О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
11. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Синьова Є. П. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с.
12. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку : теория и практика: моногр. / Сысоев П. В. – М. : Глосса-пресс, 2012. – 252 с.
13. Федоренко С. В. Основи тифлодидактики : навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Федоренко С. В. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 140 с.
14. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития : учебное пособие / Шаповал И. А. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

References

1. Vyigotskiy L. S. Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva / Vyigotskiy L. S. // Osnovyi defektologii. – Spb. : Izdatelstvo «Lan», 2003. – S. 355-441.
2. Dytna. Programa vyhovannja i navchannja ditej vid 2 do 7 rokiv. / nauk. ker. Proskura O. V., Kochyna L. P., Kuz'menko V. U., Kudykina N. V. – Kyi'v : Vydavnyctvo "Universytet," 2010. – 288 s.
3. Zimina A. N. Osnovy muzyikal'nogo vospitaniya i razvitiya detey mladshego vozrasta : ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / Zimina A. N. – M : Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2000. – 304 s.
4. Kokoreva A. A. Metodicheskie usloviya obucheniya studentov professionalno-orientirovannoy leksike na osnove korpusa parallelnyih tekstov / A. A. Kokoreva // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya : Gumanitarnye nauki. 2013. – # 1. – S. 12- 14.
5. Kononenko O. L. Social'no-emocijnyj rozvytok osobystosti (v doshkil'nomu dytynstvi) : navch. posib. [dlja vyssh. navch. zakl.] / Kononenko O. L. – K. : Osvita, 1998. – 255 s.
6. Lipa V. A. Psihologicheskie osnovy pedagogicheskoy korrektsii / Lipa V. A. – Slavyansk : Predprinimatel Matorin B. I., 2012. – 383 s.
7. Litvak G. A. Tiflopsihologiya / Litvak A. G. – M. : Prosveschenie, 1985. – 208 s.
8. Romanjuk I. A. Muzychne vyhovannja. Organizacija roboty u doshkil'nomu navchal'nomu zakladi : navchal'no-metodychnyj posibnyk / Romanjuk I. A. – Ternopil' : Mandrivec', 2014. – 280 s.
9. Syn'ov V. M. Psihologichni zakonomirnosti rozvytku i socializacii' osobystosti jak teoretyko-metodologichne pidg'runtja rozrobky vyhovnyh ta korekciynih koncepcij / Syn'ov V.M. // Aktual'ni problemy jurydychnoi' psihologii'. – K., 2006. – S.15-19.

10. Syn'ov V. M. Psihologija rozumovo vidstaloj' dytyny : pidruch. / V. M. Syn'ov, M. P. Matvejeva., O. P. Hohlina. – K. : Znannja, 2008. – 359 s.
11. Syn'ova Je. P. Osoblyvosti rozvytku i vyhovannja osobystosti pry glybokyh porushennjah zoru : monogr. / Syn'ova Je. P. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012. – 442 s.
12. Syisoev P. V. Informatsionnyie i kommunikatsionnyie tehnologii v obuchenii inostrannomu yazyiku : teoriya i praktika: monogr. / Syisoev P. V. – M. : Glossa-press,2012. – 252 s.
13. Fedorenko S. V. Osnovy tyflodydaktyky : navchal'nyj posibnyk [dlja stud. vyshh. navch. zakl.] / Fedorenko S. V. – Kyi'v : NPU imeni M. P. Dragomanova. – 140 s.
14. Shapoval I. A. Metodyi izucheniya i diagnostiki otklonyayuschegosya razvitiya : uchebnoe posobie / Shapoval I. A. – M. : TTs Sfera, 2005. – 320 s.

Картавая Ю. Методологические и методические подходы к организации изучения ребенка со сниженным зрением во время музыкального воспитания

Государственные требования, заложенные в Базовом компоненте дошкольного образования, предусматривают сформированность минимально достаточного и необходимого уровня образовательных компетенций у ребенка. В соответствии с этим, образовательный процесс должен иметь диагностическую основу. Проблема изучения уровня достижений в музыкальной деятельности, особенностей музыкального и психофизического развития детей дошкольного возраста с пониженным зрением в коррекционной педагогике не получила самостоятельного проявления. Поэтому в статье автором рассмотрены основные методологические и методические подходы к организации диагностической работы с дошкольниками с пониженным зрением во время музыкального воспитания, конкретизированные в принципах, а также общих и специальных методических условиях.

Методологической основой разработки принципов и методических условий стали общие положения о проведении исследований в общей и специальной психологии (Л. Выготский, А. Литвак, и Моргулис, В. Синев, Е. Синева, И. Шаповал и др.), методические подходы к организации изучения музыкального развития школьников с пониженным зрением (И. Гудым, Л. Куненко, Л. Нафикова и др.), принципы изучения детей дошкольного возраста с нормальным зрением (А. Зимина, А. Катинене, Л. Комиссарова, Е. Костина, Т. Науменко, А. Радынова, И. Романюк и др.).

Представленные в статье принципы, общие и специальные методические условия организации диагностической работы по музыкальному воспитанию с детьми с пониженным зрением предоставляют возможность эффективно и качественно организовать этот процесс, правильно определить перспективу коррекционного воздействия и получать объективную информацию относительно имеющегося уровня образовательных компетенций по музыкальному воспитанию дошкольников указанной категории.

Ключевые слова: *дошкольники с пониженным зрением, музыкальное воспитание, изучение ребенка, методологические и методические подходы, принципы, общие и специальные методические условия.*

Kartava Yu. Methodological approaches as for learning process organization of preschoolers with low vision

State requirements, implemented into the Basic component of the preschool education, foresee the formation of a minimal and necessary level of educational competences of a child. In accordance with it, educational process is to have a diagnostic basis. The problem of studying the level of success within the music activity and peculiarities of psychological development of children of preschool age with decreased sight in correctional pedagogics did not undergo separate studies. That is why in the given article, the author strives to highlight the main methodological approaches as for organization of diagnostic work with preschoolers with decreased sight in the process of music education, which are specified in the principles alongside with general and specific methodological conditions of the organization of the level of success studying within the music activity and the peculiarities of psychological development of the given category of children.

Methodological basis of principle development and methodological conditions have become the general principles as for conducting researches in the scope of general and special psychology (L. Vyhotskyi, O. Lytvak, I. Morhulis, V. Syniov, I. Syniova, I. Shapoval, etc.), scientific methodological works, where there were partly outlined approaches as for organization of music development study among preschoolers with the decreased sight (I. Hudym, L. Kunenko, L. Nafikova, etc.) and highlighted the principles of studying the children of preschool age with the normal sight (A. Zimina, A. Katineva, L. Komisarova, I. Kostina, T. Naumenko, O. Radinova, I. Romaniuk and others).

Represented principles as well as general and special methodological conditions of diagnostic work organization of a music education with children with the decreased sight give an opportunity to organize this process in an effective and qualitative way, to outline the perspective of a correctional influence and get constant information as for the present level of educational competences in music education of preschoolers of the mentioned category.

Key words: *preschoolers with decreased sight, low vision, music education, studying of a child, methodological approaches, principles, general and special conditions.*

Статтю подано до друку 20.01.2015 р.
Статтю прийнято до друку 22.01.2015 р.

В.В. Купрас,
канд.пед.н, доцент
заступник директора з навчальної роботи
КЗО «НРЦ №12»ДОР»
м. Дніпропетровськ

ЕФЕКТИВНІВСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті поданий досвід використання інтерактивних технологій навчання в школах для дітей з порушеннями зору, що призводить до якісних змін в розумовій діяльності дітей, до розвитку предметних компетенцій, спостережливості, уваги, пам'яті, зв'язного мовлення, уміння працювати з додатковою літературою та іншими джерелами пошуку знань. Під час використання інтерактивних технологій в учнів з порушеннями зору виробляється відповідальність за свою ділянку роботи, час, якість виконаної роботи, формуються міцні та дружні стосунки в колективі, зменшується процес адаптації особистості до життя в соціумі. Також подано огляд ефективного використання різних видів інтерактивних технологій в процесі навчання, розкриті особливості їх підбору та адаптації для дітей з порушеннями зору, визначені вимоги, які висувуються до організації уроків в школі для дітей з порушеннями зору. На основі аналізу даних в тифлології досліджень специфічні наслідки порушення зору і вторинних відхилень в розвитку дітей з зоровою депривацією сформовані вимоги до умов освіти та реабілітації дітей з порушеннями зору з урахуванням їх особливих освітніх потреб. Обґрунтовано роль інтерактивних технологій в процесі навчання і реабілітації дітей з порушеннями зору, розглядаються їх переваги в порівнянні з традиційними засобами навчання, так як дозволяє моделювати життєві ситуації, використовувати рольові ігри, розв'язувати загальні проблеми на основі аналізу обставин і відповідних ситуацій, створювати атмосферу співробітництва, взаємодії, а педагогу – стати справжнім лідером дитячого колективу.

Ключові слова: діти з порушеннями зору, діти з особливим освітніми потребами, інтерактивні технології навчання, спеціальні освітні потреби, реабілітаційний процес, корекція вторинних відхилень.

На сучасному етапі розвитку України, яка обрала шлях демократизації, відкритості та гуманістичних орієнтацій постають проблеми пошуку національної ідеї, ціннісних орієнтирів, виховного ідеалу, нових тенденцій в освіті [4]. Інноваційність передбачає утвердження відповідального способу життя людини в суспільстві та відповідального ставлення суспільства до кожної особистості

зокрема. Звідси зрозуміло, що крім науки, у забезпеченні інноваційного типу розвитку економіки і суспільства в цілому провідну роль відіграє освіта. Саме через систему навчання і виховання можна підготувати людину, здатну й охочу творити і сприймати зміни, нововведення.

Побудова системи спеціальної освіти, розвиток практики допомоги дітям з особливими освітніми потребами висувають якісно нові вимоги до рівня професійної підготовки спеціалістів-дефектологів, головною рисою яких в умовах модернізації освіти є вміння мислити, бути професійно компетентним. Важливу роль у розв'язанні даного завдання відіграють інтерактивні технології навчання [5].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальні здібності [5].

Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це сплав навчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, вміють та здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає педагогові змогу стати справжнім лідером дитячого колективу. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, практично мислити, приймати продумані рішення [7].

Під інтерактивною технологією навчання треба розуміти таку організацію навчального процесу, за якої той, хто вчиться, обов'язково бере участь у колективному взаємодоповнювальному, базованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання [7].

Інтерактивні методи в педагогіці й практиці української школи виникли ще у 1920-і роки. Їх використовували при впровадженні бригадно-лабораторного та проектного методів навчання, під час виробничих і трудових екскурсій тощо. Згодом елементи інтерактивного навчання використовували на практиці, їх розвинули у своїх роботах В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі, В.Шаталов, С.Ільїн та інші. У працях В.Сухомлинського містяться положення, що можуть бути взяті за основу сучасної концепції інноваційних методів навчання. Самих понять – особистісно орієнтований підхід або інтерактивність у навчанні – у вченого немає. Проте більшість його праць тією чи іншою мірою присвячені питанням саме особистісного підходу до учнів, використанню інтерактивних форм навчання. Прикладом ефективного методу навчання (за методикою В.Сухомлинського) є поділ класу на групи, підгрупи, в яких поряд із слабшим учнем – сильніший, який, перебуваючи в «одній команді», допомагає слабшому, вболіває за нього, прагне підняти до вищого рівня, бо успіх групової справи залежить від кожного.

Під час навчального процесу в закладах для дітей з порушеннями зору можливе використання наступних інтерактивних технологій:

- кооперативне навчання (інтерв'ю, взаємоперевірка, роз'єднай слово, лабіринт, кубування, сенкан, конструктор, вправа, «пошуковець», граматична математика);
- колективно-групове навчання (дешифратор, міні-проект, орфоепічні вправи, криголом, задом наперед, морський бій, мозковий штурм, діаграма Вена, гранування, навчаючи-вчу, незакінчене речення);
- ситуативне моделювання (симуляції, імітації гри, драматизація);
- опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, ток-шоу, кути).

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроків. Структура таких занять має, як правило, п'ять елементів:

- мотивацію;

- оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;
- надання необхідної інформації;
- інтерактивну вправу – центральну частину заняття;
- підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку.

У виборі інтерактивної технології мають бути дотримані відповідні правила організації такого навчання:

- до роботи залучаються (тією чи іншою мірою) всі учасники навчального процесу;
- учні повинні мати певну психологічну підготовку (скутість, неконтактність, самозаглиблення заважають);
- клас ділиться на підгрупи;
- до заняття відповідно готується приміщення (наприклад, столи ставляться «ялинкою», щоб кожен учень сидів боком до ведучого і мав змогу спілкуватися в малій групі);
- учитель розробляє необхідні для творчої роботи матеріали;
- учні налаштовуються на неухильне дотримання процедури і регламенту;
- створюється атмосфера довіри, природності, невимушеності, приємної бесіди.

У вітчизняній корекційній педагогіці доведено, що для реалізації можливостей дитини з особливими освітніми потребами необхідно враховувати особливості навчання та реабілітації. Підґрунтям цього питання повинні бути знання про освітні можливості кожної категорії дітей з особливими освітніми потребами [6]. Однією із умов якісної освіти дитини з порушеннями зору, її навчання, виховання, розвитку та реабілітації вважається розуміння спеціалістами та батьками особливостей зорових можливостей кожної дитини та їх врахування в усіх видах психолого-педагогічної діяльності. Відповідні знання визначають не тільки методику, але й стратегію психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями зору. Крім відхилень, які викликані безпосередньо порушеннями зору, у дітей присутні вторинні відхилення в особистісному та психофізичному розвитку, обумовлені соціальними факторами [1].

Зорова недостатність, збіднений чуттєвий досвід, в свою чергу, приводять до вербалізму; неможливість або великі труднощі в оволодінні предметно-практичними діями за наслідуванням призводять до розриву між тим, що дитина з порушеннями зору може розповісти, і тим, що вона практично може виконувати. Недостатність практичного досвіду і труднощі в оволодінні предметно-практичними діями викликають відставання в розвитку моторики рук, координації їх рухів, що, в свою чергу, негативно впливає як на якість засвоєння програмового матеріалу, так і на формування навичок соціально адаптивної поведінки. Тому одним із важливих завдань реабілітації являється формування у дітей з порушеннями зору компенсаторних навичок, які дозволяють їм без опори на зір або з опорою на порушений зір успішно виконувати лабораторні та практичні роботи, обслуговувати себе, а в дорослому житті – самостійно вирішувати соціально-побутові проблеми та виконувати професійні обов'язки.

Тому шляхом вирішення даних проблем у навчанні дітей із порушеннями зору є використання інтерактивних технологій.

Розглянемо інтерактивні технології як засоби одного з варіантів сприятливого середовища для розвитку критичного мислення старшокласників з порушеннями зору у процесі вивчення історії. Одним із найдієвіших методів формування критичного мислення на уроках історії є метод проектів. Приклад, проект «Центральна Рада: образи і міфи», який використовується в 10 класі під час вивчення теми «Українська революція». Мета проекту – розвиток уміння аналізувати ілюстративний матеріал, узагальнювати знання про реальну історичну спадщину Центральної Ради в період Української революції; розвиток уміння зіставляти образи дійсності з міфами; розробити самостійно пам'ятку «Як працювати з малюнком підручника?»; виховання поваги до вітчизняної історії з усією її різноплановістю. Кінцевим результатом проекту має бути створення статей молодих критиків.

Педагогічна діяльність в рамках проектної технології включає в себе низку умовних етапів: пошуковий, аналітичний, практичний, презентаційний та контрольний, що в загальних рисах відповідає

класифікації етапів формування критичного мислення учня за О.Тягло, Т.Воропай [3]:

- I етап – актуалізація знань, пробудження інтересу до теми, визначення мети вивчення певного матеріалу;
- II етап – осмислення нової інформації, критичне читання та письмо;
- III етап – роздуми або рефлексія, формування власної думки стосовно навчального матеріалу;
- IV етап – узагальнення й оцінка власної діяльності.

У конкретному проекті «Центральна Рада: образи і міфи», що триватиме орієнтовно п'ять уроків, такий поділ на етапи також простежується.

Перший урок: (початок вивчення теми «Українська революція») у нашому плануванні розпочинається з перегляду наявної наочності. Предметна компетенція усвідомлення дійсності у десятикласників з порушеним зором має бути розвинена на достатньому рівні задля того, щоб зрозуміти, що ця тема, як і кожна в історії, оповита певною низкою міфів. Щоб розвіяти міфи, розпочинаємо з аналізу ілюстративного матеріалу, адже застосовуючи наочність на уроці, вчитель досягає кількох результатів одночасно:

- 1) залучає учнів з порушеним зором до безпосередньої діяльності під час уроку;
- 2) посилює увагу й пам'ять учня з порушеним зором, пробуджуючи його цікавість до об'єкта споглядання;
- 3) сприяє кращому запам'ятовуванню учнем програмового матеріалу через виникнення в його свідомості певних логічних зв'язків;
- 4) удосконалює процес викладання історії, заохочує учнів до вивчення історії шляхом урізноманітнення не лише матеріалу, а й методів викладання;
- 5) розвиває в учнів з порушеннями зору спостережливість, уяву, пам'ять, зв'язне мовлення, навички аналізу окремих історичних подій та фактів і вироблення на основі даних цього аналізу певних висновків [2].

На початку проектної діяльності створюється ініціативна група із трьох-чотирьох учнів, яка повинна буде впродовж наступних трьох занять написати статті, виступаючи в ролі молодих критиків та презентувати їх на четвертому уроці.

У ході пошукового та аналітичного етапів учні з порушеннями зору сформулюють проблему і мету проекту, збиратимуть інформацію, аналізуватимуть її, будуть складати план реалізації проекту. План поетапного виконання даного міні-проекту складається з відбору та аналізу ілюстрацій, присвячених цьому періоду історії, складання орієнтовного плану статей та їх написання. Попередньо потрібно визначити стиль і тип мовлення, обґрунтувати свою думку про твір мистецтва або фото, добирати переконливі аргументи та дбати про мовленнєве оформлення відгуку.

Другий-четвертий уроки (практичний етап виконання міні-проекту) частково здійснюється на уроках, так як більшу частину інформації учні з порушеннями зору будуть отримувати з додаткової літератури, музеїв, мережі Internet.

На п'ятому уроці проекту «Центральна Рада: образи та міфи» може проводитися урок-презентація проектних доробків (статті критиків), що супроводжується демонстрацією ілюстрацій, які стали об'єктом прискіпливого погляду молодого критика. Як варіант, презентація може проводитися у вигляді «круглого столу». Такий вид дискусії є досить конструктивним. Кожен її учасник має право на висловлювання власної думки, а обов'язковою умовою участі в дискусії є необхідність аргументації власної точки зору кожним учасником «круглого столу».

