

ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
ФАКУЛЬТЕТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ  
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІНКЛЮЗІЇ



*«Наше завдання: допомогти дітям  
виділити, зрозуміти, узагальнити...»  
В.М. Синьов*

Науково-методичний альманах



**«ВІД НАУКИ –  
ДО ПРАКТИКИ»**

Випуск 1 (лютий 2018 р.)

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
Факультет спеціальної освіти  
Кафедра спеціальної педагогіки та інклюзії

**Науково-методичний альманах**

**«ВІД НАУКИ – ДО ПРАКТИКИ»**

*Випуск 1 (лютий 2018 р.)*

Слов'янськ – 2018

УДК 376+159.9] (06)

В 42

Рекомендовано до друку науково-методичною радою  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
(протокол № 7 від 15 лютого 2018 р.)

**Рецензенти:**

- Мамічева О.В.** – доктор психол. наук, професор, декан факультету спеціальної освіти, професор кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
- Співак Л.А.** – канд. пед. наук, доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
- Гриненко О.М.** – канд. пед. наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**Головний редактор:**

**Татьянчикова І.В.**, докт. пед. наук, проф., завідувач кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії  
ДВНЗ ДДПУ

**Редакційна колегія:**

**Кузнецова Т.Г.**, канд. пед. наук, доцент ДВНЗ ДДПУ – зам. головного редактора; **Луца В.О.**, канд. пед. наук, професор ДВНЗ ДДПУ; **Омельченко М.С.**, канд. пед. наук, доцент ДВНЗ ДДПУ; **Татьянчиков А.О.**, канд. психол. наук, ст. викладач Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса); **Котлярів М.В.**, Заслужений працівник освіти України, вчитель вищої категорії, директор Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів № 23 Донецької обласної ради; **Козлова О.В.**, Заслужений вчитель України, вчитель вищої категорії Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів № 23 Донецької обласної ради; **Гончаренко Г.М.**, ст. лаборант кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії ДВНЗ ДДПУ

*Видання започатковано кафедрою спеціальної педагогіки та інклюзії  
і затверджено на засіданні кафедри (протокол № 3 від 5 жовтня 2017р.)*

В 42 Від науки – до практики: науково-методичний альманах / За заг. ред. проф. І.В.Татьянчикової. – Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. – 107 с.

Науково-методичний альманах містить матеріали, які присвячено висвітленню теоретико-практичних проблем спеціальної педагогіки та психології, становленню і розвитку освітньої парадигми, інтеграції психолого-педагогічних чинників в організацію навчально-виховного процесу спеціальних навчальних закладів (спеціальних шкіл, спеціальних дошкільних закладів, загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання).

Працю розраховано на спеціалістів, які забезпечують навчання та виховання дітей з вадами розвитку та не байдужі до їх долі: науковців, практиків-освітян, викладачів, аспірантів, студентів.

*Матеріали друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.*

УДК 376+159.9] (06)

## ЗМІСТ

<b>ДО ЧИТАЧА.....</b>	<b>5</b>
<b>НАШІ ЮВІЛЯРИ.....</b>	<b>7</b>
ВОЛОДИМИР ОЛЕКСАНДРОВИЧ ЛИПА: ЛЮДИНА, НАУКОВЕЦЬ, ПЕДАГОГ (до 70-річчя від дня народження).....	7
НАЗУСТРІЧ МРІЇ.....	11
<b>НАПРАЦЮВАННЯ НАУКОВЦІВ ТА ПРАКТИКІВ.....</b>	<b>17</b>
<i>Белецький А.А., Сарнацький С.В.</i> ИСТОКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ «НОРМА-ПАТОЛОГИЯ» (древнейшие времена).....	17
<i>Вержиковська О.М., Раєвська Я.М.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ВИХОВАННЯ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В СІМ'Ї.....	22
<i>Вержиковська О.М., Раєвська Я.М.</i> ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ТА ЛОГОПЕДА ВІД РІВНЯ РОЗВИТКУ ЙОГО ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ.....	28
<i>Горобець І.В.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМУ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА.....	30
<i>Грінченко І.В.</i> КАМІНЦІ МАРБЛС ЯК ОДНА ІЗ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ РОБОТИ ІЗ ДОШКІЛЬНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	33
<i>Козлова О.В., Беляєва О.О.</i> КОМПЕНСАТОРНА ФУНКЦІЯ ЗАНЯТЬ ІЗ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВІЗУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	36
<i>Корнєєва Г.М.</i> ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ З ВАДАМИ ЗОРУ.....	40
<i>Котляров І.М.</i> РОЗВИТОК СИЛИ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	44
<i>Кузнецова Т. Г.</i> КОРЕКЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	50
<i>Кузнецова Т. Г., Волкова Я. І.</i> КОРЕКЦІЯ ТА ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	56
<i>Липа В. О.</i> СУЧАСНА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА ТА ІЛЮЗІЇ ІНКЛЮЗІЇ.....	61
<i>Омельченко М.С.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ.....	64

<i>Омельченко М.С., Банченко С.С.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ УЯВИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	68
<i>Свідлова Т.Є.</i>	СИСТЕМА РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я В ДОШКІЛЬНОМУ ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ.....	71
<i>Сильченко В. В., Мігунова О.В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАЇКУВАТИМИ ДІТЬМИ .....	75
<i>Себова О.Ю.</i>	КОРЕКЦІЙНО-КОМПЕНСАТОРНИЙ І РОЗВИВАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА (з досвіду роботи) .....	79
<i>Снівак Л. А.</i>	ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ КОРЕКЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	84
<i>Татьянчиков А.О.</i>	ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	87
<i>Татьянчикова І.В.</i>	ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА УСПІШНІСТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	90
<i>Татьянчикова І.В., Татьяначиков А.О.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗНАНЬ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ.....	94
<i>Татьянчикова І.В., Овчаренко В.В.</i>	ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ ЇХНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ .....	99
	<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....</b>	<b>104</b>
	<b>ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ АЛЬМАНАХ.....</b>	<b>106</b>



*«Соціальна поведінка випускника спеціальної школи визначається якістю виховної роботи з ним протягом усіх років навчання»*

*В.М. Синьов*

## ДО ЧИТАЧА

*У сучасних умовах реформування країни, порушення традиційних механізмів соціального регулювання і взаємодії, внаслідок становлення ринкових відносин, відбувається змінення поведінки людини, що провокує відповідну соціальну напругу в суспільстві. Як наслідок, зростає кількість дітей, які виховуються у неповних сім'ях, збільшується кількість дітей-сиріт, навіть при наявності батьків. Загострюється проблема дитячої інвалідності та психічних захворювань.*