Матеріали до презентації мають бути наукового характеру і розкривати дискусійні, різкі питання, що не мають однозначної відповіді. Якщо вчитель ставить завдання розвитку критичного мислення в учнів з порушеннями зору на матеріалі презентації, він повинен мотивувати її учасників, ставити запитання і висловлювати критичні зауваження з приводу проектів, що беруть участь у презентації. Варто також підготувати учасників презентації до того, щоб вони задавали питання різного типу, що сприяють розвитку в учнів з порушеннями зору комунікативної компетентності. Учасники

міні-проекту по завершенні його мають розробити пам'ятку «Як працювати з малюнком підручника?» Ось один із можливих її варіантів:

1. Розглянь малюнок у деталях, зроби їх аналіз.
2. Знайди взаємозв'язок між окремими компонентами малюнка.
3. Зроби загальні висновки про те, що зображено на малюнку.
4. Знайди в тексті параграфу матеріал, який розповідає про те, що зображено на малюнку; зв'яжи дані в одне ціле.

Суть і мета технології розвитку критичного мислення полягає в тому, що шлях її застосування учні знаходять самі.

На уроках української літератури інтерактивні технології навчання спрямовані на розвиток в учнів здатності бачити проблеми, виявляти суперечності, висувати гіпотези, оригінальні ідеї, аналізувати, здійснювати пошук, розвивати дослідницьку діяльність.

Під час викладання літератури в навчальних закладах для дітей з порушеннями зору доцільно використовувати пошукові методи, організацію базисних груп допомоги вчителів, методи розвитку комунікативних і мовних умінь.

Пошукові методи інтерактивних технологій:

- 1) аналіз художнього тексту з використанням знань з інших гуманітарних галузей – історії, мистецтвознавства, народознавства;
- 2) бесіда за Сократом – учні ставлять проблемні питання і шукають шляхи їх розв'язання;
- 3) ділова гра – відтворюється поведінка і робота конкретних працівників: учителя, редактора, журналіста, перекладача;
- 4) дискусія – висловлюються різні погляди під час обговорення складної проблеми і пошуку істини;
- 5) мікродискусії;
- 6) творча лабораторія – учасники мікрогрупи подають свої творчі здобутки: власні вірші, міні-твори, новели, сценарії);
- 7) мозкова атака – група ділиться на дві частини: генератори ідей і критики;
- 8) саморозвиток – після виступу учень критично оцінює себе й аналізує недоліки;

- 9) проблемний семінар – учні доходять істини, пройшовши шлях суперечок і дискусій, застосовуючи форми групової роботи;
- 10) акваріум – кілька учнів з класу сидять у центрі в оточенні інших і ведуть дискусію. Кожен з тих, хто спостерігає, закріплений за кількома учасниками дискусії, уважно стежить за нею, а потім висловлює свої зауваження і коментарі.

Під час використання зазначених інтерактивних технологій, в учнів з порушеннями зору виробляється відповідальність за свою ділянку роботи, витрачений час, якість виконання завдань, формуються міцні і дружні стосунки в колективі, скорочується процес адаптації особи в соціум.

Використовуючи методи ділової гри, можна не тільки розвивати чуттєвий і естетичний потенціал особистості, а й виробляти в учнів з вадами зору ініціативність, ділові та культурні навички, тобто всі ті якості, що так потрібні сучасній молодій людині. Як свідчать учителі-практики, застосування інтерактивних технологій корисне і для фізичного здоров'я учнів з вадами зору, бо знімається нервове напруження, елементи гри вносять позитивні емоційні відчуття.

Результативним є застосування групової форми роботи. Учні з порушеннями зору мають змогу працювати в невеликих групах, що сприяє зміцненню між учнями контактів, вміння обмінюватися думками (міжособистісне спілкування); робота в групі розвиває відчуття колективізму, співробітництва (спільна діяльність для досягнення загальних цілей); істотно стимулює розвиток мислення учнів, сприяє розвитку і вдосконаленню їхнього мовлення; учні поповнюють свої знання, набувають індивідуальний досвід.

Ураховуючи результати наукових досліджень та особистий педагогічний досвід, вважаємо найбільш ефективною роботу в групах з 3-4 учнів із різною гостротою зору та рівнем освітніх можливостей.

Цей підхід є ефективним при дослідженні окремих частин теми, адже потім на основі набутих знань формується цілісне розуміння теми. Учитель визначає тему, яку потрібно вивчити, а потім розбиває її на складові і подає конкретні завдання. Найбільш ефективною групова робота є на етапах закріплення, поглиблення і систематизації знань, під час вивчення дискусійних питань

(наприклад, актуальні проблеми сьогодення, котрі хвилюють учнів). Вона дає змогу учням з порушеннями зору за короткий термін актуалізувати теоретичні знання, оперативно перевірити засвоєння навчального матеріалу кожним учнем, здійснити систематизацію знань.

Подаємо як приклад фрагмент уроку біології в 10 класі з теми «Розмноження та індивідуальний розвиток людини».

Тема уроку: «Репродуктивна система людини – система продовження роду».

Мета уроку: ознайомити учнів з періодами онтогенезу, основними закономірностями онтогенезу людини, особливостями вияву та реалізації в людини функції продовження роду; репродуктивною здатністю статевих органів, будовою і функціями чоловічих і жіночих статевих органів.

Методи та методичні прийоми: розповідь, пошукова бесіда, групова робота, «обмін думками».

Організація навчальної діяльності учнів на уроці:

I. Актуалізація опорних знань учнів.

- Які є типи розмноження?
- Який із названих типів у еволюційному плані виник раніше? Чому?

II. Мотивація навчальної діяльності учнів на уроці.

- Яке значення репродуктивної системи людини?
- Що таке сім'я, родина, рід? Чи знаєте ви свій родовід?

Таким чином учитель готує учнів до сприйняття нової теми.

III. Організація засвоєння нових знань.

1. Вивчення нової теми варто розпочинати з розкриття біосоціальної основи створення сім'ї, опираючись на знання учнів про сім'ю, родину, рід.

- У чому суть біосоціальної природи людини?

Під час вивчення цієї теми вчитель допомагає учням зрозуміти прояви біологічної і соціальної природи людини. При цьому доцільно на початку вивчення теми розкрити поняття «кохання», «дружба», «акселерація», «шлюб».

2. *Групова робота.* Учні діляться на групи, і кожна група готує відповіді на запитання та виконує завдання.

Орієнтовні завдання:

Група 1. Поясніть, як ви розумієте значення понять: кохання, дружба, шлюб? Оформіть плакат, де наведіть приклади з поетичних творів, живопису, музичних творів проявів кохання як одного з почуттів, яке ґрунтується на потягу однієї статі до іншої.

Група 2. Як ви розумієте вислів, що кохання – біосоціальне явище. Підготуйте радіопередачу, в якій наведіть приклади прояву цього високого почуття у видатних людей, приклади поетичних творів про кохання.

Група 3. Розгляньте в підручнику малюнки «А може це кохання?», «Завжди разом» та прокоментуйте їх.

Група 4. Чому так важливо, щоб потяг однієї статі до іншої ґрунтувався на морально чистих почуттях? Розгляньте опорну схему «Наслідки раннього статевого життя» та прокоментуйте її. Поясніть цитату з поетичного твору Ліни Костенко: *Моя любове! Я перед тобою. Бери мене в свої блаженні сні. Лиш не зроби слухняною рабою, Не ошукай і крил не обітни!*

Група 5. Чому нині в Україні так загострилося питання про торгівлю людьми, зокрема жінками? Складіть доповідь в Комітет боротьби зі злочинністю при Верховній Раді України, в якому викладіть свої думки щодо питання, яким чином можна уникнути ганебного явища – продажу жінок з метою сексуальної експлуатації?

Група 6. Розгляньте опорну схему «Біосоціальна основа сім'ї» (кохання, взаємоповага, фізичне і психічне здоров'я, спільна мета, матеріальне благополуччя). Підготуйте розповідь на тему, що вам найбільше подобається у міжособистісних стосунках у вашій сім'ї?

3. Метод «Обмін думками».

Представники груп презентують виконані завдання. Учні з інших груп їхні відповіді доповнюють. Учитель вносить корективи і акцентує їхню увагу на значенні повноцінної сім'ї в житті людини. Можна спільно з учителем української мови запропонувати написати твір «Моя сім'я», в якому вони мають зазначити, що їм найбільше подобається у міжособистісних стосунках у сім'ї.

Учитель. Розкриваючи суть кохання, слід звернути увагу і на наслідки необдуманих ранніх статевих зв'язків, які призводять до руйнування особистого життя молодшої людини. Прикладів таких необдуманих зв'язків, що закінчувалися трагічно, можна навести багато. Вони відображені в літературних творах класиків української, російської та інших літератур.

Доцільно залучати учнів до бесіди. Вчитель доповнює список творів про трагічне кохання: «Історія одного гріха» («Яма» Купріна).

Після такого виступу доцільним є вивчення будови статевих систем: чоловічої і жіночої як органів репродукції наступних поколінь.

IV. Підсумок уроку.

Оцінюється результат роботи кожної групи учнів.

Здійснюється рефлексивна оцінка своєї роботи в групі кожним учнем, визначення ним рівня своєї участі в роботі, засвоєння навчальної інформації. Учитель може знайти шляхи стимулювання роботи групи в цілому – кращу роботу можна подати на конкурс.

Отже, з вище викладеного зрозуміло, що інтерактивні форми навчання як метод організації навчально-виховного процесу мають ряд переваг над традиційними навчальними технологіями репродуктивного характеру. При використанні інтерактивних форм опрацювання навчального матеріалу підвищується суб'єктивність учня (його пізнавальна діяльність є активною, зростає самостійність та відповідальність за результат). Учні свідомо простежують взаємозв'язок між кількістю навчальної праці, яку вони вклали, та якістю отриманих результатів.

Змінюється роль учителя, який переходить від ролі керівника й організатора навчального процесу у роль вимогливого, але зацікавленого помічника. Таким чином, у процесі навчальної діяльності активізується взаємодія «учитель-учень» і, щонайцінніше, «учень-учень». Взаємозбагачення у процесі взаємного навчання (обміну інформацією) сприяє її засвоєнню на найвищому рівні (більше 90%). Така форма навчання потребує певної підготовки учнів з порушеннями зору до неї і може бути використана на будь-якому етапі навчальної діяльності.

Інтерактивні форми навчання вимагають підготовки не тільки класу, а й насамперед учителя. Він має бути не тільки спеціалістом-предметником високого класу, володіти низкою особистісних рис, а також професійних умінь, що значною мірою роблять його діяльність ефективнішою.

Список літератури

1. Выготский, Л.С. Проблемы дефектології / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995.
2. Десятов Д. Використання картин історичної тематики на уроці: створення образів чи міфів? // Історія в школах України. - №5. – 2007. – С. 17-23.
3. Ісаєва Г. Метод проєктів – ефективна технологія навчання // Підручник для директора. – К.: Плеяди. - № 9-10. – 2005. – С. 4-10.
4. Кушерець В.І. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій. – К.: 2004. – 248 с.
5. Малофеев, Н.Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. - №6. – С. 3-10.
6. Особые образовательные потребности // Детский сад и школа для всех: мультимедийное интерактивное учебное пособие. – М.: УРАО «Институт коррекционной педагогики», 2008.
7. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – С. 250-251.

References

1. Vygotskii L.S. (1995). Problemy defektologii [Problems of defectology]. – М.: Prosvescheie.
2. Desiatov D. (2007). Vykorystannia kartyn istorychnoi tematyky na urotsi : stvorennia obraziv chy mifiv? [Using paintings of historical subjects in the classroom : the creation of images or myths istoria v shkolakh Ukrainy]. // History in schools of Ukraine,5,17-23.
3. Isaeva G. (2005). Metod proectiv – efektyvna tekhnologia navchannia [Method project – efficient technology in teaching] // Pidruchnyk dlia dyrektora. Textbook for school principals. – К.: Pleiady, 9-10, 4-10.
4. Kusherets V.S. (2004). Znannia yak strategichnii resurs suspilnykh transformatsii [Knowledge as a strategic resource for social transformation] : Kyev, 248.
5. Malofeev N.N. (1997). Strategia i taktika perekhodnogo perioda v razvitii otechestvennoi sistemy spetsialnogo obrazovania [The strategy and tactics of the transition period in the development of the national system of special education] // Defektologia [Defectology], 6, 3-10.
6. Osobyie obrazovatelnie potrebnosti // Detskii sad i shkola dlia vseh: multimediinoe interaktivnoe uchebnoe posobie [Special educational needs // Kindergarten and school for all : multimedia interactive tutorial] (2008). – М.: URAO “Institut korreksionnoi pedagogiki” [Institut of Correctional Pedagogy].

7. Khymynets V.V. (2009). Innovatsiina osvithnia diialnist [Innovative educational activities]: Ternopil: Mandrivets, 250-251.

Купрас В.В. Эффективное использование интерактивных технологий в обучении детей с нарушениями зрения.

В статье представлен опыт использования интерактивных технологий обучения в школе для детей с нарушениями зрения, что приводит к качественным изменениям в мыслительной деятельности детей, к развитию предметной компетенции, наблюдательности, воображения, памяти, связной речи, умения работать с дополнительной литературой и другими источниками знаний. Во время использования интерактивных технологий у учащихся с нарушениями зрения вырабатываются ответственность за свой участок работы, время, качество выполненной работы, формируются крепкие и дружные отношения в коллективе, сокращается процесс адаптации личности к жизни в социуме. Также представлен обзор эффективного использования разных видов интерактивных технологий в процессе обучения, раскрываются особенности их подбора и адаптации для детей с нарушениями зрения, определяются требования, предъявляемые к организации уроков в школах для незрячих и слабовидящих детей. На основе анализа имеющихся в тифлологии исследований специфических последствий нарушения зрения и вторичных отклонений в развитии детей со зрительной депривацией сформулированы требования к условиям образования и реабилитации детей с нарушениями зрения с учетом их особых образовательных потребностей. Обоснована роль интерактивных технологий в процессе обучения и реабилитации детей с нарушениями зрения, рассматриваются их преимущества в сравнении с традиционными средствами обучения, так как позволяет моделировать жизненные ситуации, использовать ролевые игры, решать общие проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации, создавать атмосферу сотрудничества, взаимодействия, а педагогу – стать настоящим лидером детского коллектива.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, дети с особыми образовательными потребностями, интерактивные технологии обучения, специальные образовательные потребности, реабилитационный процесс, коррекция вторичных отклонений.

Kupras V.V. The effective use of interactive technologies in the learning process for children with visual impairments

The article describes the experience of the use of interactive learning technologies in schools for children with visual impairments. This leads to qualitative changes in the mental activity of children in the development of objective competence, powers of observation, imagination, memory, connected speech, ability to work with additional literature and other sources of knowledge. During the use of interactive technologies in students with visual impairments produced responsible for their area of work, time, quality of work, formed a strong and friendly relations in the team, the individual adaptation process is reduced to life in society. This article provides an overview of the effective use of different types of interactive technologies in the learning process, reveals the peculiarities of their selection and adaptation for children with visual impairments are determined by the requirements for the organization of

lessons at schools for the blind and visually impaired children. Requirements for education and rehabilitation of conditions of children with visual impairments, based on their specific educational needs are formulated on the basis of the analysis of available research in tifology specific effects of visual impairment and secondary abnormalities in the development of children with visual deprivation. The main role of interactive technologies in the education and rehabilitation of children with visual impairment, discusses their advantages compared to traditional means of training, allowing to simulate situations in life, use role-playing games, so solve common problems, based on the analysis of the relevant circumstances and the situation, create an atmosphere of cooperation. The teacher becomes a real children's team leader.

Key words: *children with visual impairments, children with special educational needs, interactive learning technology, special educational needs, rehabilitation process, correction of secondary abnormalities.*

Статтю подано до друку 18.03.2015 р.
Статтю прийнято до друку 20.03.2015 р.

Розділ 2. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ТИФЛОПСИХОЛОГІЇ

УДК 376+37.091.31-059.1-056.34

© 2015 р.

Гладких Н.В.
вчитель-дефектолог
спеціальна загальноосвітня школа «Надія» (м. Київ)

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ, ІНТЕЛЕКТУ ТА ЗОРУ

Статтю присвячено аналізу експериментального вивчення дітей з комплексними порушеннями розвитку за допомогою комплексної психолого-педагогічної діагностичної методики. Описаний кількісний та якісний аналіз результатів. Проаналізована психолого-педагогічна література та виділені фактори успішності обстеження дітей з комплексними порушеннями розвитку. Виявлені труднощі у дослідженні дітей з комплексними порушеннями розвитку. Виділені критерії для оцінки результатів успішності. Описане комплексне психолого-педагогічне обстеження дітей з комплексними порушеннями розвитку. Визначені та описані три групи дітей з комплексними порушеннями розвитку за рівнями розвитку стану моторики рук та дрібної моторики, зорового функціонування та інтелектуальних можливостей. Виявлена необхідність корекційно-розвивальної роботи для кожної групи дітей.

Ключові слова: діти з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, комплексна діагностична психолого-педагогічна методика, фактори успішності обстеження, критерії оцінки результатів успішності, рівні розвитку.

В навчально-виховному процесі дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку обов'язковою умовою є ефективне комплексне психолого-педагогічне обстеження. Обстеження є фундаментальною основою до подальшого корекційно-розвивального навчання та виховання дітей, які мають декілька первинних порушень.

Дослідження, що проводилися такими вченими як А.Д. Венгер [1], М.Є. Вернадська [3, с.139], С.Д. Забрамна [5], І.Ю. Левченко [7],

М.С. Певзнер [11], А.В.Семенович [13], Л.І. Фільчикова [3] та ін. показали, що комплексна діагностика для дітей зі складними порушеннями розвитку включає в себе медичне, логопедичне, психологічне та педагогічне обстеження, а також вивчення продукції дітей.

Ми проаналізували науковий досвід Л.С. Виготського [2], С.Д. Забрамної [5], Є.А. Екжанової [4], М.М. Кольцової [6], В.І. Лубовського [8], І.Ф. Марковської [9], Є.М. Мастюкової [10], Є.А. Стребелевої [14], Т.В. Розанової [12] та виділили фактори успішності обстеження дітей з комплексними порушеннями:

- непотрібність урахування узагальненого показника норми;
- неоднорідність темпів розвитку психічних процесів у дітей;
- необхідність інтегрованого підходу у діагностиці дітей;
- урахування мовленнєвого розвитку у дітей з комплексними порушеннями розвитку;
- необхідність підбору діагностичних завдань для оцінки актуального розвитку дитини;
- необхідність підбору різнорівневих завдань для дітей з комплексними порушеннями розвитку через неоднорідність структури;
- необхідність відмічати в обстеженні стан розвитку однієї функції та представляти дані в сукупності всіх проявів, що дозволить скласти цілісну картину про дитину;
- необхідність у якісній та кількісній обробці результатів.

Відповідно до цього визначили, що існує потреба у модифікації стандартизованих методик з урахуванням факторів успішного обстеження дітей з комплексними порушеннями розвитку.

Наші дослідження були спрямовані на вивчення дітей, які мають комплексне порушення опорно-рухового апарату, інтелекту та зору, як на одну з найбільш складних категорій множинних порушень.

Ми розробили комплексну діагностичну психолого-педагогічну методику для визначення стану розвитку опорно-рухової сфери, зорової та інтелектуальної сфери.