*Слід зазначити, що статистика інвалідності в Україні насторожує: за останніми даними ВООЗ сьогодні в країні мешкає 2,7 млн. людей-інвалідів, із них дітей – більше 167 тис., або 2% від всього дитячого населення. При цьому з кожним роком відсоток народження дітей-інвалідів поступово зростає на 0,5%. Враховуючи події, які сьогодні відбуваються в Україні, ця тенденція буде зберігатися і в подальшому.*

*Між тим, таке негативне явище спостерігається не тільки в нашій країні. Так, за даними ООН, у світі нараховується близько 450 мільйонів людей з порушеннями психічного і фізичного розвитку, що складає 1/10 частку мешканців усієї планети. При цьому 3% дітей народжуються з вадами інтелекту і 10% дітей – з іншими психічними і фізичними недоліками. Разом у світі нараховується 200 мільйонів дітей з обмеженими можливостями.*

*Водночас, збільшується злочинність, насамперед у підлітковому середовищі. Зростає кількість підлітків і юнаків, які приймають алкоголь: за кількістю дитячого алкоголізму Україна посідає перше місце в Європі. Не обійшла стороною юнацьке середовище і проблема використання наркотиків, причому наркоманія збільшується серед школярів і передусім із неблагополучних сімей. Діти все жорсткіше поводяться як один з одним, так і з батьками. Загалом соціальне неблагополуччя (у суспільстві та сім'ї) стає причиною жорстокого і неконтрольованого поводження дорослих з дітьми, психологічних стресів, психічних захворювань, самогубств, наркоманії, алкоголізму, проституції. Слід зазначити, що всі ці негативні впливи у суспільстві, перш за все, відбиваються на найбільш уразливій його частині – дітях, і насамперед з так званих «груп ризику», куди відносяться й діти з вадами розвитку.*

*Запровадження інклюзивної форми навчання, підвищення вимог до рівня і якості корекційно-виховної роботи у спеціальних школах в контексті сучасних досліджень науки та започаткування освітньої реформи у країні, спонукає по-новому розв'язувати й питання зміцнення якості навчання і виховання дітей з особливими потребами. Ось чому ці процеси потребують переосмислення, оновлення, аналізу і удосконалення. Новий рівень, на який*

виходить спеціальна загальноосвітня школа, визначає необхідність розроблення нової концепції, нових освітніх стандартів, узагальнення наявних теоретичних положень. Перехід спеціальних навчальних закладів на нові програми спонукають педагогів забезпечити систематичну і стабільну роботу, спрямовану на різнобічне виховання дітей з вадами розвитку, простежити динаміку становлення їхніх особистісних якостей, теоретично усвідомити сучасні підходи до навчання, проаналізувати отримані результати.

Практика свідчить, що діти з особливими потребами часто стикаються з певними серйозними проблемами, які самотійно розв'язати не в змозі. Вони потребують ретельної уваги і особливої допомоги з боку кваліфікованих спеціалістів: корекційних педагогів і психологів. Різноманітні напрями і результати їхньої кропіткої роботи будуть висвітлені у науково-методичному Альманасі, перший номер якого зараз перед вами.

У праці представлено **науковий** аспект: сформульовано сучасні теоретичні положення шляхом аналізу і узагальнення актуальних досліджень спеціальної педагогіки та психології; **методичний** (практичний) аспект: обґрунтування практичної реалізації побудови нової системи навчання і виховання дітей з вадами розвитку на підставі достатнього експериментального матеріалу і узагальнення практичного досвіду роботи спеціальних навчальних закладів.

Виходячи з цього, Альманах розраховано на широку аудиторію: науковців, викладачів та студентів педагогічних університетів факультетів спеціальної освіти, освітян-практиків (педагогів загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання, спеціальних реабілітаційних центрів, спеціальних дошкільних закладів; вчителів і вихователів спеціальних загальноосвітніх шкіл).

Сподіваємось, що започаткований кафедрою спеціальної педагогіки та інклюзії науково-методичний Альманах: «Від науки – до практики», стане в нагоді всім фахівцям у галузі спеціальної педагогіки та психології. До речі, хочеться привітати членів кафедри із зайнятим **1 місцем** у 2017 році в науковому рейтингу серед кафедр університету, побажати подальшої творчої наснаги та успіхів. Нехай натхнення і жага наукового пошуку будуть вірними супутниками, а шлях до професійного зростання – успішним, плідним і постійним!

Шановні колеги! Запрошуємо вас до плідної співпраці. Будемо щиро вдячні за подані уточнення, доповнення і поради.

**З повагою – головний редактор,  
завідувач кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії,  
доктор педагогічних наук, професор І.В. Тат'янчикова**

## НАШІ ЮВІЛЯРИ

### ВОЛОДИМИР ОЛЕКСАНДРОВИЧ ЛИПА: ЛЮДИНА, НАУКОВЕЦЬ, ПЕДАГОГ (до 70-річчя від дня народження)



13 вересня 2017 року виповнилось 70 років від дня народження відомого українського вченого у галузі корекційної педагогіки, кандидата педагогічних наук, професора кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» **Володимира Олександровича Липи**

Липа Володимир Олександрович – відомий український науковець, дефектолог, педагог.

*Володе, правды не поправ,  
Скажу совсем не наобум:  
Его великолепен нрав,  
К тому ж великолипен ум!*

Саме Володимиру Олександровичу присвятив ці слова дійсний член Академії наук України, його науковий керівник та близький друг Синьов Віктор Миколайович.

В.О. Липа народився в селі Крива Лука Краснолиманського району. Батько працював головою ревізійної комісії, мати – вчителькою математики.

Вони прищеплювали двом своїм дітям любов до рідного краю, його історії, вчили шанувати народні традиції, родинні зв'язки.

Швидкий, як Дінцева течія, палкий, наче степове донецьке сонце, щедрий своєю душею, молодий юнак після закінчення школи вирішив стати медиком, бо про це мріяла мама Марія Митрофанівна (медиком був рідний дядя Дем'ян, який загинув на війні).



*Разом з академіком В. М. Синьовим*





*Під час навчання у медичному училищі*

У 1967 році Володимир Олександрович закінчив Слов'янське медичне училище. Ще студентом працював фельдшером в обласній психіатричній лікарні. Уже тоді опікувався проблемами людей з особливими потребами.