Комплексна діагностична методика містить у собі модифіковані стандартизовані методики Н.М. Аскаріної, К.Д. Печори,

Л.О. Бадаляна, П.Л. Жиянової, М.М. Кольцової, Н.А. Машиної, Л.С. Сековец, О.Р. Лурія, Є.А. Стребелевої, Т.В. Ахутіної, Л. Бендера, Н.О. Бернштейна та адаптовані ігрові завдання для дітей з комплексними порушеннями розвитку.

Через те, що діти з комплексними порушеннями розвитку мають відмінні картини психічного розвитку, відрізняються за рівнями функціонування за кожною з обраних сфер діагностики, ми розробили критерії для перевірки ефективності запропонованої системи з організації індивідуального навчання даної категорії дітей. Ці критерії можна використовувати для оцінки результатів успішності, або безуспішності корекційно-виховної роботи:

- прийняття допомоги (повністю приймає допомогу, часткове прийняття допомоги, допомогу не приймає, не усвідомлює);
- здатність працювати за зразком (повністю працює за зразком, частково працює за зразком, за зразком не працює);
- ступінь самостійності виконання завдання (всі завдання виконує самостійно, часткове виконання завдань, виконання завдання тільки разом із дорослим);
- постійне стимулювання виконання завдання (не потребує стимулювання виконання завдання, потребує часткового стимулювання при виконання завдання, потребує постійного стимулювання);
- якість самоконтролю при виконанні завдання (самостійно контролює свої дії, частково контролює дії, нецілеспрямовані дії);
- розуміння інструкції до завдання (інструкцію розуміє та усвідомлює повністю, часткове розуміння інструкції, не розуміння та не усвідомлення інструкції).

Поряд з цим були використані такі методи обстеження: спостереження, бесіда з батьками, вчителем, анкетування батьків вивчення медичної документації, спостереження за дитиною, власне експериментальне дослідження; описання кейс-стаді окремо на кожну дитину; написання протоколів обстеження; якісний та кількісний аналіз навичок моторної, зорової та інтелектуальної сфер.

Нами була розроблена бальна оцінка результатів обстеження з урахуванням вираженості порушень. Кожне завдання оцінювалося за

3-бальною шкалою. Низький рівень відповідає 1 балу (для нижчого рангу оціночного параметру), достатній рівень відповідає 2 балам та високий рівень відповідає 3 балам. Для визначення рівня сформованості моторики рук і дрібної моторики, зорового функціонування чи інтелектуальної сфери ми враховували рівень сформованості кожної сфери, який визначався з урахуванням значень кожного з показників, які до нього входять.

Також, на основі комплексної діагностичної психолого-педагогічної методики ми розробили диференціальний опитувальник. До складу опитувальника входить перелік навичок, здатність виконати які, свідчить про стан розвитку опорно-рухового апарату, інтелекту та зору. Опитувальник може бути використаний педагогами, вихователями, батьками, опікунами. Опитувальник ми розробили окремо для кожної сфери.

Обстеження проводилося в місті Києві протягом 5 років (в період з 2009 по 2014рр.). В обстеженні приймали участь 23 дитини молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору. До обстеження були залучені діти, які навчаються у спеціальних навчальних закладах, Центрах соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, а також діти, які не навчаються в закладах освіти.

На підставі отриманих даних ми можемо стверджувати, що діти з комплексними порушеннями психофізичного розвитку мають різний розвиток, різну ступінь вираженості первинних порушень, які перебувають в різноманітних комбінаціях.

В процесі експериментального вивчення дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору було виділено три групи дітей за рівнями розвитку моторної, інтелектуальної та зорової сфер:

I група – 9 дітей (39,1 %), рівні розвитку (моторна сфера – низький рівень, інтелектуальна сфера – низький рівень, зорова сфера – низький рівень)

II група – 11 дітей (47,9 %), рівні розвитку (моторна сфера – низький або достатній рівень, інтелектуальна сфера – низький рівень, зорова сфера – низький або достатній рівень).

III група – 3 дитини (13 %), рівні розвитку (моторна сфера – достатній рівень, інтелектуальна сфера – достатній рівень, зорова сфера – достатній рівень).

Ми поділили дітей на три групи відповідно до рівнів сформованості критеріїв за кожною з обраних сфер, які показали потребу у корекційному втручанні.

До **I групи** відносимо дітей, які мають тяжкі ураження опорно-рухового апарату, інтелекту та зору. Рівні розвитку моторної, інтелектуальної та зорової сфери у таких дітей відповідають низькому рівню. Діти складають 39,1 % від усіх обстежуваних.

Особливості психічного розвитку дітей з комплексними порушеннями цієї групи залежать від складних факторів – передчасні пологи, крововилив у головний мозок при народженні, черепно-мозкові травми в ранньому віці, внутрішньоутробна гіпоксія плоду, генетичні захворювання.

Дітям I групи притаманні тяжкі ураження опорно-рухового апарату. Це такі порушення – спастичний тетрапарез, гіперкінетична форма ДЦП, спастична диплегія, екстропірамідний тетрапарез. Більшість дітей, які були обстежені нами, даної групи мають спастичний характер рухових порушень. Спастичність рухів підвищується від цілеспрямованого виконання тих чи інших дій. Спастичність спостерігається у вигляді важкості згиначів та розгиначів рук та ніг. Руки дитини у більшості випадків зведені у кулак, відмічається важке розкривання долоні та виокремлення пальців. Рухові можливості дітей даної групи вкрай обмежені, через напруженість м'язів діти не можуть захопити предмети, іграшки. При здійсненні цілеспрямованих рухів у дітей спостерігається багато зайвих рухів (тремтіння рук, потряхування кистями рук, крутіння головою, відкривання рота тощо). А є діти, які не рухають ні руками, ні ногами, а при подразненні у них з'являється напруженість м'язів. Загальна та дрібна моторика дітей з комплексними порушеннями розвитку порушена. Діти самостійно не пересуваються, найчастіше

лежать. Сидять діти тільки з підтримкою, в спеціалізованих корсетах та стільцях. Також діти I групи мають глибокі порушення зору. Це такі порушення, як ретинопатія недоношених, часткова атрофія зорових нервів, глибока амбліопія тощо. Діти мають тотальне порушення зору або частковий зір. Більшість дітей даної групи не тримають голову, що пов'язане з обмеженням візуальної інформації. У дітей, які мають залишковий зір, спостерігається викривлене, неточне сприйняття навколишнього середовища. Більшість дітей із залишковим зором не усвідомлюють, як користуватися своїм зором. Зорово-моторна координація дітей цієї групи не розвинена, не сформовані способи сприйняття рухомих предметів, в полі зору зоровий стимул не утримує. В I групі діти з комплексними порушеннями розвитку мають легку та помірну розумову відсталість. У дітей даної групи не розвинена маніпулятивна та предметно-практична діяльність. Діти даної групи не усвідомлюють логічних взаємозв'язків у навколишньому середовищі. Найскладнішими завданнями для них є логічні вправи. Дітям з комплексними порушеннями розвитку I групи характерна слабкість абстрактного мислення, нездатність до складних суджень, узагальнення, виділення істотних ознак предметів та явищ. Більшості дітям даної групи властиве конкретне мислення, виділення знайомих предметів за конкретно-ситуативними ознаками. Мовлення у більшості дітей I групи відсутнє або тяжке порушення мовлення. Мовлення у дітей I групи розвивається повільно. У більшості дітей даної групи спостерігають вокалізації. Діти характеризуються стійкими порушеннями психічної діяльності, які є в сфері пізнавального, соціального та мовленнєвого розвитку. У більшості дітей з комплексними порушеннями спостерігається обмеженість контактування з дорослим. Це проявляється в агресії, негативі до дорослого та самоагресії до самого себе. Більшість мають негативні поведінкові прояви (кусання пальців, биття руками тощо), а також аутостимуляції (тактильні, слухові, пропріоцептивні, зорові) чи стереотипні рухи. Діти не проявляють інтерес до навколишнього середовища, мають низьку мотиваційну готовність до пізнання, знижена потреба у спілкуванні з дорослими та однолітками. Для дітей даної групи властиве зниження навичок

самообслуговування, найчастіше такі діти самотійно не одягаються, не взуваються, не вміють їсти, сидіти тощо. Відмічається несформованість ігрових дій, проявляються маніпуляції предметами чи з однією і тією самою іграшкою. Емоційно-вольова сфера у таких дітей даної групи не сформована. Міміка та пантоміміка у таких дітей відсутня. Емоційні реакції у таких дітей різноманітні: одні діти – в'ялі, пасивні, інші – агресивні та гіперактивні. Психічні процеси у дітей з комплексними порушеннями розвитку I групи майже не сформовані. Увага, пам'ять, сприймання, мислення у дітей знижені, а рухові вправи за наслідуванням є найскладнішими вправами. Пам'ять у дітей даної групи короткочасна, вони не можуть запам'ятати предмети та назвати їх через порушення інтелекту та зору. Увага розсіяна, діти не сприймають інструкції, представлені завдання, потребують багаторазового повторення та пояснення. Сприймання у дітей неповне та неточне, що пов'язане з первинними порушеннями. Найчастіше діти даної групи не усвідомлюють свого тіла у просторі, не орієнтуються в собі та в просторі. Мисленнєві процеси у дітей не сформовані, особливо узагальнення, порівняння та причинно-наслідкові зв'язки. Діти даної групи не розуміють вербальної інструкції, не розуміє умов задачі, не виділяють істотних подібностей та розбіжностей понять, не узагальнюють і не виділяють зайвий предмет. Допомогу від дорослого діти майже не приймають, проявляють агресію та небажання до виконання завдань. За зразком діти не працюють, їх увага розсіяна та нестійка.

Для дітей даної групи характерне не прийняття допомоги та не усвідомлення допомоги; не виконання завдання за зразком; постійне стимулювання виконання завдання; відсутність самоконтролю; не розуміння та не усвідомлення вербальної, наочної інструкцій. Діти I групи самотійно виконати завдання не можуть, їхні дії нецілеспрямовані. Діти даної групи дуже швидко втомлюються та потребують довготривалого відпочинку.

Діти II групи – це 47,9 % від усіх обстежуваних. Це діти, які мають одне тяжке первинне порушення або два тяжких первинних порушення, а інші, які виражені в легшій мірі. В даній групі є діти, у яких в різних комбінаціях поєднуються два і більше виражених

порушення і одне супутнє, менш виражене. Таким чином, можемо говорити про те, що діти II групи мають неоднорідну структуру комплексних порушень розвитку. Тяжкі порушення опорно-рухового апарату – це ДЦП дискінетичної форми, спастичний тетрапарез, спастичний трипарез, міотонічний синдром. Глибокі порушення зору у дітей даної групи – часткова атрофія зору, гіперметропія, ретинопатія недоношених, мікрофтальм. Порушення інтелекту у формі легкої розумової відсталості. Особливості психічного розвитку дітей з комплексними порушеннями даної групи залежать від складних етіологічних факторів – внутрішньоутробна гіпоксія плоду, інфекційний цитомегаловірус у матері під час вагітності, пологові травми. Більшість дітей II групи мають спастичний характер рухових порушень. Дрібна та загальна моторика дітей порушена, більшість дітей даної групи не пересуваються самостійно, але вміють активно повзати, а деякі діти пересуваються за допомогою дорослого. Сидять діти у спеціалізованих стільчиках, можуть самостійно утримувати спину під час сидіння без спеціалізованих стільчиків, але невелику кількість часу. Повзають діти даної групи за допомогою постійного стимулювання з боку дорослого, але на це їм необхідно багато часу. У більшості дітей збережена рука робить хапання предмета, долоня розкривається з невеликими труднощами, використовує різні способи хапання предмета, а більш уражена – є пасивною, не бере участі у хапанні іграшки або допомагає притискувати предмет до всього тіла. Рухові можливості дітей даної групи частково обмежені, але на ураженій руці рухи менш природні та менш скоординовані. Найчастіше під час виконання цілеспрямованої дії на ураженій руці спостерігаються тремтіння, додаткові рухи кисті тощо. Згинання та розгинання руки, обертання кисті руки здійснюється тільки збереженою рукою. Наслідувальні рухи рук, як і для I групи дітей, є найскладнішим завданням із всіх рухових вправ. Зорові функції у дітей II групи розвинені частково. Більшість дітей мають залишковий зір, який вміють використовувати для впізнавання навколишнього середовища. Зорово-моторна координація у дітей даної групи частково збережена, окрім дітей з глибокими порушеннями зору. Більшість дітей здійснює рухи у горизонтальній та вертикальній

площинах, реагують на яскраві предмети та рух перед очима, утримують зоровий стимул у полі зору та виконують зорові завдання з допомогою дорослого. Навички орієнтування у дітей частково сформовані. Діти даної групи добре орієнтуються у своєму тілі, можуть назвати та показати частини свого тіла та за допомогою дорослого частини тіла іншої людини. Мають частково сформоване сприйняття предметів, кольорів, форм та величини предметів. Інтелектуальне порушення у дітей II групи відповідає легкій розумовій відсталості. Менша кількість дітей даної групи мають частково сформовані мисленнєві процеси, вміють порівнювати предмети за істотними ознаками розбіжності, узагальнюють зайвий предмет, але не пояснюють виконаних дій. Але більшість дітей мають низький рівень інтелектуальних процесів. Діти працюють за допомогою дорослого і після багаторазового повторення можуть виділити зайвий предмет чи розподілити малюнки у певній послідовності. У меншій кількості дітей II групи відсутнє мовлення, є тільки деякі вокалізації чи окремі звуконаслідування. Але такі діти виявляють здатність у показі правильних відповідей рукою чи вказівним пальцем або правильним розташуванням малюнків. Більшість дітей даної категорії мають мовленнєві порушення у формі дизартрії, ЗНМ, дислексії тощо. Словниковий запас дітей даної групи низький і обмежений побутовою тематикою. Більшість дітей не вміють складати речення, вони мають фразове мовлення, інколи спастичність артикуляційного апарату. У деяких дітей даної групи проявляються аутоstimуляції та негативні поведінкові прояви, але вони швидко переключаються на цікаве завдання. Діти частково проявляють інтерес до навколишнього оточення, більший інтерес проявляють до яскравих, звукових предметів. Потреба у спілкуванні дітей даної групи інколи патологічно підвищена. Діти даної групи не можуть попрощатися з дорослим, в них з'являється істерика чи агресія (самоагресія). Самообслуговування у дітей даної групи знаходиться на низькому рівні, діти самостійно можуть їсти та пити, але одягтися чи взутися самостійно не можуть. Ігрова діяльність у таких дітей сформована. Діти дуже люблять гратися, але найчастіше наодинці чи у стереотипну гру без сюжету. Емоційно-вольова сфера

таких дітей не стійка, їх поведінка може змінюватися швидко та несподівано від гарного настрою до агресивних поведінкових реакцій. Психічні процеси у дітей з комплексними порушеннями розвитку II групи сформовані частково. Їм характерна недостатність наочно-дійового, наочно-образного та словесно-логічного мислення. Деякі діти даної групи не можуть швидко переключитися на іншу діяльність, вони «зависають» на виконанні одного завдання. А деякі діти переключаються дуже швидко та не закінчують виконання завдання.

Допомогу від дорослого діти приймають частково, частково розуміють інструкцію та вербальні вказівки. За зразком діти працюють, але з невеликими труднощами, їх увага розсіяна, вони потребують повторення та часткової стимуляції з боку дорослого. Самоконтроль за виконанням завдання знижений. Діти потребують відпочинку, часткового стимулювання та заохочення від дорослого.

Діти III групи – це 13 % від усіх обстежуваних. Це найменша група дітей, яка демонструє рівні розвитку моторної, зорової та інтелектуальної сфер, які відповідають достатньому рівню. Ці діти мають три первинні порушення, які виражені в легкій мірі. Особливості психічного розвитку дітей з комплексними порушеннями даної групи залежать від складних етіологічних факторів – насамперед, це пологові травми. Первинні порушення, які виражені в легкій мірі, - це подвійна диплегія, прогресуюча м'язова дистрофія, ДЦП гіперкінетична форма, косоокість, амавроз центрального характеру, ністагм, ЗПР. Дітям III групи притаманні різні варіанти структур комплексного порушення. Але ці діти раніше, ніж інші починають проявляти інтерес до навколишнього середовища. При спеціально-створених умовах з народження діти даної групи досягають високого рівня розвитку. Деякі діти даної групи самостійно не пересуваються, а деякі діти пересуваються за допомогою дорослого. Загальна та дрібна моторика дітей порушена. Діти даної групи працюють обома руками, але повільно та невпевнено. Вони добре захоплюють предмети та маніпулюють ними. Хапання здійснюють різними способами, але у деяких дітей даної групи відмічаються слабкість м'язового тону та недостатність розвитку

диференційованих рухів пальців. Наслідувальні рухи рук розвинуті частково. Діти працюють за допомогою дорослого та частково повторюють рухові патерни за дорослим. Зорові функції у дітей збережені та відповідають достатньому рівню. Діти розглядають малюнки, іграшки, предмети з інтересом, виконують зорові завдання. Мисленнєві процеси частково обмежені. Діти даної групи виділяють зайвий предмет, можуть порівняти предмети та пояснити за допомогою дорослого свій вибір, складають невеличку розповідь за сюжетними малюнками за допомогою дорослого. Мовлення у дітей з комплексними порушеннями розвитку III групи у формі дизартрії, ЗНМ II рівня, але є випадки, коли мовлення майже не порушено. Діти працюють за допомогою дорослого, за зразком, здійснюють самоконтроль виконання завдань за підказками дорослого. Під час виконання завдань діти потребують часткового стимулювання з боку дорослого. Діти розуміють інструкції до завдань, вербальні підказки та додаткові питання дорослого. Навички самообслуговування у таких дітей частково сформовані. Діти даної групи йдуть на контакт з дорослим одразу, спілкування з дорослим потребують. Емоційні реакції у дітей адекватні, відповідають конкретній ситуації. Міміка та пантоміміка частково збережені. Увага стійка, пам'ять довготривала, мисленнєві процеси розвинуті недостатньо, але у процесі корекційного навчання вони можуть розвиватися. Діти даної групи активні та не потребують допомоги з боку дорослого.

Проведене дослідження підтвердило нашу думку про те, що діти з комплексними порушеннями розвитку мають відмінні картини психічного розвитку, відрізняються за рівнями функціонування за кожною з обраних сфер діагностики. Подальшими кроками у дослідження є розробка умов, організаційної структури та змісту індивідуального корекційно-розвивального навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку.