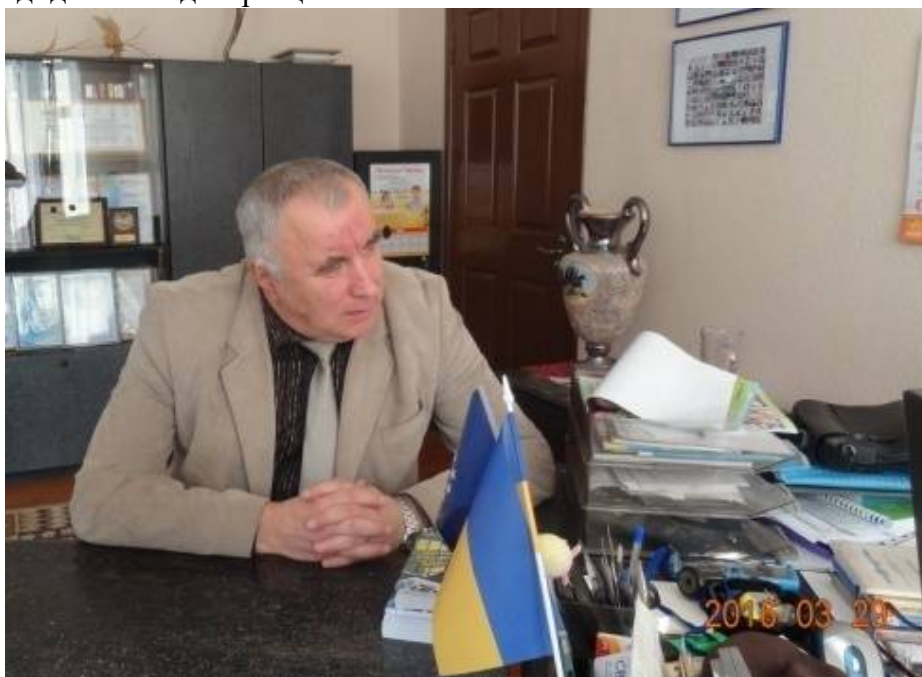
Саме це й визначило його рішення про вступ на дефектологічний факультет Слов'янського державного педагогічного інституту, який і закінчив у 1971 році з відзнакою. Потім працював у Єнакіївській допоміжній школі вчителем-логопедом, методистом спеціальних шкіл Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

У Донбаському державному педагогічному університеті Володимир Олександрович працює з 1976 року. У 1982 році захистив кандидатську дисертацію за темою: «Использование символической наглядности в обучении географии учащихся вспомогательной школы» (науковий керівник – доктор педагогічних наук,

професор В.М. Синьов). Працював заступником декана дефектологічного факультету, а з 1997 р. по 2015 р. – завідувачем кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології (пізніше – кафедри корекційної педагогіки).

Володимир Олександрович – постійний керівник дипломних та магістерських робіт, деякі з яких мали продовження і захищені як кандидатські дисертації (Т. О. Тихоніна, І. М. Родименко). Наукові роботи студентів, які були виконані під його керівництвом, неодноразово становились призерами міжвузівських олімпіад та науково-практичних конференцій.

Протягом останніх років Володимир Олександрович виступає як постійний опонент на захисті кандидатських дисертацій.



*На кафедрі*

Неодноразово був членом комісії МОН України щодо акредитації спеціальних факультетів педагогічних університетів, головою комісії ДЕК. Входить до складу редакційної колегії часопису «Корекційна педагогіка». Протягом багатьох років успішно і на високому науково-методичному рівні викладає дисципліни: «Корекційна психопедагогіка», «Актуальні проблеми сучасної корекційної педагогіки» та ін.

Володимир Олександрович є автором більше 170 публікацій, серед яких: 3 підручники з географії для спеціальної школи (у співавторстві), 5 навчальних посібників для студентів факультетів спеціальної освіти, програми для спеціальної школи, декілька методичних посібників, виданих під грифом МОН.



*Наукові праці*

Має почесне звання «Відмінник освіти», нагороджений Почесною грамотою МОН, є Почесним професором інституту корекційної педагогіки та психології національного університету ім. М. Драгоманова, нагороджений Почесним знаком Кам'янець-Подільського національного педагогічного університету ім. І. Огієнка: «За значні досягнення в освіті». У 2016 році нагороджений медаллю Академії педагогічних наук України: «К.Д. Ушинський».

Володимир Олександрович з вересня 2015 року обіймає посаду професора та завідувача кафедри логопедії та спеціальної психології.

Здається, що за шаленим ритмом життя, громадськими справами, Володимир Олександрович не помічав, як особисте перепліталось з роботою, що не вистачало часу на власних дітей. Є доля істини в цьому, але ж є і особистий приклад, є сила переконання, є бажання продовжити себе у своїх дітях, онуках. Так народилась нова династія дефектологів. Син, донька та рідна племінниця отримали вищу дефектологічну освіту в рідному університеті. Донька – Вікторія, закінчила аспірантуру, захистила кандидатську дисертацію, працює доцентом кафедри логопедії та спеціальної психології.

Все життя людини стверджує, що справжню дружбу не можливо ні виміряти, ні оцінити. Вона не має ціни, як картини пензля великих майстрів минулого. Це щира дружба повітря, без якого не можна жити. Саме така дружба: міцна, плідна, багаторічна, поєднує Володимира Олександровича зі своїм однокурсником, сучасним художником і скульптором, членом Національної спілки художників України Равілем Акмаєвим.

Творчість – це талант, помножений на щиру працю. А творча людина – наче той колос, що, налившись силою землі й сонця, дарує людям хліб.

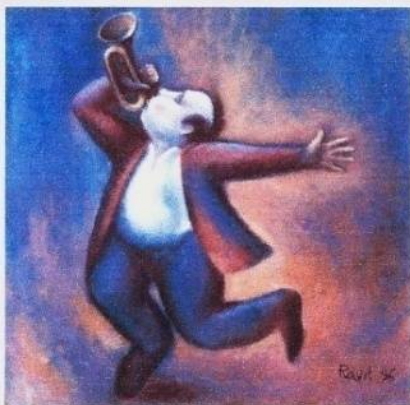


*Один із творів Равіля Акмаєва. Скульптура «Друг»*

Так і Володимир Олександрович, перенявши від батька поетичний дар, у 1999 році опублікував збірку віршів «Alter ego» – ліричну сповідь свого життя:

В.Липа

Alter ego



*Я радий, що не вимагав  
Надмірного нічого.  
Тим вдячний, хто допомагав,  
Коли звертався до Бога.*

Викладачі, співробітники та студенти факультету спеціальної освіти, колеги кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії, від щирого серця бажають Липі Володимирі Олександровичу на довгі роки міцного здоров'я, творчої наснаги, подальших успіхів у роботі, здійснення всього задуманого та омріяного!

*Колеги, члени кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії.*

**Кузнецова Т.Г.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії,

**Омельченко М.С.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії

## НАЗУСТРІЧ МРІЇ



*14 березня 2017 року відсвяткувала свій ювілей доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», талановитий науковець, фахівець в галузі спеціальної педагогіки **Ірина Володимирівна Тат'яничикова***

Ірина Володимирівна Тат'яничикова – відомий український фахівець, талановитий науковець, досвідчений педагог, творча особистість, яскрава жінка. Все своє життя, плідну працю Ірина Володимирівна присвятила улюбленій справі – вихованню молоді. Стати педагогом, вчителем вона мріяла з самого дитинства і впевнено крокувала назустріч мрії.

Народилась Ірина Володимирівна в м. Красний Лиман Донецької області у родині військовослужбовця. Батько – Володимир Гаврилович, пройшов нелегкий шлях від лейтенанта до підполковника. Учасник бойових дій, він стояв у джерел створення ракетних військ стратегічного призначення. І цей нелегкий шлях разом з ним пройшла справжня бойова подруга – Валентина Леонтіївна. Саме тому, разом з батьками, Ірина Володимирівна проїхала півкраїни: її дитинство пройшло у багатьох військових гарнізонах. Бувало, за один навчальний рік, приходилось змінювати 3-4 школи, і всюди вона була найкращою ученицею. Так, за відмінні успіхи у навчанні (а тоді вона навчалась у Москві, бо батько вчився у військовій академії) її нагородили білетом у Великий Кремлівський Палац на Новорічну ялинку. Отримані враження були незабутніми на все життя: тут вона побачила й відомих артистів (Дідом Морозом був народний артист СРСР О. Хвиля!), й перших космонавтів! Саме тоді маленька Іринка зрозуміла: вчитися цікаво і чудово!

Школу Ірина Володимирівна закінчила із золотою медаллю. І після, зробила наступний крок назустріч своїй мрії – вступила до Слов'янського державного педагогічного інституту на дефектологічний факультет, який закінчила з відзнакою. Ще в студентські роки Ірина Володимирівна активно проводила наукові дослідження: на Республіканському конкурсі наукових студентських робіт із корекційної педагогіки посіла почесне 2-е місце, на Обласному конкурсі студентських робіт із суспільних дисциплін посіла почесне 3-е місце.

Після інституту Ірина Володимирівна більше 6-ти років працювала вчителем початкових класів, вихователем групи продовженого дня, вчителем образотворчого мистецтва у Слов'янській середній школі № 12. Ці роки вона згадує як самі щасливі і незабутні. Разом із учнями молода вчителька і малювала, і співала, і ставила цікаві казки. До речі, Ірина Володимирівна добре малює (закінчила художню школу при Будинку офіцерів), грає на фортепіано (закінчила музичну школу), а ще пише вірші (має свій збірник віршів). А що ще треба дітям! Колишні учні Ірини Володимирівни при зустрічі й досі згадують ті незабутні часи і, безумовно, висловлюють щире подяку.

На факультеті Ірина Володимирівна почала працювати з 1984 року, вже маючи практичний досвід роботи в школі. Пройшла шлях від асистента кафедри дефектології до

доцента кафедри методик корекційного навчання, потім доцента кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, а із 2016 року – професор і завідувач кафедри корекційної педагогіки (зараз кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії).

У 1999 році успішно захистила дисертацію в Інституті дефектології АПН України (м.Київ) за темою: «Особливості формування життєвих орієнтацій в учнів допоміжної школи» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка (науковий керівник – доктор психол. наук, проф. О. П. Хохліна).

За часи роботи І.В. Татяничкова проявила себе як творча, талановита людина, досвідчений та різноплановий фахівець. Саме тому читала безліч дисциплін спеціального циклу: спеціальну методiku викладання історії, спеціальну методiku викладання географії, спеціальну методiku викладання образотворчого мистецтва, спеціальну методiku викладання математики, спеціальну методiku викладання фізики та хімії, «Методичні основи забезпечення соціалізації учнів спеціальної школи», спеціальну педагогіку з методикою викладання.

У 2010–2014 рр. – докторантка Інституту спеціальної педагогіки АПН України. У 2015 році успішно захистила дисертацію за темою: «Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей із вадами інтелектуального розвитку» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка (науковий консультант – доктор психол. наук, проф. О. П. Хохліна, професор кафедри психологічних дисциплін навчально-наукового Інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ, м. Київ).



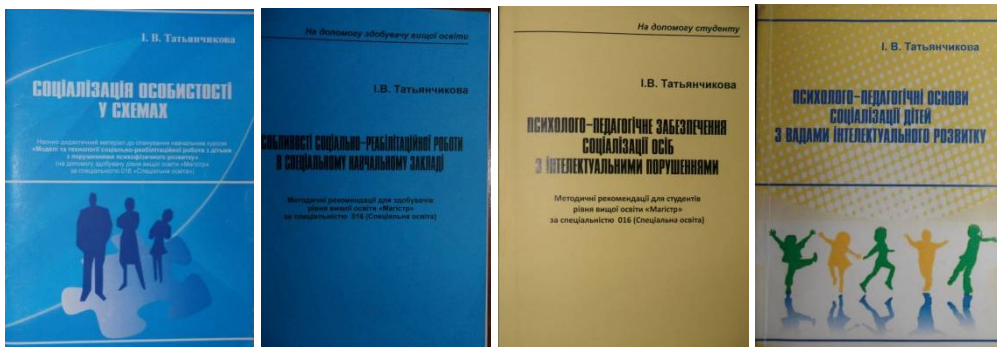
*Захист докторської дисертації  
в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України – грудень 2015 р.*

Із 2016 року – завідувач кафедри корекційної педагогіки, яка у 2017 році була перейменована у кафедру спеціальної педагогіки та інклюзії.



*На кафедрі*

Ірина Володимирівна є автором понад 200 науково-методичних публікацій, серед яких: 4 монографії, підручники для студентів, наукові, науково-методичні, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації для практичних працівників спеціальних загальноосвітніх шкіл, наукові статті (зокрема й у закордонних виданнях), навчальні програми (зокрема із грифом МОН України) та комплекси для студентів факультетів спеціальної освіти педагогічних університетів. Монографію Ірини Володимирівни «Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку» було представлено в Польщі як вагомий внесок у розроблення проблеми соціалізації дітей із вадами розвитку.



*Наукові праці*

Ірина Володимирівна стала взірцем і для свого сина Андрія, який наполегливо продовжує сімейну справу: з відзнакою закінчив рідний університет, аспірантуру, успішно захистив кандидатську дисертацію з психології. Він працював і в школі, і у своєму університеті, а зараз продовжує викладацьку діяльність у Південноукраїнському національному педагогічному університеті (м. Одеса) на кафедрі теорії та методики практичної психології.

Творчий потенціал Ірини Володимирівни і зараз не дає їй спокою. Вона є науковим консультантом Дніпропетровського обласного реабілітаційного центру «Шанс», який працює за її авторською програмою забезпечення соціалізації в спеціальному навчальному закладі. За підручниками Ірини Володимирівни навчаються студенти факультету психології та гуманітарних наук (спеціальність – педагогіка, спеціальна педагогіка) Краківської Академії ім. Анджея Фрича Моджевського (Польща); Українського католицького університету (м. Львів, напрям спеціальності «Соціальна педагогіка»). Авторську корекційно-розвивальну програму щодо підвищення ефективності соціалізації учнів з інтелектуальними вадами впроваджено в навчально-виховний процес спеціальних загальноосвітніх шкіл та шкіл з інклюзивною формою навчання Донецького регіону, які вона часто відвідує разом зі студентами.