Список літератури

1. Венгер А.А., Выготская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения [Текст] / А.А. Венгер, Г.Л. Выготская, Э.И. Леонгард. - М.:, 1972.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. [Текст] / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1983. – Т.5: Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства.
3. Григорьева Л.П., Фильчикова Л.И., Вернадская М.Э. и др./ Под редакцией Л.П. Григорьевой/ Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) [Текст] /Л.П. Григорьева, Л.И. Фильчикова, М.Э. Вернадская. – М.: ИКЦ «Академкнига». – 2002 – 415с.
4. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова // Дефектология, 1999. - №6. С. 25-34.
5. Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения [Текст] / С.Д. Забрамная. - М., 1988.
6. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М.М. Кольцова.- М., 1973.
7. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. [Текст] / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. - М.: Коррекционная педагогика, 2005. 152 с.
8. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В.И. Лубовский - М., 1989.
9. Марковская И.Ф., Екжанова Е.А. Развитие тонкой моторики рук у детей с ДЦП [Текст] / И.Ф. Марковская // Дефектология, 1988, №4.
10. Мастюкова Е.М., Переслени Л. И., Певзнер М. С. К проблеме диагностики структуры интеллектуальных нарушений у детей с церебральным параличом [Текст] / Е.М. Мастюкова // Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей. — М., 1988.
11. Певзнер М. С., Молчановская И. В., Давыдов Н.П. Клинико-психологопедагогическая характеристика умственно отсталых учащихся с глубокими поражениями зрения [Текст] / М.С. Певзнер //Дефектология. — 1983. — № 6.
12. Розанова Т.В. Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом / Т.В. Розанова // Дефектология. – 1992. -№2-3. – С. 5-11.
13. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 232 с.
14. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 312 с.

References

1. Venher A.A., Vyhotskaia H.L., Leonhard Ye.Y. Otkor detei v spetsyalnye doskolnye uchrezhdeniya [Tekst] / A.A. Venher, H.L. Vyhotskaia, Ye.Y. Leonhard. - M.:, 1972.
2. Vyhotskiy L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. [Tekst] / L.S. Vyhotskiy – M.: Pedahohyka, 1983. – T.5: Dyahnostyka razvytyia y pedahohycheskaiaia klynyka trudnoho detstva.

3. Hrihoreva L.P., Filchikova L.Y., Vernadskaia M.Ye. y dr./ Pod redaktsyei L.P. Hrihorevoi/ Deti s problemami v razvitii (kompleksnaia diahnostryka y korektsyia) [Tekst] /L.P. Hrihoreva, L.Y. Fylchykova, M.Э. Vernadskaia. – M.: YKTs «Akademknyha». – 2002 – 415s.
4. Ekzhanova E.A., Strebeleva E.A. Sistemnyi podkhod k razrabotke prohrammy korektsyonno-razvyvaiushcheho obucheniya detei s narusheniemy intellekta [Tekst] / E. A. Ekzhanova // Defektolohyia, 1999. - №6. S. 25-34.
5. Zabramnaia S.D. Otbor umstvenno otstalykh detei v spetsyalnye uchrezhdenyia [Tekst] / S.D. Zabramnaia. - M., 1988.
6. Koltsova M.M. Dvihatelnaia aktyvnost y razvitye funktsyi mozgha rebenka [Tekst] / M.M. Koltsova.- M., 1973.
7. Levchenko Y.Iu., Kiseleva N.A. Psykholohycheskoe yzuchenye detei s otkloneniemy v razvytyi. [Tekst] / Y.Iu. Levchenko, N.A. Kyseleva. - M.: Korrektsyonnaia pedahohika, 2005. 152 s.
8. Lubovskiy V.Y. Psykholohycheskye problemy dyahnostryky anomalnoho razvytyia detei [Tekst] / V.Y. Lubovskiy - M., 1989.
9. Markovskaia Y.F., Ekzhanova E.A. Razvitie tonkoi motoryky ruk u detei s DTsP [Tekst] / Y.F. Markovskaia // Defektolohyia, 1988, №4.
10. Mastiukova E.M., Pereslenny L. Y., Pevzner M. S. K probleme diahnostryky struktury intellektualnykh narushenyi u detei s tserebralnym paralichom [Tekst] / E.M. Mastiukova // Diahnostryka y korektsyia anomalyi psykhycheskoho razvytyia u detei. — M., 1988.
11. Pevzner M.S., Molchanovskaia Y.V., Davydov N.P. Kliniko-psykholohopedahohicheskaia kharakteristika umstvenno otstalykh uchashchikhsia s hlubokimi porazheniyami zrenyia [Tekst] / M.S. Pevzner //Defektolohyia. — 1983. — № 6.
12. Rozanova T.V. Metody psykholoho-pedahohicheskoho izucheniya hlukhikh detei so slozhnym defektom / T.V. Rozanova // Defektolohyia. – 1992.
13. Semenovich A.V. Neiropsykholohycheskaia diahnostika i korektsyia v detskom vozraste: Ucheb. posobie dlia vyssh. ucheb. zavedenyi. — M.: Izdatelskiy tsentr «Akademyia», 2002. — 232 s.
14. Spetsyalnaia doshkolnaia pedahohika: Uchebnoe posobie / Pod red. E.A. Strebelevoi. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademyia», 2001. – 312 s.

Гладких Н.В. Специфические особенности психофизического развития детей с комплексными нарушениями опорно-двигательного аппарата, интеллекта и зрения

Статья посвящена анализу экспериментального исследования комплексной психолого-педагогической диагностической методики. Описанный количественный и качественный анализ результатов. Проанализирована психолого-педагогическая литература и выделены факторы успешности обследования детей с комплексными нарушениями развития. Выявленные трудности в исследовании детей с комплексными нарушениями развития. Выделенные критерии для оценки результатов успеваемости. Описанное комплексное психолого-педагогическое обследование детей с комплексными нарушениями развития. Определены и описаны три группы детей с комплексными нарушениями развития по уровням развития состояния моторики рук и мелкой моторики, зрительного функционирования и

интеллектуальных возможностей. Выявлена необходимость коррекционно-развивающей работы для каждой группы детей.

Ключевые слова: дети с комплексными нарушениями психофизического развития, комплексная диагностическая психолого-педагогическая методика, факторы успешности исследования, критерии оценивания результатов успешности, уровни развития.

Gladkih N.V. The specific features of psychophysical development of children with multiple disabilities of the musculoskeletal system, cognition and vision

The article devoted to the analysis of experimental research of complex psychological and educational diagnostic methods. Described quantitative and qualitative analysis of the results. The psychological and pedagogical literature analysed and highlighted the success factors in education of children with complex disabilities. The difficulties identified in a study of children with complex disabilities are described. The evaluating criteria are selected and described. The complex psychological and pedagogical examination of children with complex disabilities is presented. Identified and described three groups of children with complex disabilities according to the levels of their gross and fine motor skills, visual performance and cognitive abilities. Revealed the need for correction and developing work for each group of children.

Key words: children with multiple developmental disabilities, the factors of success of the research, the criteria for assessing the success of the results, the levels of development.

Статтю подано до друку 05.02.2015 р.
Статтю прийнято до друку 07.02.2015 р.

УДК 376-056.262:[378.011.3-051:37]

Т.М. Гребенюк
канд.психол.н., доцент
НПУ імені М.П. Драгоманова
Я.О. Шевченко
студент 3 курсу
НПУ імені М.П. Драгоманова

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ НЕЗРЯЧИХ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У статті розглядається питання актуальності дослідження особливостей професійного самовизначення незрячих учнів старших класів. Подані результати теоретичного дослідження, спрямованого на вивчення проблеми професійного самовизначення підростаючого покоління у загальній та спеціальній науковій літературі. Звертається увага на те, що в основі успішного професійного самовизначення лежить сформованість в особистості професійно-важливих якостей,

интеллектуальных возможностей. Выявлена необходимость коррекционно-развивающей работы для каждой группы детей.

Ключевые слова: дети с комплексными нарушениями психофизического развития, комплексная диагностическая психолого-педагогическая методика, факторы успешности исследования, критерии оценивания результатов успешности, уровни развития.

Gladkih N.V. The specific features of psychophysical development of children with multiple disabilities of the musculoskeletal system, cognition and vision

The article devoted to the analysis of experimental research of complex psychological and educational diagnostic methods. Described quantitative and qualitative analysis of the results. The psychological and pedagogical literature analysed and highlighted the success factors in education of children with complex disabilities. The difficulties identified in a study of children with complex disabilities are described. The evaluating criteria are selected and described. The complex psychological and pedagogical examination of children with complex disabilities is presented. Identified and described three groups of children with complex disabilities according to the levels of their gross and fine motor skills, visual performance and cognitive abilities. Revealed the need for correction and developing work for each group of children.

Key words: children with multiple developmental disabilities, the factors of success of the research, the criteria for assessing the success of the results, the levels of development.

Статтю подано до друку 05.02.2015 р.
Статтю прийнято до друку 07.02.2015 р.

УДК 376-056.262:[378.011.3-051:37]

Т.М. Гребенюк
канд.психол.н., доцент
НПУ імені М.П. Драгоманова
Я.О. Шевченко
студент 3 курсу
НПУ імені М.П. Драгоманова

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ НЕЗРЯЧИХ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У статті розглядається питання актуальності дослідження особливостей професійного самовизначення незрячих учнів старших класів. Подані результати теоретичного дослідження, спрямованого на вивчення проблеми професійного самовизначення підростаючого покоління у загальній та спеціальній науковій літературі. Звертається увага на те, що в основі успішного професійного самовизначення лежить сформованість в особистості професійно-важливих якостей,

а саме: окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії і сприяють успішному оволодінню нею. Важливого значення у професійному самовизначенні надається адекватній самооцінці та Я-концепції, відповідно форми та методи профорієнтаційної роботи із школярами з порушеннями зору повинні бути спрямованими, в першу чергу, на самопізнання. Звертається також увага на особливості формування Я-концепції у осіб з порушеннями зору. Намічені шляхи подальшої роботи авторів над даною проблемою.

Ключові слова: старшокласники з порушеннями зору, професійне самовизначення, професійна орієнтація, Я-концепція, самооцінка, становлення особистості.

У сучасних умовах розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема професійного самовизначення підростаючого покоління, оскільки вона стосується вирішального моменту у життєвому становленні особистості. Відповідно, важливим і водночас складним завданням є формування в учнів старших класів здатності до свідомого та самостійного вибору майбутньої професії. Вирішення цього завдання багато в чому залежить від активної позиції та внутрішньої готовності самих учнів, від усвідомленості себе суб'єктом власного життя, прагнення до особистісної самореалізації, вміння виважено і самостійно приймати відповідальні рішення.

Дана проблема набуває особливо важливого значення для осіб з глибокими порушеннями зору, оскільки для них критерії професійного самовизначення значно звужуються. В першу чергу це пов'язано із тим, що дана категорія випускників обмежена у виборі майбутньої професії через порушення зору. Крім того, як вказують науковці (О. Литвак, І. Моргуліс, Г. Мустафаєв, Є. Синьова та ін.) психологічні особливості осіб з порушеннями зору також мають значний вплив на їх подальші життєві перспективи та плани, в тому числі, і на професійне самовизначення.

Таким чином, вивчення питання професійного самовизначення старшокласників з порушеннями зору може відкрити нові шляхи його оптимізації, на що і спрямоване наше подальше дослідження.

Під професійним самовизначенням у науковій літературі розуміють самопізнання та об'єктивну оцінку особою власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для

оволодіння конкретною професією. Крім того, це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності (вибір професії, професійного навчального закладу, місця працевлаштування).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення професійного самовизначення старшокласників показав, що теоретичні передумови розробки цієї проблеми висвітлені у дослідженнях Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Беха, Г. Костюка, В. Семиченко, О. Скрипченко та ін.

Цілеспрямовані дослідження проблеми професійного самовизначення та управління професійним самовизначенням школярів проведені Л. Божович, Є. Клімовим, О. Леонтьєвим, О. Мельник, О. Мудрик, Н. Пряжніковим, В. Сидоренко, М. Тітма, Б. Федоришиним, С. Чістяковою та ін. В їх дослідженнях вказується на необхідність вивчення саме ролі суб'єкта процесу професійного самовизначення, що вимагає більш глибокого розуміння психологічних механізмів як таких, що забезпечують самоаналіз та самооцінку властивостей особистості, їх зіставлення з вимогами майбутньої професії, що є необхідним на всіх етапах професійного самовизначення.

В. Бодров, Є. Клімов, Б. Федоришин та ін. пов'язують професійне самовизначення з підлітковим та юнацьким віком та розглядають його як найважливіше новоутворення для даних періодів розвитку особистості. Є. Клімов пропонує навіть спеціальний термін «стадія оптації» і розуміє його як період, коли відбувається «підготовка до життя, до праці, свідоме та відповідальне планування, вибір професійного шляху» [3; с. 58-59]. Разом з тим, вчений зазначає, що поняття «оптант» не є вказівкою обов'язково на підлітковий вік людини, оскільки проблема планування і вибору професійного шляху може виникнути у людини в будь-якому віці.

У тифлології питання профорієнтування та професійної спрямованості осіб з порушеннями зору представлені в роботах В. Акімушкіна, Л. Єрмолової, В. Жохова, О. Литвака, І. Моргуліса, Г. Мустафаєва та ін. Досліджень спрямованих на вивчення питання

професійного самовизначення осіб з порушеннями зору у доступній нам літературі ми не знайшли.

Професійна орієнтація осіб з порушеннями зору, за визначенням Є. Синьової, передбачає застосування сукупності психолого-педагогічних, медичних та організаційних заходів впливу на вихованців з метою виявлення і формування у них професійних інтересів і здібностей та впливу на вибір професії відповідно до зорових, психічних та фізичних можливостей, особистих нахилів та соціально-економічних потреб суспільства (6; с. 291).

На недосконалість сучасної системи профорієнтаційної роботи в школах для дітей з порушеннями зору вказують Т. Крижанівська, Г. Мустафаєв, С. Риков, Є. Синьова, О. Фесенко та ін.

Але разом з тим, багато спеціальних шкіл-інтернатів підходять до вирішення змісту професійно-трудового навчання з урахуванням можливостей раціонального працевлаштування випускників за професією, отриманою в школі. Так, наприклад, у київській школі-інтернаті №5 імені Я.П. Батюка незрячі учні навчаються на масажистів та операторів комп'ютерного набору.

У даному випадку ми говоримо саме про профільне навчання, оскільки вибір учнем з порушеннями зору профілю навчальної спеціалізації можна розглядати як вибір напряму майбутньої професійної діяльності. Навчання сліпих та слабозорих дітей певним професіям у період навчання в школі - дуже відповідальна справа (за Є. Синьовою та С.Федоренко). Складність і відповідальність цієї роботи пов'язана з тим, що, в разі невдачі у виборі професії та працевлаштуванні, випускникові важко навчитись нової професії в іншому навчальному закладі.

Сьогодні профільне навчання є одним із ключових напрямів модернізації та удосконалення системи освіти нашої держави й передбачає реальне й планомірне оновлення школи старшого ступеня і має найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості кожного учня, у тому числі з особливими освітніми потребами, у контексті соціального та професійного самовизначення і відповідності вимогам сучасного ринку праці [6.]

Важливою передумовою успішного професійного самовизначення є сформованість в особистості професійно-важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії і сприяють успішному оволодінню нею. Підготовка до свідомого вибору професії передбачає активне формування таких психологічних якостей як здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, прагнення, професійні плани, ідеали, переконання.

Так, О. Литвак вказував на те, що багато видів фізичної та інтелектуальної праці доступні особам з порушеннями зору, але з урахуванням їх можливостей, що дозволить вчасно попередити втому, розвивати витривалість, підбирати відповідні види фізичної та інтелектуальної праці, тобто правильно вести роботу із профорієнтування та профвідбору (4; с.106). Крім того, автор вказує на те, що для успішної соціально-трудової реабілітації осіб з порушеннями зору необхідно враховувати їх настанову на працю, наявність позитивної мотивації, відношення до власного порушення зору та соціальної позиції.

Через обмеженість вибору професії, що пов'язана з порушеннями зору, задоволеності працею необхідно приділяти особливу увагу. Експериментальні дослідження О. Литвака показали, що найбільш сприятливі настанови на працю зафіксовані у сліпонароджених, найменш сприятливі – у осіб, які втратили зір у зрілому віці. Формування настанови на працездатність, на працю, позитивні мотиви діяльності не залежать від глибини дефекту, що підтверджується частими випадками високої працездатності при важких порушеннях зору і навпаки.

Разом з тим, А. Суславичус у своїх дослідженнях вказує на наявність у осіб з порушеннями зору несприятливих настанов до складної праці. Автор пов'язує це із недоліками реабілітаційної роботи та вказує на необхідності формувати у дітей з порушеннями зору упевненості у власних силах та творчих можливостях.

У свою чергу М. Земцова у своїх дослідженнях підкреслює, що «усвідомлення своєї праці як соціальнозначимої частини загальнонародної справи розширює творчі можливості, що

притаїлися в організмі людини, і здійснює вирішальний вплив на процеси компенсації» [2; с. 419].

Г. Мустафаєв, який вивчав особливості життєвих планів сліпих старшокласників, встановив, що у більшості випускників немає життєвих планів на майбутню професійну діяльність та коло бажаних для оволодіння професій досить обмежене. Крім того, автор звертає увагу на те, що у незрячих старшокласників спостерігаються тенденції до неадекватного заниження життєвих планів у трудовій діяльності, сподівання на значну сторонню допомогу та постановка занадто віддалених перспектив реалізації життєвих планів, що розглядаються ним як псевдокомпенсаторні утворення.

Дослідження стану організації профорієнтаційної роботи в школах-інтернатах для дітей з порушеннями зору Є. Синьовою та Г. Мустафаєвим показали, що коло професійних інтересів учнів широке і майже не відрізняється від кола інтересів зрячих дітей. Інтереси підлітків з порушеннями зору поширюються на різні сфери діяльності і нерідко значно яскравіше виражені, ніж у їх зрячих однолітків. Разом з тим, майже у всіх незрячих учнів має місце високий рівень амбіцій, ефект неадекватності. А серед професій, за якими планують працювати сліпі випускники, в абсолютній більшості названі ті, що потребують подальшого навчання і є престижними для сліпих (учитель, масажист, музикант, соціолог, психолог, юрист, програміст тощо).

Дослідження проведені Г. Мустафаєвим впродовж 1996-2000 років показали, що навчання у вищому навчальному закладі обирають, як життєву перспективу, 56% випускників спеціальних шкіл для сліпих дітей. Серед мотивів таких виборів у сліпих переважають прагнення досягнення такого ж соціального рівня, як і зрячі, та отримання престижної і значущої професії. Автори дослідження знаходять також і свої пояснення, а саме те, що навчання для сліпих дітей є найбільш доступною діяльністю, досить змістовною для подальшого життя поза межами школи-інтернату [5].

Наші дослідження, проведені впродовж 2013-2014 років показали, що близько 90 % незрячих випускників прагнуть здобути вищу освіту. Таким чином, можна констатувати, що сьогоднішні

випускники вважають вищу освіту престижною і бажають її здобути, інша справа, на яку саме професію вони орієнтуються та чи будуть вони конкурентоздатними на сучасному ринку праці здобувши її.