*Науково-методичний семінар (практична частина) у Слов'янській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті I-III ступенів №23 Донецької обласної ради*

Ірина Володимирівна постійно виступає з доповідями на конференціях різного рівня (Міжнародних, Всеукраїнських, регіональних), а також є офіційним опонентом на захисті кандидатських дисертацій, рецензентом авторефератів дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка.



*На Міжнародній науковій конференції у м. Дніпропетровську (на базі Реабілітаційного центру «Шанс») – жовтень 2015 р.*

Ірина Володимирівна є Головою наукової комісії факультету спеціальної освіти, входить до складу загальноуніверситетського журі з оцінювання студентських наукових робіт, керує студентським науковим гуртком і педагогічною практикою студентів. Також проявила себе як науковий керівник кандидатських досліджень аспірантів, дипломних та магістерських робіт. Нагороджена грамотами за якісну підготовку студентів до Конкурсу студентських наукових робіт, де її студенти посідали почесні місця.

Діяльність Ірини Володимирівни, її сумлінна, багаторічна праця були неодноразово визначені. Так, у 2015 році за високі показники в науково-дослідницькій роботі вона посіла почесне 1-е місце в науковому рейтингу серед доцентів університету; у 2016 році, в науковому рейтингу серед кафедр університету, кафедра, яку очолює Ірина Володимирівна, посіла почесне 2-е місце; у 2017 році – почесне 1-е місце. Вона нагороджена багатьма почесними відзнаками: грамотами, подяками, дипломами. Ірину Володимирівну було нагороджено почесною грамотою від Національної академії педагогічних наук України за навчально-методичний посібник: «Формування в учнів з інтелектуальними вадами життєвих компетентностей в процесі їхньої соціалізації» у номінації :«Навчально-методична праця з проблем педагогічної і мистецької освіти». До ювілею факультету спеціальної освіти у 2017 році була також нагороджена грамотою НАПН України.

Утім, і сьогодні Ірина Володимирівна не стоїть на місці: у неї безліч нових ідей, проєктів; видання кафедральної монографії та науково-методичного Альманаху, де вона є головним редактором; робота з молоддю, підготовка наукових кадрів... А ще – дуже важлива подія у родині Ірини Володимирівни: зовсім недавно народилась внученька (назвали її – Аріна, що дуже схоже на ім'я відомої бабусі). А може це народився ще один педагог або науковець у родині, яка дотримується педагогічних традицій?!





*Академік В. М. Синьов нагороджує Почесною грамотою від АПН України до ювілею факультету спеціальної освіти – квітень 2017 р.*

Побажаємо Ірині Володимирівні і надалі йти впевненими кроками назустріч мрії, назустріч служінню благородній і найгуманнішій справі – навчанню і вихованню дітей з особливими потребами; нових ідей у розробленні та створенні сучасної концепції спеціальної освіти.

# НАПРАЦЮВАННЯ НАУКОВЦІВ ТА ПРАКТИКІВ

Белецкий А.А.  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Сарнацкий С.В.  
старший преподаватель  
Рецензент – доц. Т.Г. Кузнецова

## ИСТОКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ «НОРМА-ПАТОЛОГИЯ» (древнейшие времена)

*Изучение древнего мира - это возврат к действительности*  
В. Гёте.

*У нашего прошлого большое будущее*  
В. Шендерович.

*Мы выжимаем ценности прошлого  
как виноградный сок,  
и он превращается в крепкое вино*  
К. Паустовский.

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема определения влияния исторических и культуральных факторов на природу психофизических и поведенческих нарушений у человека. Дается анализ данной проблемы, начиная с античной эпохи и до нашего времени.

**Ключевые слова:** норма, патология, аномальное развитие, антропогенный ландшафт, культурное пространство.

**Анотація:** У статті розглянуто проблему визначення впливу історичних та культуральних факторів на природу психофізичних та поведінкових порушень у людини. Здійснено аналіз цієї проблеми, починаючи з античної епохи і до наших часів.

**Ключові слова:** норма, патологія, аномальний розвиток, антропогенний ландшафт, культурний простір.

Проблема определения понятий «болезнь-здоровье», «норма- патология», а, точнее, вопрос многообразия нормы, судя по истории вопроса, относится к вечным проблемам медицины, психиатрии, клинической психологии.

Успехи многовекового стремления раскрыть содержательную сущность бинарной оппозиции «норма-аномалия» пока что привели к пониманию размытости представлений о границе между этими сложными социальными категориями.

Сложность решения этого вопроса в обилии вариаций внутренней жизни человека, в силу чего нормальное для одного человека может быть отклонением от нормы для другого.

Как реальные наблюдения, так и использование современных психологических методов исследования обнаруживают наличие огромного разнообразия параметров, характеризующих психическую деятельность человека в различных условиях, и, что особенно важно, исключительно широкий диапазон колебания этих параметров (психофизиологических показателей, свойств характера, особенностей личности и пр.) у разных людей.

Какое поведение следует считать нормальным, а какое патологическим? Объективного ответа на этот вопрос не существует. Всё зависит исключительно от критериев, санкционированных представителями данной культуры в определенную историческую эпоху. То, что вчера считалось ненормальным, завтра, возможно, будет

казаться нормальным, а то, что нам представляется неприемлемым, иногда очень хорошо вписывается в жизнь других народов.

Существует одна всеобщая норма для всех людей – бережное отношение к ценностям других культур, к разнообразию культур и образов жизни. Это естественный и непреложный закон.

Исследуемая проблема имеет истоки в глубокой древности, в предутренних сумерках развития человечества. Описание различных вариантов отклонения от нормального поведения встречается в «Илиаде» и «Одиссее» Гомера, индийском эпосе «Махабхарата», исландском «Младшая Эдда», финском «Калевала», в священных текстах Библии, Корана и Талмуда.

История психиатрии, как науки о душевных болезнях, имеет примерно тот же возраст, что и разум у человеческих существ, то есть берёт начало ещё с первобытнообщинного строя. Древние прекрасно понимали, что причины различных отклонений в поведении членов общины гнездятся в голове. До нашего времени дошли ископаемые черепа с дырочками, которые, согласно мнениям ряда исследователей, свидетельствуют о попытках выпустить «злых духов вон» (1, с. 17).

Для человека древнего мира были свойственны острейшие переживания психической идентичности с природными явлениями, где психическая жизнь индивида определялась «мистическим участием» в духовном пространстве, общем всему существующему. Эта нерасчлененность индивидуальной человеческой и природной духовной стихий использовалась знахарями и колдунами, врачевавшими или, напротив, приводившими к гибели путем магических процедур своих «пациентов». Человек, выброшенный в жёсткие реалии жизни, был склонен к неожиданным восприятиям мироздания. Это потом «неожиданности» эти стали с лёгкой руки «психотерапевтов» причислены к аномальному поведению. Это потом, в результате унификации требований, на основе европейских стандартов и презумпции нашей биологической одинаковости, чукотский ученик, без компаса проходящий из дома в интернат и обратно многие километры тундры, будет признан «дефективным» (7, с. 14).