Якщо розглянути питання отримання незрячими вищої освіти в історичному аспекті, то ще в 1836 році П. Віллей відмітив, що сліпі шукають у вищій освіті ніби компенсацію свого недоліку, вони прагнуть знайти в самому собі те задоволення, якого вони не отримують від зовнішнього світу, а тому й намагаються збагатити свій внутрішній світ. Відчуваючи себе неповноцінними, сліпі стверджують, що зрячі роблять їм деяку поблажливість, а тому прагнуть бути більш освіченими. Автор вважає ці міркування неправильними, він наголошує на тому, що справа не у повазі, яку будуть відчувати до освіченого сліпого (оскільки будь-яку працю поважають), а в тому, щоб здібності сліпого могли бути використані в тій же мірі, що і здібності зрячого. Крім того, сліпий усвідомлює, що його здібності можуть розвиватися в певній мірі тільки в області розумової праці, а в області фізичної праці він буде, не дивлячись на всі свої зусилля, завжди відставати від зрячих [1].

Поняття самовизначення І. Бех, М. Гінзбург, І. Кон, М. Пряжніков, С. Чистякова, П. Шавір та інші пов'язують з процесами «пошуку себе», «відкриття Я», «усвідомлення Я» тощо. Тобто, саме формування образу «Я» або Я-концепції у юнацькому віці становить психологічну основу для подальших процесів самовизначення в тому числі і професійних.

Досліджуючи зв'язки професійного і особистісного самовизначення, професійного вибору і професійної самореалізації особистості з іншими сферами життя, М. Пряжніков зробив висновок про те, що характер і зміст професійної діяльності людини обумовлені її цілісним ставленням до світу, в тому числі – до самої себе, що обумовлює необхідність формування у особистості Я-концепції.

Я-концепція, за Р. Бернсом, формується у людини в процесі соціальної взаємодії як обов'язковий та унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке і в той же час підвладне внутрішнім змінам і коливанням психічне утворення. Воно накладає

незгладимий відбиток на всі життєві прояви людини – із самого дитинства до глибокої старості.

Дослідження проведені у тифлопсихології показують, що формування Я-концепції у дітей з порушеннями зору мають певні труднощі та особливості. Як вказує відомий український тифлопсихолог Є. Синьова, проблема самопізнання особливо гостро постає у зв'язку з наявними в особистості із депривацією зору труднощами пізнання як зовнішнього світу, так і власних внутрішніх морально-психологічних якостей [7; с. 326].

О. Таран, яка вивчала особливості формування Я-концепції у слабозорих дошкільників, вказує на те, що ускладнюють процес формування Я-концепції труднощі актуалізації, відтворення, усвідомлення та оперування інформацією стосовно себе; труднощі здійснення формально-логічних операцій стосовно сфери-Я на образному та понятійному рівнях; труднощі в здійсненні самоконтролю через несформованість довільності поведінки; труднощі соціальної взаємодії, зумовлені особистісними особливостями та труднощі сприймання та усвідомлення дитиною ставлення до неї мікросоціуму.

Дослідженнями С. Власенко встановлено вплив глибини, часу порушення зору та віку на рівень сформованості компонентів образу фізичного «Я» (уявлення про власну схему тіла та образ власного тіла; ставлення до власної зовнішності; матеріальний компонент, що визначається уявленнями про свій одяг) у незрячих молодших школярів, що значною мірою відбивається на усвідомленні власного дефекту та на самоставленні. Чим глибше порушений зір, тим більші розходження зі зрячими у формуванні самосвідомості.

Вивченням особливостей формування Я-образу в інвалідів по зору віком від 15 до 24 років присвячені дослідження Є. Клопоти. Автор вказує на те, що у незрячої особистості виникає конфлікт між образом «здорової людини» та «образом людини з тростиною». «Реальне-Я» при цьому зазнає такого викривлення, як переоцінка чи недооцінка власних можливостей. Великого значення у формуванні «Я-образу» Є. Клопота надає соціальним стереотипам щодо сліпоти, які поширені у суспільстві.

Наявність внутрішнього конфлікту між образами – «Я» (в минулому, теперішньому і майбутньому часі) у самосвідомості осліплених у дорослому віці доведено дослідженнями Ю. Тімакової. Зокрема, автор вказує на те, що процеси самопізнання, самосприймання та самоусвідомлення в осліплених в дорослому віці трансформуються під впливом набутого дефекту, відображаючи в їх свідомості уявлення про себе як неповноцінного члена родини та суспільства. У даній категорії осіб (близько 72 %) переважає негативне самоставлення. Це негативно відображається на їхній життєвій позиції, вони відчувають труднощі комунікативного характеру, спостерігається нереалістичне світосприймання.

Визначення ставлення до себе в науковій літературі розглядається як самооцінка, яка є свого роду механізмом, що забезпечує співвідношення своїх можливостей з тими цілями і завданнями, яких вимагає життя.

Самооцінка, за Л. Виготським, передбачає свідоме ставлення до себе: до своїх якостей і станів, можливостей, фізичних і духовних сил і являє собою судження про власну цінність, що виражається в установках, властивих індивіду. Таким чином, самооцінка відображає ступінь розвитку в людини почуття самоповаги, відчуття власної цінності та позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу її «Я». Тому низька самооцінка припускає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості.

Розбіжність «Я реального» і «Я ідеального», характерне для підліткового віку, в умовах зорової депривації значно посилюється, що виражається в появі невпевненості в собі, в замкнутості, підвищеній уразливості, впертості, ворожості, нестійкості рівня домагань (А. Віленська, О. Литвак, Л. Солнцева та ін.). Все це призводить до зниження рівня розвитку самооцінки.

Відповідно в умовах звуженої сенсорної сфери труднощі пізнання себе та інших, прямо або опосередковано пов'язані з порушеннями зору, негативно впливають і на процес становлення самооцінки. У свою чергу, формування завищеної або заниженої самооцінки, негативно відбивається як на поведінці та власній діяльності людини, так і на її взаємостосунках з оточуючими людьми,

що значно ускладнює процес її соціальної інтеграції (Т. Головіна, Т. Гребенюк, О. Литвак, Г. Нікуліна, Є. Синьова, А. Суславичюс, Е. Українська та ін.). Ця обставина визначає особливу значимість проблеми особистісного самовизначення осіб з порушеннями зору для тифлологічної теорії та практики.

Таким чином, аналіз наукової літератури показав, що основою професійного самовизначення є знання учня з порушеннями зору про світ професій, сформований образ «Я», вміння зіставляти знання про себе та про професійну діяльність тощо. В умовах звуженої сенсорної сфери труднощі пізнання себе та інших, прямо або опосередковано пов'язані з порушеннями зору, негативно впливають на процес становлення самооцінки, формування Я-концепції і відповідно на особистісне самовизначення, яке лежить в основі процесу самовизначення в старшому підлітковому та юнацькому віці і визначає розвиток всіх інших видів самовизначення, у тому числі і професійного. Відповідно форми та методи профорієнтаційної роботи зі школярами з порушеннями зору повинні бути спрямованими в першу чергу на самопізнання та розвиток вміння здійснювати аналіз професій, враховуючи свої інтереси та психофізичні можливості, на що і спрямоване наше подальше дослідження.

Список літератури:

1. Виллей П. Психология слепых / П. Виллей. – М. – Л., 1931, - 160 с.
2. Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности / М. И. Земцова. – М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1956. – 419 с.
3. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. - М.: Знание -1983. - 96 с.
4. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учебн. пос. / А. Г. Литвак. - СПб : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. – 1998. – 260 с.
5. Мустафаєв Г. Ю. Особливості життєвих планів сліпих старшокласників : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.08 / Г. Ю. Мустафаєв. – К., 1998. – 19 с.
6. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі : Наказ МОН № 1456 від 21.10.13 року [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/.
7. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Є. П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с.

References

1. Villey P. Psihologiya slepyih / P. Villey. – M. – L., 1931, - 160 s.
2. Zemtsova M.I. Puti kompensatsii slepoty v protsesse poznavatelnoy i trudovoy deyatel'nosti / M. I. Zemtsova. – M.: Izd.-vo APN RSFSR, 1956. – 419 s.
3. Klimov E. A. Psihologo-pedagogicheskie problemyi professionalnoy konsultatsii. - M.: Znanie -1983. - 96 s.
4. Litvak A. G. Psihologiya slepyih i slabovidyaschih : uchebn. pos. / A. G. Litvak. - SPb : Izd-vo RGPU im. A.I.Gertsena. – 1998. – 260 s.
5. Mustafaiev H. lu. Osoblyvosti zhyttievvykh planiv slipykh starshoklasnykiv : avtoref. dys... kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.08 / H. lu. Mustafaiev. – K., 1998. – 19 s.
6. Pro zatverdzhennia Kontseptsii profilnoho navchannia u starshii shkoli : Nakaz MON № 1456 vid 21.10.13 roku [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/.
7. Synova Ie. P. Osoblyvosti rozvytku i vykhovannia osobystosti pry hlybokyykh porushenniakh zoru : monohr. / Ie. P. Synova. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. – 442 s.

Гребенюк Т.Н., Шевченко Я.А. Теоретические основы профессионального самоопределения незрячих учеников старших классов

В статье рассматривается вопрос актуальности исследования особенностей профессионального самоопределения незрячих учеников старших классов. Представлены результаты теоретического исследования, направленного на изучение проблемы профессионального самоопределения подрастающего поколения в общей и специальной научной литературе. Обращается внимание на то, что в основе успешного профессионального самоопределения лежит сформированность у личности профессионально важных качеств, а именно: отдельных психических, психологических и физических свойств, которые соответствуют требованиям определенной профессии, способствующих успешному овладению ею. Важное значение в профессиональном самоопределении придается адекватной самооценке и Я-концепции, соответственно, формы и методы профориентационной работы со школьниками с нарушениями зрения должны быть направлены в первую очередь на самопознание. Обращается также внимание на особенности формирования Я-концепции у лиц с нарушениями зрения. Намечены пути дальнейшей исследовательской деятельности авторов над данной проблемой.

Ключевые слова: *старшеклассники с нарушениями зрения, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, Я-концепция, самооценка, становления личности.*

Grebeniuk T.M., Shevchenko Y.O. The theoretical background for professional self-determination of blind high school students

In the article the question of the relevance of the study of the peculiarities of professional self-determination of blind students of the senior classes is considered. The results of a theoretical study aimed at studying the problem of professional self-determination of the younger generation in general and special scientific literature are presented. Attention is drawn to the fact that the basis for successful professional self-determination lies in the formation of professionally important qualities in a person, namely: individual mental,

psychological and physical qualities that correspond to the requirements of a certain profession that contribute to successful mastery of it. It is important for professional self-determination to have an adequate self-esteem and self-concept, respectively, the forms and methods of vocational guidance work with schoolchildren with visual impairments should be directed first of all to self-knowledge. Attention is also drawn to the peculiarities of the formation of the self-concept in persons with visual impairments. The ways of further research activity of the authors on this problem are outlined.

Key words: *visually impaired highschool students, professional self-determination, professional orientation, self-concept, self-esteem, identity development.*

УДК:376.2-051.6.262

© 2015 р.

Медведок Л.Г.

канд. пед. наук, доцент

Рожко І.С.

студент 4 курсу

спеціальності «Тифлопедагогіка»

НПУ імені М.П.Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НЕЗРЯЧИХ УЧНІВ В ДОБУКВАРНИЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

У статті розглядається проблема пізнавальної діяльності незрячих учнів у період навчання грамоти. Саме він є дуже важливим у процесі навчання грамоти. Основною метою цього періоду є створення в учнів готовності та необхідних передумов до засвоєння грамоти. Обґрунтовано значимість доbukварного періоду в процесі заповнення недоліків розвитку всіх сторін пізнавальної діяльності сліпих дітей. Відмічена важливість предметних уроків і екскурсій для формування загальнопізнавальних умінь у незрячих учнів.

Ключові слова: *пізнавальна діяльність, навчання грамоти, доbukварний період, готовність до навчання.*

Навчання грамоти – особливий етап у початковому навчанні рідної мови, що передбачає формування у дітей елементарних навичок читання та письма.

Відомий педагог К.Д. Ушинський вказував на те, що період навчання грамоти – це один з найважливіших і найвідповідальніших етапів у житті дітей, у розвитку їхнього мислення і мовлення, у зростанні їхньої свідомості, у формуванні особистості в цілому.

psychological and physical qualities that correspond to the requirements of a certain profession that contribute to successful mastery of it. It is important for professional self-determination to have an adequate self-esteem and self-concept, respectively, the forms and methods of vocational guidance work with schoolchildren with visual impairments should be directed first of all to self-knowledge. Attention is also drawn to the peculiarities of the formation of the self-concept in persons with visual impairments. The ways of further research activity of the authors on this problem are outlined.

Key words: *visually impaired highschool students, professional self-determination, professional orientation, self-concept, self-esteem, identity development.*

УДК:376.2-051.6.262

© 2015 р.

Медведок Л.Г.

канд. пед. наук, доцент

Рожко І.С.

студент 4 курсу

спеціальності «Тифлопедагогіка»

НПУ імені М.П.Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НЕЗРЯЧИХ УЧНІВ В ДОБУКВАРНИЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

У статті розглядається проблема пізнавальної діяльності незрячих учнів у період навчання грамоти. Саме він є дуже важливим у процесі навчання грамоти. Основною метою цього періоду є створення в учнів готовності та необхідних передумов до засвоєння грамоти. Обґрунтовано значимість добукварного періоду в процесі заповнення недоліків розвитку всіх сторін пізнавальної діяльності сліпих дітей. Відмічена важливість предметних уроків і екскурсій для формування загальнопізнавальних умінь у незрячих учнів.

Ключові слова: *пізнавальна діяльність, навчання грамоти, добукварний період, готовність до навчання.*

Навчання грамоти – особливий етап у початковому навчанні рідної мови, що передбачає формування у дітей елементарних навичок читання та письма.

Відомий педагог К.Д. Ушинський вказував на те, що період навчання грамоти – це один з найважливіших і найвідповідальніших етапів у житті дітей, у розвитку їхнього мислення і мовлення, у зростанні їхньої свідомості, у формуванні особистості в цілому.

Успішність засвоєння навичок читання та письма значною мірою залежить від рівня пізнавальної активності, від того наскільки добре дитина сприймає навколишній світ та орієнтується в ньому. Крім того, вміння та навички, необхідні для навчання грамоти, передбачають наявність загальних (називання предметів навколишнього світу, віднесення їх до певної класифікаційної групи) і спеціальних (про речення, слово, склад, звук, букву) знань та загальних (уміння слухати, утримувати в пам'яті інструкцію, орієнтуватися в просторі, зв'язно висловлюватися на рівні опису, розповіді, доведення тощо) і спеціальних (розрізнення голосних і приголосних, твердих і м'яких звуків, складів, слів, здійснення звукового аналізу слів) способів розумових дій. Таким чином, знання забезпечують змістовну сторону діяльності, способи дій – процесуальну готовність до навчання грамоти.

Сьогодні процес навчання грамоти поділяється на три періоди: добукварний, букварний та післябукварний. Видатні педагоги К.Д. Ушинський та В.І. Тихомиров вказують на те, що добукварний (підготовчий) період є дуже важливим у процесі навчання грамоти. Тривалість цього періоду залежить від готовності дітей до навчання. Основною метою його є створення в учнів готовності та необхідних передумов до засвоєння грамоти. Велику увагу в цей період приділяють відновленню прогалин у фонетико-фонематичній та лексико-граматичній сторонах мовлення першокласників, загальному розвитку їхнього мовлення, а також корекції та розвитку усіх пізнавальних процесів.

Як показують сучасні дослідження (Л.С. Вавіної, Т.М. Дегтяренко, С.В. Федоренко та ін.) незрячі діти, які вступили до підготовчого класу, значно відстають від однолітків з нормальним зором в усіх видах діяльності, необхідних для навчання грамоти. Причина відставання дітей з порушеннями зору у рівні підготовленості до навчання грамоти – це недоліки виховання в сім'ї та дитячих установах, де не приділяється належної уваги їх розумовому розвитку та активізації пізнавальних можливостей.

Федоренко С.В. вказує на те, що необхідною умовою успішного навчання грамоти учнів з порушеннями зору є врахування

особливостей уваги, мислення та мовлення дітей, які вступили до спеціальної школи. Ці діти мають утруднення в зоровому сприйманні, що негативно відбивається на об'ємі, сконцентрованості та стійкості уваги. Також скорочення чуттєвого досвіду вносить певну специфіку в процес розвитку їх мислення: уповільнює інтелектуальний розвиток, затримує розвиток мовлення. Однак, всі психічні процеси у дітей розвиваються в діяльності, а існуючі відхилення можуть бути подолані в умовах спеціально організованого педагогічного процесу.

Відомі тифлопедагоги Б. Коваленко, І.С. Моргуліс, Л.І. Солнцева та ін. відзначали безініціативність, пасивність сліпої дитини. Крім того, втрата або порушення зору нерідко породжують втрату інтересу не лише до громадського, а й до особистого життя.

Тому, під час навчання грамоти дітей з порушеннями зору необхідно враховувати той факт, що внаслідок порушення зору інтерес до оточуючого світу та активність дитини природним шляхом не збуджується. Це в свою чергу вимагає постійної стимуляції сприймання, збудження у дітей інтересу до оточуючого світу, безпосередньої допомоги у пізнанні властивостей та якостей предметів, як наслідок все це сприятиме розвитку пізнавальних інтересів, формуванню навичок диференціювання, порівняння, узагальнення предметів та явищ.

У науковій літературі пізнавальну активність визначають, як особистісне утворення, що виявляється в мобілізації інтелектуальних, емоційних, вольових зусиль та внутрішній готовності дитини до самостійної, пошукової, творчої діяльності, спрямованої на пізнання навколишньої дійсності й оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками через розв'язання пізнавальних завдань у конкретних ситуаціях різних видів діяльності.

На тому, що пізнавальна активність має важливе значення в розвитку, навчанні та вихованні дітей із порушеннями зору, в тифлології наголошувалося неодноразово. Зокрема, на це вказують відомі сучасні тифлопедагоги Л.С. Вавіна, Т.М. Гребенюк, І.М. Гудим, Т.М. Костенко, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко та багато інших.

Так, у роботі Т.М. Костенко, яка вивчала особливості формування пізнавальної активності у слабозорих дошкільників, визначено загальні та специфічні труднощі, які виникають у старших слабозорих дошкільників в процесі формування пізнавальної активності, а саме: включення в роботу; низький інтерес до нової невідомої діяльності, утримання інструкції в пам'яті; наявність у пам'яті неповних, неточних уявлень; повільний темп працездатності, переключення з одного завдання на інше; низький рівень самостійності; тривожність (скручення або заламування стимульного матеріалу, посмикування пальців, скуповдження волосся, маніпуляції з олівцем); дії без інструкції або вказівки дорослого; мовленнєва пасивність у виділенні основного; збідненість навичок зображувальної діяльності (порушення співвідношення слова, образу та його відтворення); слабка волева регуляція поведінки.

У свою чергу Т.М. Гребенюк, яка вивчала особливості пізнавальної активності учнів 4-х класів зрячих та зі зниженим зором на уроках української мови під час вивчення теми «Прикметник», вказує на те, що в даній категорії учнів відсутній інтерес до вивчення матеріалу, проявляється лише короткочасне позитивне ставлення до нього, що пов'язане із стимулювальною дією вчителя у процесі навчання; відсутній прояв самостійності та ініціативності; наявні суттєві прогалини у знаннях; у дітей несформовані уміння переносити один раз побудований алгоритм розв'язування завдань на аналогічне завдання; вони характеризуються частими відволіканнями на уроці та небажанням працювати самостійно. Для активізації пізнавальної діяльності молодших школярів зі зниженим зором автор пропонує добирати різноманітні творчі завдання, які забезпечать посилення інтересу до знань, допоможуть розкрити цінність практичного оволодіння мовою та мовленням, усвідомити, що прикметники надають нашим висловлюванням образності, точності, емоційності, а також сприяють розкриттю багатства української мови. Крім того, ефективність виконання запропонованих завдань із активізації пізнавальної діяльності даної категорії дітей залежить від наявності конкретних уявлень та здатності оперувати ними у практичній діяльності. Це свідчить про необхідність

проведення роботи зі збагачення чуттєвого досвіду дітей зі зниженим зором, уточнення та активізації словника під час вивчення теми «Прикметник».

Спираючись на наукові дослідження та одне із основних завдань добукарного періоду навчання грамоти незрячих учнів, а саме: заповнення недоліків розвитку всіх сторін пізнавальної діяльності сліпих дітей (розвиток діяльності збережених аналізаторів, мовлення та мислення, формування уявлень про предмети та явища, розширення чуттєвого досвіду на основі ознайомлення з навколишнім світом тощо), для розвитку пізнавальної активності потрібно загальнопізнавальні вміння формувати в чіткій послідовності та системі, починаючи з найпростішого. Великого значення у роботі з незрячими дітьми ми надаємо розвитку збережених аналізаторів.

Так, наприклад, робота з розвитку дотикового сприймання передбачає вміння обстежувати предмет двома руками (при керівній ролі правої) на робочій поверхні столу; розрізняти ознаки предметів за фактурою (гладкість, шорсткість), температурними якостями; визначати матеріал, з якого зроблено предмет тощо.

У процесі роботи з розвитку слухового сприймання у сліпих школярів формуються наступні вміння: виділяти та розрізняти звуки навколишнього середовища; співвідносити звук із джерелом; локалізувати звук (за напрямом, відстанню до джерела звука, за силою звука) тощо.

Робота з розвитку мовлення у незрячих учнів формуються вміння: брати участь у бесіді (з приводу життєвих вражень, змісту розповіді чи казки); переказувати прослухане за запитаннями вчителя; групувати предмети, виключаючи зайвий; класифікувати предмети за їх видовими ознаками; підбирати слова, що характеризуватимуть дію та ознаку предмета; виділяти з усного мовлення речення з 2 – 3 слів; виділяти голосні та приголосні звуки; здійснювати звуковий аналіз слів; читати рельєфні малюнки; колективно складати розповідь за сюжетом; співвідносити слова та образи; збільшувати словниковий запас.

Підготовка руки та ока до читання та письма включає розвиток окоміру та орієнтації в малому просторі, вироблення правильних і координованих рухів пальців та кистей рук. Ознайомлення з письмовим приладдям та навчання користуванню ним, навчання письма елементів букв тощо.

Доречно роботу із формування загальнопізнавальних умінь у незрячих учнів проводити не епізодично, а на кожному уроці, корекційних заняттях та в повсякденному житті. Важливе значення належить предметним урокам та екскурсіям.

Я.А.Коменський та К.Д.Ушинський надавали великого значення предметним урокам, зазначаючи, що починати навчання треба не зі словесного тлумачення предмета, а з реального спостереження за ним. К.Д.Ушинський і В.П.Вахтеров розвинули ідею предметного навчання, наголошуючи на тому, що предмет, який знаходиться перед очима учня, або який вкарбувався у його пам'яті сам по собі, без чужого слова, збуджує думки учня, виправляє їх, якщо вони були не правильними. На предметних уроках сліпі діти знайомляться безпосередньо з ознаками натуральних предметів, що забезпечує, на думку Ю.А.Кулагіна, формування чітких, повних, стійких уявлень про предмет. Враховуючи своєрідність мовленнєвого розвитку сліпих дітей, в якому першочергове знайомство з навколишнім засвоюється через слово, необхідно організовувати засвоєння знань таким чином, щоб воно розпочиналось з пояснення вчителя з чітко сформульованою задачею, вказаними прийомами обстеження, виділенням основних ознак предмета. Слово вчителя направляє думки та увагу дитини, сприяє попередженню розвитку вербалізму та формалізму знань. Найчастіше сліпі діти впізнають предмет за його випадковими характеристиками, за таких умов сформовані уявлення є неточними, спотвореними. Саме тому від сліпої дитини слід вимагати детального опису предметів, з виділенням їх суттєвих ознак. Діючи на органи чуття(слухові, дотикові, кінетичні) предмет з яким працює дитина забезпечує всебічне та повноцінне формування уявлень і понять, сприяючи тим самим більш міцному та глибокому засвоєнню знань, виникненню інтересу до подальшого вивчення.

Предметні уроки вимагають від вчителя змусити незрячу дитину логічно думати. При цьому бесіда з дітьми має бути побудована таким чином, щоб учні самостійно давали відповіді, роблячи висновки з власних спостережень за предметом або явищем. Безпосередньо працюючи з предметом незрячі діти перевіряють та уточнюють власні знання, набуті в процесі ознайомлення з предметом. Запитання вчителя збуджують мислення, вчать дітей узагальнювати та робити висновки. Це допомагає активізувати роботу незрячих учнів, напружити їх увагу, полегшити процеси сприймання та запам'ятовування.

Систематичне проведення екскурсій в школах для дітей з порушеннями зору відіграє важливу корекційно-розвивальну роль. Екскурсії допомагають формувати емоційну сферу учнів, розвивають спостережливість, пробуджують у дітей допитливість і активність, самостійність, забезпечують можливість накопичення, конкретизації та уточнення знань сліпими учнями, допомагають охопити зміст навчального матеріалу всебічно.

Кожне вміння у незрячих дітей необхідно формувати поетапно. Це означає: створення мотиваційної готовності учнів до виконання певного виду діяльності, засвоєння зразка дій, первинне застосування вмінь виконувати тренувальні вправи тощо.

Також необхідно пам'ятати про те, що в основі будь-яких пізнавальних умінь лежать прийоми розумової діяльності (аналіз, порівняння, абстрагування, узагальнення). Так, наприклад, метод евристичної бесіди, сприяє розвитку логічного мислення незрячих учнів. Для цього вчитель ставить дітей у такі умови, за яких вони самостійно аналізують, порівнюють та узагальнюють отриманні знання. Вчителю слід пам'ятати, що питання повинні бути розраховані на особливості аналітико-синтетичної діяльності незрячих дітей із врахуванням їх індивідуальних можливостей.

Дискусійний метод також активізує пізнавальну діяльність незрячих учнів, формує вміння вислуховувати співрозмовника не перебиваючи, сприяє формуванню у дітей свідомого ставлення до певної проблеми, сприяє їх активності в обговоренні. Окрім того, метод дискусії формує творче мислення дитини, сприяє

використанню раніше набутого досвіду та знань для засвоєння нового матеріалу.

Дидактичні та рольові ігри сприяють підвищенню інтересу до навчання, активізують діяльність незрячих учнів. Прагнучи «бути першим» діти використовують в процесі гри слова безпосередньо зв'язані з предметом чи явищем, це змушує їх працювати з предметом та словом, що сприяє повноцінному формуванню уявлень. Беручи участь в уявних ситуаціях, працюючи з образом предмета, у дитини стимулюються процеси мислення, в неї виникає бажання аналізувати, співставляти, оцінювати. Завдяки використанню ігор на уроці активізується навчально-пізнавальна діяльність школярів, розвивається позитивна мотивація до навчання, підвищується працездатність.

Таким чином, для формування пізнавальної активності незрячих учнів необхідне «підґрунтя», закладене ще в ранньому дитинстві, оскільки в цей період діти даної категорії пристосовуються до життя без зорового контролю, вчаться пізнавати світ за допомогою ушкодженого зору та збережених органів чуттів. Використання й удосконалення різних форм і методів навчання спонукає до активізації насамперед самого навчального процесу, а вже потім – до активізації пізнавальної діяльності школярів. Саме тому від вдалого підбору та застосування методів, прийомів, засобів навчання, стилів педагогічного спілкування педагога з дітьми залежить успішність процесу засвоєння знань у добукварний період навчання грамоти дітьми з порушеннями зору. Отже, пізнавальна активність, сформована в добукварний період навчання грамоти, є важливою рушійною силою пізнавального розвитку дитини.

Наше подальше дослідження спрямоване на розробку методичних рекомендацій для вчителів початкових класів шкіл для сліпих дітей із розвитку та активізації пізнавальної активності у добукварний період навчання грамоти.

Список літератури:

1. Земцова М.И., Кулагин Ю.А. Особенности познавательной деятельности слепых. – М.: Из-во академии педагогических наук, 1958.

2. Костенко Т.М. Особливості формування пізнавальної активності у слабозорих дошкільників: Дис. канд.психол.наук:19.00.08/Київський університет імені Бориса Грінченка. – К.: 2013. – 213 с.
3. Синьова Є.П., Федоренко С.В. Тифлопедагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009.
4. Спеціальна методика навчання української мови в школах для дітей з порушеннями зору: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів/за редакцією С.В.Федоренко. – К.:Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011.

References

1. Zemtsova M.Y., Kulahyn Iu.A. Osobennosti poznavatelnoi deiatelnosti slerykh. – M.: Yz-vo akademyu pedahohycheskykh nauk, 1958.
2. Kostenko T.M. Osoblyvosti formuvannia piznavalnoi aktyvnosti u slabozorykh doshkilnykiv: Dys. kand.psykhol.nauk:19.00.08/Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. – K.: 2013. – 213 s.
3. Synova Ie.P., Fedorenko S.V. Tyflopedahohika: Pidruchnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv. – K.:NPU imeni M.P.Drahomanova, 2009.
4. Spetsialna metodyka navchannia ukrainskoi movy v shkolakh dlia ditei z porushenniamy zoru: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladiv/za redaktsiieiu S.V.Fedorenko. – K.:Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2011.

Медведок Л.Г., Рожко И.С. Особенности активизации познавательной деятельности незрячих учеников в добукварный период обучения грамоты.

В статье рассматривается проблема познавательной деятельности незрячих учеников в период обучения грамоты. Именно он является очень важным в процессе обучения грамоты. Основной целью этого периода является создание у учеников готовности и необходимых предпосылок к усвоению грамоты. Обоснована значимость добукварного периода в процессе заполнения недостатков развития всех сторон познавательной деятельности слепых детей. Отмеченная важность предметных уроков и экскурсий для формирования общепознавательных умений у незрячих учеников.

Ключевые слова: *познавательная деятельность, обучение грамоты, добукварный период, готовность к учебе.*

Medvedok L., Rozhko I. Features of activization of cognitive activity of blind students in the pre-literary period of teaching literacy

The article deals with the problem of the cognitive activity of blind students during the period of teaching literacy. This period is very important in the process of teaching literacy. The main purpose of this period is to create readiness among students and the necessary prerequisites for mastering literacy. The significance of the pre-ABC period in the process of filling the deficiencies in the development of all aspects of the cognitive activity of blind children has been substantiated. The authors underline the importance of subject lessons and excursions for the development of general cognitive skills among blind students.

Key words: *cognitive activity, literacy training, pre-ABC period, readiness for study.*

І.О.Сасіна

к. психол. н., доцент
ІКПП, НПУ імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ЗОСЕРЕДЖЕНОСТІ УВАГИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

У статті представлені результати констатувального дослідження особливостей динаміки зосередженості уваги у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором.

Ключові слова: *розвиток уваги, динаміка зосередженості уваги, діти старшого дошкільного віку, знижений зір, пограничний зір, рухова активність, пізнавальна активність.*

З погляду сучасної психології, розглядається дві теорії уваги: згідно першої – увага визначається як самостійна форма психічної діяльності, яка має велике значення для розвитку пізнавальної діяльності та поведінки людини (П.Я.Гальперін). Відповідно до другої теорії, увага – це особлива форма психічної активності людини, яка є динамічною складовою усіх видів психічних процесів (Б.Г.Ананьєв, Л.П.Григор'єва, М.М.Ланге, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн та інші).

В сучасній тифлопсихології увага згідно другої теорії, так було проведено ряд досліджень, в яких розкривається вплив уваги на особливості діяльності при порушеннях зору (М.І.Земцова, В.П.Єрмаков, О.Г.Литвак, І.С.Моргуліс та ін.).

Зокрема, дослідження І.С.Моргуліса [1] вказують на значну роль діяльності, в процесі якої розвиваються пам'ять і увага, удосконалюються мисленнєві процеси. «Головним фактором, який визначає успіх пізнавальної діяльності при порушеннях зору, є розвиток вищих психічних процесів, в тому числі і довільної уваги. Такий розвиток відбувається в процесі навчання, трудової і громадської діяльності» [1, с. 23-24].

Таким чином, для дослідження розвитку уваги у дітей старшого дошкільного віку необхідно застосовувати комплекс

психодіагностичних методик, який обов'язково б передбачав вивчення уваги в провідному для даного віку виді діяльності. Варто визначити важливе значення сформованості вміння дітей старшого дошкільного віку зосереджувати увагу протягом заняття, оскільки цей показник впливатиме на подальшу успішність їх навчання в школі.

Для вивчення особливостей динаміки зосередженості уваги дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором ми використали *метод психологічного спостереження* (методика М.В.Гамезо [2, с.26-28]), яке проводилось кожного дня протягом місяця. Для спостереження був обраний час найвищого рівня працездатності дитини, а саме друге навчальне заняття. У зборі матеріалів були задіяні студенти-члени наукового гуртка кафедри тифлопедагогіки в рамках досліджуваної теми «Особливості динаміки уваги дошкільників з порушеннями зору». Спостереження на занятті проводилось лише за однією дитиною, що дало можливість цілеспрямовано і планомірно визначити динаміку зосередженості, а також оцінити її кількісно і якісно.

За станом зорової функції досліджувані були розподілені на три категорії: з нормальною гостротою зору, з пограничною гостротою зору ($vis = 0,5 - 1,0$), зі зниженою гостротою зору ($vis = 0,05 - 0,4$).

В протоколі спостереження фіксували:

1. відрізки часу в хвилинах: 1 - 5 хв., 6 - 10 хв., 11 - 15 хв., 16 - 20 хв., 21 - 25 хв.;
2. хід заняття, де вказувались його основні структурні етапи: актуалізація опорних знань, подача нового матеріалу, повторення і закріплення;
3. факти спостереження, а саме перевага мимовільної чи довільної уваги, зовнішній прояв властивостей уваги – стійкість, концентрація, розподіл, переключення (нахиляє тулуб вперед, пошукові рухи очей, затримка подиху при поясненні матеріалу тощо) та порушень уваги – розсіяності, відволікання та інертності (тре очі руками, не може виконати завдання до кінця, має рухову розгальмованість, сонливість та інше);
4. примітки, де вказували основні способи саморегуляції діяльності дитиною чи причини відволікання під час діяльності.

На основі даних протоколу здійснювали індивідуальне оцінювання зосередженості уваги дитиною на занятті під час кожного відрізка часу за чотирьохбальною системою [2, с. 26-28]. Для кількісного аналізу результатів спостереження нами були розроблені наступні критерії:

5 балів – для включення в заняття достатньо 2-х хвилин, дитина дуже уважна і старанна, дисциплінована, від заняття не відволікають сторонні впливи, проявляє інтерес до виконуваної діяльності, вміє самотійно її контролювати;

4 – для включення в заняття достатньо 3-х хвилин, дитина достатньо уважна, сумлінно виконує вимоги педагога, рідко відволікається (тільки на зовнішні подразники), увага знижується у ситуаціях, коли необхідно діяти самотійно, під час заняття проявляє інтерес, але потребує контролю з боку педагога;

3 – для включення в заняття потрібно від 3-х до 4-х хвилин, дитина достатньо часто відволікається, буває порушує дисципліну, на 15-й хвилині заняття виникають прояви рухового неспокою, після чого довго не може зосередитись для виконання завдання, потребує постійного контролю з боку педагога;

2 – для включення в заняття потрібно більше 4-х хвилин, дитина не здатна довго зосереджувати увагу, не може виконати завдання до кінця, втомлюється на 10-й хвилині заняття, займається сторонніми справами, не орієнтується в тому, що відбувається на занятті.

Під час спостереження нами були виділені 3 види прояву активності дітей на занятті:

- ✓ підвищена рухова активність,
- ✓ знижена рухова активність,
- ✓ пізнавальна активність.

Підвищена рухова активність (ПРА) характеризується наступними ознаками: окремі мовленнєві висловлювання, не пов'язані зі змістом заняття, гучне і прискорене мовлення, часте і поверхнєве дихання, підвищена метушливість, різкі рухи головою, зайві рухові дії, часта зміна пози тіла, очі блистять, яскрава жестикуляція.

Знижена рухова активність (ЗРА) характеризується такими ознаками: сонливий стан, часті позіхи, уповільнене, маловиразне, тихе мовлення, очі і рот напіввідкриті, уповільнені, в'ялі рухи, поза тіла змінюється рідко.

Пізнавальна активність (ПА) проявляється у наступному: спокійна, зручна, невимушена поза, мовлення спокійне, правильне і виразне, рухи вільні, погляд зосереджений на педагогові.

Детальний аналіз активності дітей протягом заняття дозволив нам виявити переваги того чи іншого виду для кожної досліджуваної категорії.

Результати оцінювання зосередженості уваги дітьми старшого дошкільного віку на занятті подано в табл. 1.

Таблиця 1

**Результати оцінювання зосередженості уваги на занятті
(в балах)**

Категорії дітей	Середній бал на відрізках заняття				
	1-5 хв.	6-10 хв.	11-15 хв.	16-20 хв.	21-25 хв.
Нормальний зір	4	4,5	4,1	4,2	4,4
Пограничний зір	4,2	4,4	4	4,1	4,2
Знижений зір	4,5	4,6	3,6	3,8	3,8

Аналіз результатів спостереження показав, що під час вступної частини заняття (1-5 хв.) у всіх категорій дітей рівень зосередженості проявляється приблизно на одному рівні. У дітей з нормальним зором воно оцінене на 4 бали, з пограничним – на 4,2 і зниженим – на 4,5. Під час наступного інтервалу часу у досліджуваних без порушень зорового аналізатору і з пограничною гостротою зору спостерігається значне підвищення зосередженості уваги (4,5 – нормальний зір, 4,4 – пограничний зір), що обумовлене тим, що педагоги забезпечили організацію уваги у дітей для сприймання нового матеріалу, використовуючи при цьому, як правило, ігрові методи. Таким чином, за допомогою сюрпризних моментів, неочікуваних для дітей, цікавих і яскравих казкових розповідей –

педагоги змогли привернути увагу дітей та викликати їх пізнавальну активність на 6-10 хвилинах заняття. У категорії зі зниженим зором зосередженість уваги на даному проміжку часу значно не змінилася відносно до 1-5 хвилин заняття (середній оціночний бал – 4,6).