Хронологическое движение психического в человеке было не простым набором бессознательного, но таило в себе множество спор будущих состояний сознания и психики, ментальных состояний и ситуаций, взрывов творческих идей. Именно тогда зародилась практика психического воздействия одного человека на другого или человека на группу людей с целью определенной ориентации психической энергии, преодоления эмоционального кризиса. Фундамент современных исследований «необычных» проявлений сознания был заложен людьми доисторических времен и первобытных культур.

Некоторые авторы утверждают, что характерными чертами донаучного периода является полное отсутствие какой бы то ни было медицинской помощи при душевных болезнях, которые рассматривались и истолковывались в духе примитивно-теологического мировоззрения. В то же время они не отрицают хотя и бессистемное, но крайне важное для будущего, накопление разрозненных фактов и наблюдений, получивших образное запечатление в мифологии и других жанрах фольклора. В древних священных книгах встречается целый ряд таких картин, полных той своеобразной поэзии и текстовой сознательной или несознательной «туманности», какой вообще отличаются примитивы. Дальнейшее изложение нашего материала позволит сделать вывод о правомерности такого утверждения.

В настоящее время ни у кого из специалистов не вызывает сомнения тот факт, что психозы поражают не только представителей культурного человечества, но встречаются и среди «детей природы» – примитивных племен. Очевидно, так было и в древнейшие времена. И, надо думать, доисторическое население земного шара обращалось со своими душевно-больными приблизительно так же, как современные жители тропической Океании или сибирских тундр: агрессивные и опасные больные считались одержимыми злым духом, безобидные и тихие – почитались любимцами и вестниками богов. Первых пытались

оградить, подвергнув их остракизму, а порой и смерти, вторых – окружали заботой, за ними ухаживали, они пользовались у соплеменников почётом и уважением. Такой первобытный анимизм еще долго служил единственным толкованием психопатологических фактов.

Первые попытки объяснения причин заболеваний опирались на интуицию с элементами причинно-следственного подхода. Вариантов было не так уж много: или болезни возникают «сами по себе» или же их появление приписывалось влиянию «добрых людей». Во втором случае приходилось бороться со злокозненным влиянием «доброхотов». Это уже пахло зарождением магии и волшебства и со временем ритуализировалось магически-религиозными обрядами. Фактически речь шла о попытке пресечь злодейство психологическим воздействием – а отсюда до психиатрии рукой подать.

Система медицины, в которой доминировали магия и религия и которая видела свое назначение в реабилитации пациента и примирении его с трансцендентностью мира, конечно, включала и психотерапию. Исследования души пациента, которому в конце концов заталдычивали с помощью магически-религиозных обрядов и заклинаний глубокой суггестивной силы, что все беды и психологические встряски оттого, что он грешил, грешит и замахнулся на продолжение, приводили к освобождающему эффекту.

Справедливости ради отметим, что существовали практики достижения особых состояний сознания, как-то: специальные психотехнические приемы, галлюциногенные препараты естественного происхождения (например, настой мухоморов, и т. п.), а также долгие ритмические танцы. В своих трансах и экстазах архаичный «психотерапевт» исследовал те необычные планы сознания, в которых он оказывался и учился использовать обитавшие на этих планах силы. Как бы там ни было, но шаманы, пребывая в разнообразных измененных состояниях сознания, могли определять заболевания и исцелять их, заглядывать в будущее, видеть предметы на огромных расстояниях, ходить по раскаленным углям, беседовать с духами умерших и т. п.

Также и сон в доисторические времена рассматривался как естественный выход в потусторонний мир. Подготовленный кем-то или наделенный чем-то «сверх» мог ориентироваться в мире сновидений, знал «где здесь что». Мог исследовать эту область и умел толковать сны. Опыт сновидений рассматривался в качестве столь же реального и содержательного, как и опыт бодрствующего состояния.

Несмотря на доминировавшие в те времена представления о психических заболеваниях как следствии недовольства богов за недостаточное поклонение им, часто обращались за помощью к лекарям и знахарям, занимавшимся «врачеванием телесных болезней». К тому же богов было много и можно было поклониться, т.е. сменить покровителя, другим богам. Благо, чужие боги принимали без очереди.

Поэтому есть все основания причислить психиатрию к наиболее древней медицинской специальности.

История психиатрии началась с попыток облегчить страдания другого путем влияния на него. В те времена, когда психические и физические недуги не разграничивались, роль психиатра мог взять на себя любой, кто стремился облегчить боль другого. Поэтому история психиатрии восходит к появлению первых профессиональных целителей, верховных жрецов, колдунов, из которых зачастую формировались своеобразные классы и касты элит.

Связующим звеном между миром людей и миром духов были представители таких каст, совмещавшие в себе функции жреца, знахаря, психиатра, учителя и пророка. Это были люди, способные не только управлять стихиями (вызывать дождь или солнечное затмение), предсказывать победу в войне или влиять на урожай, но и способные к врачеванию.

Будущий знахарь проходил суровую школу психотренажа и испытаний, вплоть до искусственно вызываемых психозов при строгом соблюдении тщательно разработанной церемонии посвящения. Претендент на пост знахаря должен был сам стать больным. Этого требовал ритуал. Исцелившись с помощью учителя, древний аспирант усваивал одновременно различные варианты ритуальных целительных манипуляций. Излечившись, он удостоивался чести стать помощником, ассистентом своего учителя.

Нередко, допущенные к лакомого «медицинскому столу», прибегали для большей «аргументации» своего могущества к трюкам, фокусам, к чёрному и белому пиару. Арсенал хоть и был «экстравагантен», но не отличался особым разнообразием: раскрашивание тела яркими красками, пёстрое оперение, кольца в ушах и ноздрях (пирсинг) и т.п. В этом отношении современные «психотерапевты» мало чем отличаются от древних предшественников.

Перейдём непосредственно к анализу известных фактов.

Древневосточные цивилизации внесли огромный вклад в познание человеческой души, ее болезней и методов исцеления. В Древних Месопотамии, Египте, Персии, Китая, Индии, Иудее такая практика была органической частью религиозных практик. Это определяло во многом непостижимые для современного сознания методы воздействия на внутренний мир и ментальность человека.

### ***Месопотамия***

Вавилонская цивилизация по праву считается одной из наиболее ранних. Современница египетской цивилизации додинастического периода (примерно IV тысячелетия до н.э., до возведения пирамид и до того, как религия, наука и искусство приняли организованные формы), опередившая, по меньшей мере, на три тысячелетия «золотой век» древнееврейской культуры.