Основна частина заняття (11-20 хв.) характеризувалася зниженням пізнавальної активності у всіх категорій дітей. На 11-15 хвилині роботи зосередженість у досліджуваних з нормальним зором в середньому було оцінене на 4,1 бали, з пограничним – на 4 і зниженим – на 3,6, що значно нижче попереднього відрізка часу. На 15-16 хвилині заняття серед всіх досліджуваних категорій виник легкий шум, сміх, діти піднімалися з місця, крутили головою тощо. При зниженому зорі характерним було те, що діти терли очі, низько нахилилися над столом, іноді лягали на нього, весь час маніпулювали одним предметом. Саме в цей період часу вихователями були проведені фізкультхвилинки, які дозволили зняти втому у дітей, завдяки чому і дещо підвищилась зосередженість на наступному проміжку часу: у категорії з нормальним і з пограничним зором на 0,1 бал, а у дітей зі зниженим зором – на 0,2 бали.

У заключній частині заняття (21-25 хв.) зосередженість уваги у досліджуваних з нормальним і пограничним зором підвищилась відповідно до 4,4 і 4,2 балів, у дітей зі зниженим зором рівень зосередженості не змінився. На даному структурному етапі заняття педагоги спільно з дітьми підводили підсумки роботи, а похваллення серед дітей і їх готовність вступити в діалог спостерігалась лише під час оцінювання їх діяльності.

Наприклад, Вероніка К. (ністагм сер. ст., збіжна співдружнн акомодацийна косоокість, амбліопія OS, гострота зору з корекцією - 0,4/0,1) швидко включилася у роботу, уважно прослухала оповідання і дала відповідь на всі запитання, погляд був спрямований на тифлопедагога, дівчинка була спокійна і впевнена; наступне завдання успішно виконати не змогла (придумати розповідь про дельфіна), вона кілька разів починала відповідати, але уривками, в результаті чого речення між собою не були пов'язані, було помітно, що вона переживає – мовлення було емоційне і швидке, весь час почісувала собі волосся, терла очі; після закінчення даного завдання

була проведена фізкультхвилинка. Вероніка К. з задоволенням виконувала всі запропоновані вправи; по закінченню тифлопедагог запропонувала дітям дидактичну гру – пояснення умов гри вона до кінця не дослухала, схопилася з місця і емоційно почала розповідати, що в неї є дома така гра, під час гри викрикувала, яскраво жестикулювала, через що відволіклася і не змогла зібрати зображення з частинок; під час заключної частини виявилось, що дівчинці найбільше сподобалось оповідання про дельфіна.

Розглянемо як проявляється активність досліджуваних категорій дітей протягом заняття (табл. 2).

Таблиця 2

Прояв активності дітей старшого дошкільного віку протягом заняття (%)

Категорії дітей	1-10 хв.			11-20 хв.			21-25 хв.		
	ПРА	ЗРА	ПА	ПРА	ЗРА	ПА	ПРА	ЗРА	ПА
Нормальний зір	39,3	17,9	42,3	35,7	28,6	35,7	28,6	21,4	50
Пограничний зір	34,8	26,1	39,1	37	30,4	32,6	39,1	26,1	34,8
Знижений зір	29	34,2	36,8	26,3	47,4	26,3	26,3	44,7	29

З табл. 2 видно, що під час заняття, діти з нормальною гостротою зору, на відміну від інших категорій досліджуваних, найбільше проявили пізнавальну активність (в першій його частині – 42,3%, в основній частині – 35,7%, в заключній частині – 50%).

Як свідчать дані, у категорії з пограничною гостротою зору переважає поступове підвищення рухової активності від початку заняття (34,8%) до його кінця (39,1%). Більшість дітей мали косоокість і різні ступені амбліопії в період плеоптичного лікування.

Як ми бачимо з даних табл. 2 у досліджуваних зі зниженим зором найбільше протягом заняття проявляється зниження рухової активності (від 34,2% на початку заняття, 47,4% в основній частині заняття до 44,7% в заключній частині заняття). З даних результатів випливає, що при зниженій гостроті зору діти втомлюються під час навчального заняття швидше, ніж інші категорії однолітків. Переважну більшість склали діти, які страждали такою зоровою

патологією, як часткова атрофія зорового нерва, амбліопія, яка виникла внаслідок оперованої катаракти, глаукома, ускладнена міопією і високі ступені міопії і гіперметропії, часто ускладнені амбліопією з вираженими змінами на очному дні.

Аналізуючи результати спостереження, ми прийшли до висновку, що:

1. діти з нормальним і пограничним зором найбільше зосереджені на 6-10 хвилині заняття після чого відбувається поступовий спад уваги, що є характерним для дітей старшого дошкільного віку [6], а починаючи з 16-17 хвилини увага дітей поступово зосереджується і на останньому проміжку часу (20-25 хв.) майже доходить до максимального рівня, визначеного на початку заняття для цих категорій досліджуваних;

2. у дітей зі зниженим зором найбільший рівень зосередженості уваги проявляється у перші 10 хвилин заняття, після чого воно різко знижується і тільки після фізкультхвилинки відмічається незначне підвищення, однак це не чинить суттєвого впливу на пізнавальну активність дитини до кінця заняття.

3. протягом заняття у дітей зі зниженим зором проявляється зниження рухової активності, в той час як у досліджуваних з пограничною гостротою зору, навпаки, було помічене підвищення рухової активності.

Визначені нами особливості динаміки зосередженості уваги дітей зі зниженим зором протягом заняття дозволяють акцентувати увагу на дотриманні умов організації навчально-виховного процесу, а саме:

1. чітка організація заняття;
2. впорядкованість робочого місця;
3. дотримання гігієнічних норм навчально-виховного процесу;
4. режим праці і відпочинку.

Чітка організація заняття. На занятті під час актуалізації опорних знань дітям зі зниженим зором необхідно пояснити життєву необхідність нового матеріалу, пропонувати з однієї теми кілька різноманітних завдань, надавати дитині лаконічні інструкції, це пробудить інтелектуальний інтерес у неї до змісту і результатів

діяльності, що сприятиме подоланню інертності уваги на навчальному занятті (І.С.Моргуліс, Є.П.Синьова, С.В.Федоренко [1, 4, 5]).

Важливо чітко дозувати навантаження на заняття, а на певний відрізок часу давати лише одне завдання, якщо воно достатньо об'ємне – поділити його на частини і періодично контролювати хід виконання кожної з них. Таким чином дитина з порушеннями зору вчиться свідомо і осмислено переключати увагу з одного об'єкта на інший або з однієї діяльності на іншу, що зменшує відволікання під час заняття.

Тривалість безперервної роботи зорового аналізатора під час предметно-практичної діяльності не повинна перевищувати 7 хвилин для дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором (для дітей з складною зоровою патологією до 5 хвилин). З недотриманням даної вимоги виникає виснаження уваги і дитина не здатна повноцінно працювати до кінця заняття.

Впорядкованість робочого місця. Педагогу варто обладнати та навчальне приладдя для використання на занятті розташовувати у себе на столі або на чітко визначеному місці робочої поверхні столу, при цьому роздатковий матеріал повинен бути закритий до моменту його використання на занятті для того, щоб не допустити відволікання уваги дітей на занятті. Важливо завчасно ретельно продумати розташування посібників з урахуванням гостроти і характеру зору, а також використання індивідуальних підставок для розглядання об'єкта, картинок.

Дотримання гігієнічних норм навчально-виховного процесу.

Дослідження зорової працездатності дітей, проведене відомим науковцем в галузі спеціальної психології Л.П.Григор'євою [3]).

, показало, що візуальний комфорт залежить від наступних показників:

- ✓ загальної освітленості, яка визначає адаптаційний рівень очей;
- ✓ розташування джерела світла по відношенню до напрямку зору;
- ✓ обмеження засліплюючої дії джерела світла;

✓ уникнення тіні та інше.

Тому серед інших гігієнічних умов важливе місце займають вимоги до штучного і природного освітлення (згідно з ДСанПІН 5.5.2.008-01), дотримання яких дозволяє попередити зорову втому у дітей з порушеннями зору. Навіть при максимальному використанні природного світла, діти з порушеннями зору потребують штучного освітлення, тут слід надавати перевагу люмінесцентним лампам, які розташовують для підсвітлення класної дошки і на робочому місці дитини. Для дітей зі зниженим зором дуже важливим є ступінь рівномірного освітлення робочої поверхні, не можна допускати великої різниці в освітленні між робочою поверхнею і оточуючим простором, це призводить до підвищеної втоми і зниження зосередженості уваги.

Також під час заняття педагогу потрібно слідкувати за позою дітей при сидінні, оскільки діти зі зниженим зором, нахилившись низько під час роботи з навчальними посібниками, затінюють робочу поверхню, через що освітленість сторінки значно знижується. Крім того, неправильна постава створює несприятливі умови для функціонування багатьох органів і систем, в тому числі і органу зору, на що вказує в своїх роботах Е.С.Аветісов. Відстань від очей до навчального матеріалу чітко визначена при різній гостроті зору, якщо ж дитина нахилиється нижче, ніж потрібно, це призводить до спастичного стану акомодацийних м'язів ока, через що у дитини знижується стійкість та вибірковість уваги, і вона не здатна діяти самостійно.

Режим праці і відпочинку. Однією з причин порушення уваги дітей на занятті є порушення режиму праці і відпочинку, тому серед навчального заняття важливо провести фізкультхвилинку, яка забезпечить зміну статичної пози і створить можливість для короточасного відпочинку (Б.В.Сермєєв, Є.П.Синьова, Б.К.Тупоногов, С.В.Федоренко [4, 5] та ін.). Фізкультхвилинки, як правило, проводяться в середині заняття, після появи перших ознак втоми у дітей, вони складаються з різноманітних рухових дій, крім того, важливо, щоб вправи, які пропонуються дітям, включали і гімнастику для очей для покращення зорової працездатності.

Ефективне педагогічне керівництво увагою дітей зі зниженим зором є важливою умовою розширення їх пізнавальних можливостей, що в свою чергу сприяє раціональному використанню педагогами порушених функцій зору у даної категорії дітей та стає важливим засобом виховного впливу на них.

Список літератури

1. Акимущкин В. М. Основы тифлологии : Психолого-педагогические основы социально-трудовой адаптации инвалидов по зрению / В. М. Акимущкин, И. С. Моргулис. – К : Рад. школа, 1980. – 64 с.
2. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / ред. М. В. Гамезо, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик — М. : Педагогическое общество России, 2003. — 512с.
3. Григорьева Л. П. Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект) / Л. П. Григорьева. // Дефектология. – 1999. – № 2. – С.9–17.
4. Синьова Є.П. Тифлопедагогіка : підручник / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 325 с.
5. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008.- 365 с.
6. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова. – М. : Просвещение, 1970. – 208 с.

References

1. Akimushkin V. M. Osnovy tiflogologii : Psihologo-pedagogicheskie osnovy sotsilno-trudovoy adaptatsii invalidov po zreniyu / V. M. Akimushkin, I. S. Morgulis. – K : Rad. shkola, 1980. – 64 s.
2. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya : ucheb. posobie dlya studentov vseh spetsialnostey pedagogicheskikh vuzov / red. M. V. Gamezo, M. V. Matyuhinoy, T. S. Mihalchik — M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2003. — 512s.
3. Grigoreva L. P. Problema kompensatsii narusheniy pertseptivno-kognitivnogo razvitiya detey (eksperimentalno-teoreticheskiy aspekt) / L. P. Grigoreva. // Defektologiya. – 1999. – # 2. – S.9–17.
4. Syniova E.P. Tyflopedagogika : pidruchnik / E. P. Syniova, S. V. Fedorenko. – K. : NPU Imeni M.P. Dragomanova, 2009. – 325 s.
5. Sinova E. P. Tiflopsihologiya : pidruchnik / E. P. Syniova. – K. : Znannya, 2008.- 365 s.
6. Usova A. P. Obuchenie v detskom sadu / A. P. Usova. – M. : Prosveschenie, 1970. – 208 s.

Сасина И.А. Особенности динамики сосредоточенности внимания у детей старшего дошкольного возраста со сниженным зрением

В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по исследованию особенностей динамики сосредоточенности внимания у детей старшего дошкольного возраста со сниженным зрением.

Ключевые слова: развитие внимания, сосредоточенность внимания, дети старшего дошкольного возраста, сниженное зрение, пограничное зрение, двигательная активность, познавательная активность.

Sasina I.A. Features of attention dynamics in children of older preschool age with low vision

The article presents the results of a state-of-the-art experiment on the study of the dynamics of attention concentration in children of older preschool age with reduced vision.

Key words: development of attention, concentration of attention, children of senior preschool age, reduced vision, borderline vision, motor activity, cognitive activity.

Статтю подано до друку 05.03.2015 р.

Статтю прийнято до друку 07.03.2015 р.

УДК 930.1:159.947-056.262

Ярич О.Я.

Аспірант

НПУ імені М.П.Драгоманова (м. Київ)

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ТИФЛОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Статтю присвячено питанням аналізу історичного аспекту дослідження волі в тифлопсихології та у вітчизняній і зарубіжній літературі. Визначено та вивчено етапи розвитку волі як психічного процесу.

Виявлено, що у визначенні волі між фахівцями немає єдності і це ускладнює її пізнання. У різних галузях знань тлумачення волі має свою специфіку та суттєві відмінності. При цьому в концепції більшості підходів можна виділити такі спільні ознаки: свідомо спрямованість, регуляторні функції, необхідність долаття перешкод. Показано, що можна розглядати волю як свідому активність особистості, яка спрямована на подолання перешкод, що виникають на шляху досягнення мети діяльності.

Ключові слова: воля, вольова регуляція, «надвольова» поведінка, квазіпотреба, свідомість, емоційно-вольова регуляція, мотивація, діти з порушеннями зору.

Проблема волі як психічного процесу є однією з найскладніших та недостатньо досліджених, має багато суперечностей у поглядах щодо її змісту, механізмів прояву та умов формування. Насамперед, така ситуація обумовлена неоднозначністю визначення сутності волі та пов'язаних з нею понять: одні фахівці заперечують існування волі як самостійного психічного явища, розглядають її в контексті інших

Ключевые слова: развитие внимания, сосредоточенность внимания, дети старшего дошкольного возраста, сниженное зрение, пограничное зрение, двигательная активность, познавательная активность.

Sasina I.A. Features of attention dynamics in children of older preschool age with low vision

The article presents the results of a state-of-the-art experiment on the study of the dynamics of attention concentration in children of older preschool age with reduced vision.

Key words: development of attention, concentration of attention, children of senior preschool age, reduced vision, borderline vision, motor activity, cognitive activity.

Статтю подано до друку 05.03.2015 р.

Статтю прийнято до друку 07.03.2015 р.

УДК 930.1:159.947-056.262

Ярич О.Я.

Аспірант

НПУ імені М.П.Драгоманова (м. Київ)

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ТИФЛОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Статтю присвячено питанням аналізу історичного аспекту дослідження волі в тифлопсихології та у вітчизняній і зарубіжній літературі. Визначено та вивчено етапи розвитку волі як психічного процесу.

Виявлено, що у визначенні волі між фахівцями немає єдності і це ускладнює її пізнання. У різних галузях знань тлумачення волі має свою специфіку та суттєві відмінності. При цьому в концепції більшості підходів можна виділити такі спільні ознаки: свідомо спрямованість, регуляторні функції, необхідність долаття перешкод. Показано, що можна розглядати волю як свідому активність особистості, яка спрямована на подолання перешкод, що виникають на шляху досягнення мети діяльності.

Ключові слова: воля, вольова регуляція, «надвольова» поведінка, квазіпотреба, свідомість, емоційно-вольова регуляція, мотивація, діти з порушеннями зору.

Проблема волі як психічного процесу є однією з найскладніших та недостатньо досліджених, має багато суперечностей у поглядах щодо її змісту, механізмів прояву та умов формування. Насамперед, така ситуація обумовлена неоднозначністю визначення сутності волі та пов'язаних з нею понять: одні фахівці заперечують існування волі як самостійного психічного явища, розглядають її в контексті інших

психічних реалій; інші в процесі вивчення розглядають та опираються тільки на окремі аспекти сприйняття волі, що значно звужує розуміння поняття.

Звертаючись до аналізу історії пізнання волі, визначимо етапи в її вивченні та розвитку, які обумовлюють розуміння волі.

Дослідження провідних вітчизняних дослідників (Л.С. Виготський, В.А. Іванніков, О.В. Биков, Є.П. Ільїн, В.К. Калін, С.Л. Рубінштейн, В.І. Селіванов, Є.П. Щербаков та ін.), так і зарубіжних авторів (N. Ach, R. Asagioli, H. Heckhausen, J. Kuhl, K. Lewin Н. Rohracher та ін.) дозволяють умовно виділити декілька етапів у розвитку наукових поглядів на волю як психічний процес.

Перший етап дослідження спрямований на визначення поняття волі, спробу дати роз'яснення механізмів її виникнення та прояву. Проте їх висновки мали недостатньо аргументований загальноприродничий характер.

Зокрема, Арістотель розглядав волю як спонукальну силу. Суттєвим у його підході є те, що вона не лише ініціює довільні дії, але й визначає їх вибір та регулює здійснення. Арістотель розглядав волю і як самостійне утворення душі, і як здатність людини володіти собою. На думку автора, "характер людини – це те, в чому вона виявляє спрямованість волі".

Другий етап у дослідженнях волі (XVII – XVIII ст.) пов'язаний з розвитком філософії, психології, медицини, де воля та вольова регуляція виступає своєрідним механізмом руху, зацікавленості. У цьому сенсі Р. Декарт розумів волю як здатність душі за допомогою суджень про добро і зло дотримуватися певних правил та гальмувати дії, які обумовлені пристрастями. Завдання волі, на його думку, полягає в боротьбі з пристрастями. Англійський філософ Т. Гоббс волю називав бажання, яке виникало в акті обмірковування і впливало безпосередньо на дію.

Прояви волі розглядалися також на рівні свободи вибору або прийняття рішень. Ці погляди знайшли подальший розвиток у працях Б. Спінози, І. Канта та інших філософів. Логічний розвиток поглядів на свободу волі призвів до існування різних напрямків її пізнання. Протилежними виступають, з одного боку, волюнтаризм,

прихильники якого оголошували волю особливою, надприродною силою, з іншого – свобода волі означала можливість приймати рішення зі знанням справи.

Так, у дослідженні В. Віндельбандта обґрунтовується погляд на волю з позиції її свободи. Виділивши в категорії волі три істотні базиси: виникнення особливого хотіння, утримання та урівноваження хотінь, що призводить до рішення. Вчений визначив три складові волі як свободи дій, вибору та хотіння. Свобода дій, на думку автора, полягає в тому, щоб "робити те, що хочеш". Свобода вибору – діяльність особистості без перешкод, яка в кожному даному положенні сама усе вирішує, покладаючись на свої постійні мотиви. Розглядаючи проблему вибору, вчений зазначає: "те, що я можу вибирати, є приємне почуття свободи, що я повинен вибирати, є неприємне почуття несвободи". Свобода хотіння розглядається як безпричинність. У кожному визначеному компоненті свободи є різноманітні ступені та межі, переступивши які є ризик перейти у несвободу [3].