Самые ранние законы, из дошедших до нас в систематизированной форме – кодекс Хаммурапи.

Первые вавилонские врачи – жрецы Ассипу – уже лечили магически-религиозными методами болезни с психическими проявлениями, приписывая их злокозненному демоническому влиянию. Позже, став просто врачевателями, они стали называться Асу (А-зи). Заклинание в их исполнении было достаточно сильным психологическим и психотерапевтическим орудием.

Все врачи имели своих персональных богов. Главное божество врачей – бог лечения – Нинурта со своей женой Гулой были покровителями всего искусства врачевания. Их символом была змея. Древний знахарь вначале диагностировал заболевание, а затем призывал в помощь определенного бога, специализирующегося по этому заболеванию, («крышевавшего», как сказали бы теперь, его медицинскую авантюру), и одновременно призывал с помощью заклинаний божество, покровительствующее городу, в котором жил больной.

Боги имели семерых врагов, злых демонов, которые возглавляли целую армию более мелких демонов, преданных Иштар, богине колдовства и тьмы. Считалось, что каждая болезнь имеет своего специфического демона. Причиной безумия являлся демон Идта. Демонам служили колдуны, в арсенал которых входили дурной глаз, специальные зелья и определенные церемонии.

Медицина обязана многим вавилонским целителям, так как они весьма подробно описали на своих клинописных табличках множество заболеваний, причем сделали это тщательно, с большим количеством деталей. Они не только открыли некоторые медицинские методы, но и впервые стали изучать историю жизни пациента. Более того, вавилоняне достигли значительной высоты в развитии гигиены, социальной медицины и медицинской этики.

Слух об их медицинских достижениях прошёл по всей древнеазиатской окрестности. В частности, известно, что их нередко вызывали для консультаций в Египет.

### ***Египет***

Древние врачеватели были умелыми лекарями. В летописях многих народов, особенно Египта и Индии, содержатся сведения о лечении больных и рецептах снадобий, мазей, отваров и т.д. Знаменитые древние камни Иты запечатлели момент операций на внутренних органах, включая и сердце.

В предутренние сумерки человечества самыми целенаправленными и продуктивными технологиями в области медицины обладали лекари Древнего Египта. Чем и прославились на

века. Даже древние греки отдавали пальму первенства египтянам, особенно в области профилактики заболеваний. Египтяне считали, что медицина находится под покровительством бога Тота, которого изображали в виде человека, но с головой павиана или ибиса. Потрясает уровень знания древних египтян в области анатомии – они значительно опережали представления о строении человеческого тела всех соседних народов. Возможно, в данном случае, помогло то, что египтяне имели большую практику в бальзамировании, при котором осуществлялось вскрытие тела умершего и применение уникальных специальных составов, сохраняющих ткани от разложения.

Врачевание в Египте было поставлено на профессиональную основу. Существовали медицинские школы – их называли Домами жизни. Кроме медицины в школах изучали архитектуру, математику, астрономию и ваяние, поскольку медицина была составной частью религиозного культа. Лекарь в Египте выполнял и функции жреца. Студентов школ прикрепляли на практику к одному из храмов, где они получали навыки в медицине, а также постигали обряды и таинства религии.

По мнению Н.Н.Малофеева, первым известным документом, свидетельствующим о пробуждении интереса к «инаковыгляющим», принято считать древнеегипетский папирус Ebers, датируемый 1550г. до н.э.. Специалисты считают, что корни его восходят к более древней рукописи времён врача Имхотепа (3000г. до н.э.). Даже краткий перечень проблем, заботивших автора (косвенное упоминание об умственной отсталости, рассуждения об эпилепсии, упоминание о глухоте, интерес к причинам болезни и способам её лечения, социальное самочувствие инвалидов) заставляет задуматься: над чем же мы топчемся в течение почти 5 тысячелетий и как ничтожны наши знания (5, с. 20).

Древние греческие письма упоминают великий храм в Мемфисе, куда отовсюду прибывали люди на лечение к полубогам личности – Имхотепу. Они ему молились, жертвовали и затем проводили ночь в этом храме, который был своего рода Лувром древнего Египта. Бог Имхотеп, как считалось, приходил к людям во сне и излечивал их.

Во времена 3-й династии фараонов он считался лучшим медиком. Многие современные специалисты до сих пор ломают палки в спорах о его реальности – слишком трудно и, главное, обидно поверить, что человек мог обладать столькими достоинствами, описанными в древних летописях. Имхотепа иногда называли «Леонардо да Винчи» древнего Египта, но вероятнее всего, он был еще большим: если да Винчи имел статус гения, то Имхотеп был возвеличен до уровня бога медицины. Он занимал при дворе Джосера должности советника, жреца, писца, зодчего и врачевателя. Именно Имхотепа считали создателем ступенчатой пирамиды Джосера. Но большую известность принесла талантливому ученому его деятельность в области медицины и магии. Имхотеп был автором «Папируса Эдвина Смита», где описаны около сотни анатомических терминов и приведены записи о сорока восьми видах травм.

Имхотеп стал основателем медицинской школы в Мемфисе (и это произошло за тысячелетие до рождения Гиппократ). Его храм в Мемфисе стал медицинской школой и госпиталем, где лечили искусственным сном – видом психотерапии, которую развивали последователи жрецов Эскулапа. Задолго до греков египтяне научились создавать в храмах именно ту атмосферу, которая и в наши дни может быть признана наиболее полезной для здоровья человека. Например, страдающий мог поднять свой жизненный тонус, приняв участие в экскурсии по Нилу, в концерте; мог восстановить душевное равновесие, занимаясь танцами, рисованием, живописью или же посвятив свое время другим полезным увлечениям. Эти занятия должны были оказывать терапевтический эффект, совсем как в современных госпиталях при использовании метода лечения окружающей обстановкой. Однако необходимость в сверхъестественном объяснении происходящего была так велика, что, когда лечебный эффект достигался, он приписывался воздействию святого покровителя храма.

Египтяне выявили тип эмоционального расстройства, позже названный греками «истерия». Они считали, что симптомы этой болезни вызывались неправильным положением матки, и окуривали влагилице, для того чтобы вернуть матку в ее естественное положение.

Окуривание было также широко распространенным лечением в Греции. Гиппократ и Платон, например, рекомендовали этот метод. Даже Гален, часто оспаривавший многие идеи египтян, был приверженцем лечения окуриванием матки.

Гигиенические профилактические идеи египтян получили дальнейшее развитие в Иудее. Несомненно, что египетская медицина оказала влияние как на Моисея, так и на Гиппократа.

Однако перехватить эстафетную палочку знаний у современников не всегда получается. Египетские медики проницательность своих наблюдений облекали в магические формы, понятные лишь посвященным.