Третій етап наукового розуміння волі (XIX ст.) пов'язаний з початком експериментальних досліджень. На цьому етапі воля розглядалася в контексті та взаємодії з іншими психічними процесами (емоціями, мисленням), або взагалі її оголошували першоосновою, від якої походять всі психічні прояви людини (А. Шопенгауер, Е. Гартман та ін).

Так, Т. Рібо, В. Вундт намагалися звести волю до емоцій. Зокрема, В. Вундт дотримувався думки, що в основі волі лежить внутрішня активність – акт апперцепції. Почуття та уявлення, які призводять до вольового акту, він називав мотивами, в яких уявлення відіграють роль спонукальної причини, а почуття – роль рушійної сили. На думку Т. Рібо, в основі волі лежить пристрасть як мотивуюча сила.

Спроба пояснити волю через розумову діяльність людини простежується в працях Е. Меймана, Г. Мюнстерберга та ін.

Четвертий етап (кінець XIX – початок XX) – актуалізоване вивчення вольових процесів у взаємозв'язку з бажаннями із

супідрядними їй мотивами, цілями та виділення проблеми волі в окремий аспект дослідження.

Першим експериментальним дослідженням волі прийнято вважати роботу Нарцисса Каспера Аха, хоча сам він називав своїми попередниками Є.Кольмоттера і К.Рігера. Першим опублікувавши в 1863 році опис спостережень за вольовою регуляцією глибини і тривалості сну.

У дослідженнях К. Рігера випробовувані протягом двох хвилин втримували вантаж на горизонтально витягнутій руці, рух якого фіксувався на стрічці кімографа (прилад для графічної реєстрації фізіологічних процесів (наприклад серцебиття, дихання, м'язових скорочень та ін.), який пояснював вольовий акт здатністю суб'єкта долати звичні асоціації. Автор виділив декілька "первинних" його характеристик:

- предметний момент, який полягає у навмисній діяльності та її зв'язку з уявленням мети та засобів досягнення;
- актуальний момент, який описується твердженням "Я дійсно хочу";
- момент стану свідомого зусилля;
- наочний момент, який полягає у відчутті напруги;
- динамічний момент, який полягає в ефекті реалізації вольового акту та виявляється за допомогою експериментально зміненої перешкоди, що суперечить реалізації наміру [6].

В XIX ст. широко проводилися дослідження вияву довільних реакцій за допомогою методу спостереження, як того вимагала офіційна психологія, що історично склалася під впливом ідей В. Вундта.

Спираючись на ці дослідження, Н. Ах запропонував метод, котрий отримав назву методу систематичного експериментального самоспостереження. Суть цього методу полягала в тому, що „переживання, викликане за допомогою зовнішніх експериментальних засобів, щоразу підлягало повному опису і аналізу в проміжку часу, який безпосередньо слідував за дослідом". Вчений запропонував комбіновану методику вивчення волі, для виміру сили детермінуючої тенденції, що необхідна для розриву

асоціативного зв'язку, міцність якого визначалася частотою повторення реакції. Автор вказував на тісний зв'язок волі з мотивацією, але розрізняв ці поняття, вважаючи основною функцією волі долання перешкод. Також Н. Ах сформулював так званий «закон труднощів», у якому доводилося, що перешкода діяльності є мотивом підвищення напруги волі, концентрації уваги в тому сенсі, що зі збільшенням труднощів наростає напруга волі.

У 1910 р. з'явилися роботи вчених А. Мішота і Н. Прюма по дослідженню процесу вибору з двох альтернатив. Робилися спроби дослідження вольового регулювання, яке зводилося до долання перешкод та боротьби мотивів. Дещо по-іншому вивчав волю Х. Рорахер в 1932 р., який запропонував методіку максимальної ефективності. Суть її полягала в необхідності досліджуваному якнайдовше утримувати максимальну за силою напругу. За результатами дослідження вчений зробив висновки, що почуття та інтелект впливають на силу волі.

Цікавий підхід у дослідженні волі був запропонований К. Левіном (1938 р.). Дослідження „надвольової“ поведінки людей через створення ситуацій, при яких людину вводили в особливе „динамічне поле“, дозволило автору дійти висновку, що вольова поведінка пов'язана з можливістю людини до утворення квазіпотреб (динамічний стан напруження, що виникає у людини при здійсненні якогось наміру). На думку автора, квазіпотреба автоматично втілюється в дію, як тільки для цього з'являються сприятливі зовнішні умови.

Погляди К. Левіна щодо ототожнення спонукальної функції з формуванням квазіпотреби як механізму довільної дії, звели подальше вивчення волі в західній психології до контексту інших проблем, зокрема, мотивації, прийняття рішення, наполегливості – „persistence“ [7].

Розгляд проблеми волі також здійснювався представниками психосинтезу. Цей напрям був розроблений 1949 р. Р. Ассаджіодем як метод психотерапії, який орієнтується головним чином "на долання психологічного бар'єру – ізоляції". На шляху радикального оновлення особистості, коли діє, на думку автора, вище "Я",

проявляється дія волі. Воля, як зазначає вчений, це не просто "сила волі" в звичному розумінні, а сукупність п'яти стадій, які необхідні для повного і ефективного її прояву: мотивація – (мета та обмірковування); рішення; затвердження – наказ; планування; спрямування дії на виконання плану.

З метою виокремлення різних варіантів самореалізації, Р. Ассаджиолі [1] запропонував сім типів особистостей: вольовий, люблячий, активно-практичний, художньо-творчий, науковий, ідеалістичний та організаторський тип. На думку вченого, самореалізація повинна проходити в межах свого типу та включати вирішення трьох проблем: прийняття свого типу, контроль та корекція надмірних його проявів, гармонізація – розвиток слабких сторін [9].

Аналіз літературних джерел показав, що сучасна західна психологія характеризується численними дослідженнями волі та вольової регуляції, але вирішення цієї проблеми знаходиться під впливом концепцій, які намагаються ототожнити волю з іншими психічними процесами.

У вітчизняній психології дослідження волі започатковувалися з позиції вивчення природи і механізмів вольових зусиль (М.Я.Басов, Ф.А. Лазурський та ін.).

У розумінні М.Я.Басова воля – особлива форма психічної регуляції поведінки, за допомогою якої особистість регулює свої психічні функції.

Також суттєвого значення для вітчизняної психології набуло вчення І.М. Сеченова, який пояснював волю з позиції рефлексорної теорії та вважав, що вона являє собою діяльнісну сторону розуму та морального почуття. Головною особливістю волі вчений визначав управління та регулювання поведінкою.

У вітчизняній психології існує дві тенденції визначення поняття та розвитку вольової регуляції. Одні дослідники стверджують (К.М. Дедов, Ш.Н. Чхартішвілі, Т.І. Агафонов, К.І. Лебедев) вольові дії завжди альтернативні, безконфліктні вчинки не являються вольовими. Інші психологи у своїх роботах (В.І. Аснін, Т.Г. Єгоров, К.Н. Корнілов, О.В. Запорожець, Д.Ф. Ніколенко, П.А. Рудик,

К.М. Гуревич), даючи більш широке поняття регулятивної функції волі, вважають, воля регулює всю поведінку людини. Такої точки зору притримувався і В.І. Селіванов, вважаючи, що «звуження функції волі до особливих випадків поведінки та діяльності, коли переживається певна ситуація, яка вимагає подолання певних труднощів та зусиль, залишаючи відкритим питання, яке ж вчення чи сторони свідомості регулюють цілісну поведінку особистості. Виходячи із положення, де воля являється стороною всієї свідомості людини і тримає під контролем всю її поведінку, В.І. Селіванов [9] пропонує визначати рівні вольової регуляції:

- I рівень – на фазі різної навмисної поведінки, неускладненої перешкодами;
- II рівень – на фазі актуалізації в усвідомленні перешкод і переживання більш чи менш тривалого вольового зусилля, пов'язаного з боротьбою мотивів, оцінки ситуації і вибору;
- III рівень – на фазі безконфліктної складної поведінки, коли передуює мобілізація всіх сил особистості при збільшеному емоційному підйомі, забезпечуючи здолання перешкод, недоліків.

Таке розуміння вольової регуляції і виділення її рівнів представляється цілком обґрунтованим, а визначення «Воля – є регуляцією функції мозку, виражена в здібностях управляти своєю поведінкою» - найбільш вдалим.

В контексті регулятивного підходу про волю ділиться своїми думками і В.Калін [8]. «Вольова регуляція є свідоме, опосередковане цілями і мотивами предметної діяльності створення стану оптимальної мобілізованості, оптимального режиму активності й концентрування цієї активності в необхідному напрямку». В.Калін обрав поняття «вольова регуляція», функцією якої є оптимізація процесів становлення й утримання необхідної форми діяльності, тобто другорядних за генезою формоутворюючих процесів, коли треба «подолати себе».

В. Селіванов зазначав: «Воля є регулюючою функцією мозку, яка проявляється у здатності людини свідомо управляти собою і своєю діяльністю, керуючись певними цілями».

«Дослідження регуляції психічних процесів, - пише В.Іванніков, - породили в рамках проблеми волі проблему саморегуляції, яка пізніше виділилася у практично самостійну область досліджень, де основним предметом аналізу є не воля чи вольові процеси, а засоби саморегуляції. Частина досліджень цього напрямку, яка не втратила зв'язку з проблемою волі, часто здійснюється під назвою «емоційно-вольова регуляція».

Вперше дослідження проблематики волі в тифлопсихології було висвітлено та проаналізовано вченими, зокрема К.Бюркленом в його роботі «Психологія сліпих». Так, у тифлопсихології воля як психічне утворення, що регулює діяльність людини, розглядалась з двох протилежних точок зору [2].

Представники першої наполягали на тому, що порушення зору мають негативний вплив на вольові якості людини. Представники другої, навпаки, вважали, що необхідність подолання труднощів формує у сліпої людини сильну та міцну волю. Такі позиції тифлопсихологів мали ряд обґрунтувань, зокрема, щодо негативного впливу сліпоти, аргументами були такі положення: а) сліпота перешкоджає активній діяльності; б) надмірні труднощі, які весь час виникають перед сліпими викликають відмову від діяльності; в) обмежені матеріальні та культурні потреби не спонукають до вольових зусиль. О.І.Скребицький писав так: "Сліпа людина вражає своєю апатичністю, відсутністю волі, неможливістю спонукати до діяльності».

Представники другої позиції щодо надмірного розвитку вольових якостей у сліпих, аргументували її тим, що наявність труднощів, які весь час постають перед сліпими, повинна укріплювати їх волю. Так, наприклад, М.Мольденгауер писав: "... можна спостерігати, що посилені перепони, які повинна подолати сліпа людина для досягнення поставленої мети, приводять в дію всю її енергію, всю силу її волі".

Це складна взаємодія причин, з одного боку, що гальмують, а з іншого боку – що стимулюють розвиток волі, обумовлювала різкі індивідуальні розходження сліпих у даній сфері психіки, розходження, що виходять, як стверджував К. Бюрклен, «за межі

мінімальних і максимальних границь, тому що серед сліпих зустрічаються індивідууми як з величезною, так і з дуже ослабленою силою волі». Дійсно, серед сліпих можна зустріти людей, що володіють чудовими вольовими якостями, і поряд з цим спостерігати такі дефекти, як імпульсивність поведінки, сугестивність, упертість, негативізм.

Таким чином, відзначені К. Бюркленом вихідні за мінімальні і максимальні, в порівнянні з нормою, межі ідивидуальні розходження сліпих у вольовій сфері являються наслідком не сліпоти, а виховання.

Соціальний досвід показує нам, що серед сліпих і слабозорих, так само, як серед зрячих, є вольові особистості, а є і безвольні. У вчинках сліпих можна спостерігати переважання імпульсивних дій, навіюваність, впертість, негативізм. Особливо це стосується осіб, які втратили зір внаслідок черепно-мозкових травм, але в таких випадках мова йде не про негативні наслідки сліпоти, а про наслідки самої травми.

Інакше підходив до цієї проблеми Л.С. Виготський [4,5], який волю підносив як довільність поведінки, головну характеристику специфіки людської психіки, одну з головних ознак вищих психічних функцій. Відповідно до теорії Виготського, сутність психологічного розвитку людини полягає у поетапному оволодінні своєю поведінкою і перетворення психічних функцій у довільні. Механізмом цього оволодіння виступає соціальна взаємодія: засвоюючи способи, якими дорослий управляє та контролює поведінку дитини з порушеннями зору, де дитина сама починає застосовувати їх для впливу на поведінку дорослого, а потім направляє їх на себе, формуючи механізми довільного управління власною поведінкою. При цьому як управління іншою людиною, так і довільне керування своєю поведінкою, за Виготським, не носять характер прямого впливу, а є опосередкованими; до ситуації підключаються додаткові знакові стимули-засоби, які змінюють структуру сил, які впливають на поведінку.

Отже, Виготський вперше поставив проблему волі не як внутрішньої сили, здатної надати дії додаткове спонукання, а як

психологічної техніки свідомого поєднання людиною різних спонукальних сил і стимулів, щоб використовувати їх мимовільну дію потрібним йому чином.

За дослідженнями Є.П. Синьової [10], волі властиве соціальне походження такою ж мірою, як і свідомості людини в цілому. Спочатку одна людина обґрунтовує необхідність певних вимог, а інша їх виконує, а потім людина сама ставить перед собою вимоги й виконує їх. Подібний підхід до генезису функції волі приводить до розгляду її як мовленнєвої поведінки, оскільки слово є завжди знаком або символом. У розвиненому вольовому акті мовлення перетворюється у виконання дії. В онтогенезі розвиток волі полягає в тому, що дитина спочатку виконує поради, прохання, накази інших (дорослих) у спільній діяльності та управляє іншими.

Отже, формування вольової поведінки у дітей з порушенням зором, можливе так само, як і у зрячих дітей.

На сучасному етапі дослідження в тифлопсихології експериментального вивчення волі сліпих та слабозорих не проводилося. Вивчалися лише окремі структурні компоненти волі, такі як мотивація дошкільників та школярів, мимовільність оперування уявленнями, розвиток самоконтролю.

Таким чином ми бачимо, що одні фахівці як у вітчизняній та зарубіжній психології, так і в тифлопсихології досить вузько підходять до тлумачення волі, що ускладнює її розуміння як окремого феномену, тобто її розуміння важко відрізнити від інших психічних явищ. Інші дають досить розширене специфічне її тлумачення. Можна також стверджувати, що у більшості підходів є загальні ознаки, які визначають автори. До них можна віднести свідому спрямованість, регуляторні функції, необхідність долання перешкод. Вирізняють визначення волі такі особливості: вольова регуляція, регуляція спонукання до дії, установка, створення стану оптимальної мобілізованості, мотивація, потреба та інші.

Список літератури

1. Ассаджиоли Р. Психосинтез. – М., 1977. – 274 с.
2. Бюрклен К. Психология слепых / Карл Бюрклен; [пер. с нем. В. А. Гандера]. - М., 1934. – 264 с.

3. Виндельбандт В. О свободе воли. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2000. – 208 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 2: Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 500 с.
5. Выготский Л.С. Психология. – М.: Из – во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
6. Гоноволлин Ф.Н. Воля, характер, деятельность. – Минск, 1966. – 198 с.
7. Зильберман Ю.Е. Эмоциональная устойчивость и воля //Материалы 3-ей научной конференции по проблемам психологии воли. - Рязань, 1970. - С.18-19.
8. Калинин В.К. Воля, эмоции, интеллект // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности.: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. - Симферополь, 1983. - С. 171-175.
9. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание) / В.И.Селиванов. Рязанский пед. институт. – Рязань, 1992. – 576 с.
10. Синьова Е. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: Монографія / Є.П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 442 с.

References

1. Assadzholi R. Psihosintez. – М., 1977. – 274 s.
2. Byurklen K. Psihologiya slepyih / Karl Byurklen; [per. s nem. V. A. Gandra]. - М., 1934. – 264 s.
3. Vindelbandt V. O svobode voli. – М.: AST, Мн.: Harvest, 2000. – 208 s.
4. Vyigotskiy L. S. Sobranie sochineniy v 6 t.: T. 2: Problemyi obschey psihologii. – М.: Pedagogika, 1982. – 500 s.
5. Vyigotskiy L.S. Psihologiya. – М.: Iz – vo EKSMO-Press, 2000. – 1008 s.
6. Gonobolin F.N. Volya, harakter, deyatelnost. – Minsk, 1966. – 198 s.
7. Zilberman Yu.E. Emotsionalnaya ustoychivost i volya //Materialyi 3-ey nauchnoy konferentsii po problemam psihologii voli. - Ryazan, 1970. - S.18-19.
8. Kalin V.K. Volya, emotsii, intellekt // Emotsionalno-
9. Volevaya regulyatsiya povedeniya i deyatelnosti.: Tezisy Vsesoyuznoy konferentsii molodyih uchenyih. - Simferopol, 1983. - S. 171-175.
10. Selivanov V.I. Izbrannyye psihologicheskie proizvedeniya (volya, ee razvitie i vospitanie) / V.I.Selivanov. Ryazanskiy ped. institut. – Ryazan, 1992. – 576 s.
11. Sinova E. P. Osoblivostl rozvitku i vihovannya osobistostl pri glibokih porushennyah zoru: Monograflya / E.P. Sinova. – К. : Vid-vo NPU Imenl M.P. Dragomanova, 2012. – 442 s.

Ярич Я. Исторический аспект исследования воли в отечественной и зарубежной тифлологической литературе

Статья посвящена вопросам анализа исторического аспекта исследования воли в тифлопсихологии и в отечественной и зарубежной литературе. Определены и изучены этапы развития воли как психического процесса.

Выявлено, что в определении воли между специалистами нет единства и это усложняет ее познания. В различных отраслях знаний толкование воли имеет свою специфику и существенные отличия. При этом в концепции большинства подходов можно выделить следующие общие признаки: сознательная направленность, регуляторные функции, необходимость преодоления препятствий. Показано, можно

рассматривать волю как сознательную активность личности, направленная на преодоление препятствий, возникающих на пути достижения цели деятельности.

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, «сверхволевую» поведение, квазипотреба, сознание, эмоционально-волевая регуляция, мотивация, дети с нарушениями зрения.

Yarych O. The historical aspect of will research in typhlo psychology and in native and foreign literature

The article deals with the analysis of the historical aspect of will research in typhlo psychology and in native and foreign literature. Stages of will development as a mental process have been defined and studied. It has been discovered that there is no unity among the experts on the definition of will and this fact complicates its cognition. In various branches of knowledge interpretation of will has its own specifics and significant differences. Nevertheless the following common features can be distinguished in the concept of most approaches: conscious focus, regulatory functions, necessity to overcome obstacles. It has been displayed that will can be regarded as the conscious activity of the individual, which is aimed to overcome the obstacles that arise on the way of achieving the objective of the activity.

Key words: will, strong-willed regulation, "excessively strong-willed" behaviour, quasi-necessity, consciousness, emotional and volitional regulation, motivation, children with visual impairments.

Статтю подано до друку 02.04.2015 р.
Статтю прийнято до друку 10.04.2015 р.