*(Продолжение начатого разговора по проблеме «норма-патология» – в следующих выпусках научно-методического Альманаха).*

#### Литература

1. Анормальная психология / Д. Холмс. – СПб: Питер, 2003. – 304с.
2. Дениел Н. Робинсон. Интеллектуальная история психологии.– М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. – 568с.
3. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Анормальная психология. – СПб: Питер, 2004. – 1167с.
4. Малофеев Н.Н. специальное образование в России и за рубежом. М.: УПК «Фёдоровец», 1996 – 182с.
5. Решетников Михаил. Психическое расстройство. Лекции. – СПб: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2008. – 272с.
6. Франц Александер, Шелдон Селесник. Человек и его душа: познание и врачевание от древности и до наших дней. Культура. Издательская группа: Прогресс, Яхтсмен, 1995. – 610с.
7. Чалидзе В. Иерархический человек.: Chalidze Publications, 1989. – 224с.
8. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX века. – М: Изд. Академия, 1996. – 405с.

УДК 376 (075.8)

**Вержиховська О.М.**

кандидат педагогічних наук, доцент,

**Раєвська Я.М.**

кандидат психологічних наук, ст. викладач

*Рецензент – проф. І.В. Татьянчикова*

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ВИХОВАННЯ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В СІМ'Ї**

**Анотація:** у статті проаналізовано теоретико-експериментальні основи психофізичного розвитку та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в сім'ї. Зокрема, звертається увага на характеристику, сутність, аналіз та зміст сімейного виховання цієї категорії дітей.

**Ключові слова:** дитина з порушеннями інтелектуального розвитку, дитина з типовим розвитком, розвиток, виховання, сімейне виховання.

**Аннотація:** в статье проанализированы теоретико-экспериментальные основы психофизического развития и воспитания детей с нарушениями интеллектуального развития в семье. В частности, обращается внимание на характеристику, сущность, анализ и содержание семейного воспитания этой категории детей.

**Ключевые слова:** ребенок с нарушениями интеллектуального развития, развитие, воспитание, семья, семейное воспитание.

*Постановка проблеми.* На сучасному етапі становлення суспільства першочерговим постає проблема формування громадянина нашої держави. Сімейне виховання виступає стрижневою основою розвитку громадянськості, як особистісно-моральної характеристики людини. Зазначимо на тому, що виховання дитини у сім'ї є провідною ланкою її всебічного розвитку, а саме батьки зобов'язані дбати про психофізичний, пізнавальний та емоційно-вольовий розвиток дитини. У зв'язку із цим, держава надає батькам і особам, які їх замінюють, допомогу у виконанні ними своїх обов'язків, захищає, не залежно від статусу, права кожної сім'ї. У Законі України про освіту (стаття 59,60) чітко висвітлено положення про відповідальність за розвиток та виховання дитини у сім'ї, а також визначені права та обов'язки батьків щодо цього процесу.

*Аналіз останніх досліджень.* Достатньо актуальним і своєрідним виступає питання щодо особливостей виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку у мікросоціумі, про що свідчать не лише наявність, як зазначає Л.С.Виготський, первинних психофізіологічних порушень у цієї категорії дітей, але й прояви вторинних відхилень та затримок у розвитку психічних функцій, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та особистості дитини.

Розвиток та виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в сім'ї ґрунтується на загальних дидактичних принципах і методах, які досліджені в психолого-педагогічній літературі за різними напрямками, а саме: основи виховання дитини в сім'ї (Л.Ф. Островська, В.К. Котирло, І.В. Требенніков), психологія сім'ї (С.В. Ковальов, С.Л. Рубінштейн, В.М. Вовчик-Блакитна), психологія сімейних відносин (А.М. Богуш, Г.Л. Григоренко), робота педагога з сім'єю (Л.В. Загін, В.М. Іванова), формування особистості дитини у сім'ї (В.Я. Титаренко та ін.). Отже, науковці (А.С. Макаренко, А.Р. Маллер, К.Д. Ушинський, А.Л. Дубровіна, О.Я. Савченко, А.І. Кузьмінський та ін.) розглядали проблему виховання дитини в сім'ї. При цьому вони висловлювали погляди на роль соціального середовища, зокрема, сім'ї, у формуванні особистості дитини.

Важливим, на наш погляд є те, що психофізичний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку йде за аналогічними законами, які характерні для дітей з типовим розвитком, але він – своєрідний, на що вказує клініка, етіологія та патогенез цього порушення. Наявність у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дифузних порушень в корі головного мозку призводить до відхилень у їх пізнавальній діяльності та активності, а надалі до порушень у розвитку вищих психічних функцій, емоційно-вольової та особистісної сфер.

У теорії та практиці корекційного виховання є низка досліджень вчених (В.М. Синьов, О.П. Хохліна, А.І. Максаков, А.Р. Маллер, В.В. Воронкова, І.Г. Єрьоменко, С.Д. Забрамна тощо), які звертали увагу на склад сімей, особливості та напрямки виховання розумово відсталих дітей в сім'ї.

Сучасні корекційні педагоги розглядають цю проблему різними напрямками, а саме: клінічні особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, їх врахування батьками у процесі сімейного виховання (А.Г. Москвіна, А.О. Сагдулаєв); психологічні особливості розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, їх врахування у процесі сімейного виховання (С.Д. Забрамна, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О.П. Хохліна); особливості фізичного, інтелектуального, морального, національного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сім'ї (Е.М. Мастюкова, А.Г. Москвіна, Н.В. Кузьміна-Сиромятнікова); розвиток мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у сім'ї (А.Р. Максакова); адаптаційні та соціальні проблеми, які виникають у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у сім'ї (М.І. Нікітіна, Т.Н. Пенін, П.І. Новіков, Д. Плок, А.М. Щербакова); підготовка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання у школі (В.Б. Данилюк, В.Я. Титаренко); взаємодія школи та сім'ї у вихованні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (В.В. Воронкова, Г.М. Дульнев, І.Г. Єрьоменко, І.І. Говор, А.І. Раку); підготовка вчителів-дефектологів до роботи з батьками дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (С.П. Миронова); індивідуальна взаємодія



корекційного педагога з сім'єю, у якій виховується дитина з порушеннями інтелектуального розвитку (А.Р. Маллер, М.І. Нікітіна, Г.Г. Пенін, Т.П. Пороцька, А.Н. Смірнова); використання інноваційних технологій корекційного навчання та виховання при роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку за кордоном (Н.С. Форман, Н.М. Семаго, Н.Я. Семаго).

Вище перераховані дослідження є різнобічними і потребують більш глибокого опрацювання та системного аналізу, що вказує на актуальність цієї проблеми.

*Мета статті* полягає у виявленні та аналізу особливостей психофізичного розвитку та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в сім'ї, з'ясування їх типових особливостей щодо даного процесу.

*Виклад основного матеріалу.* Перші кроки життя дитина з порушеннями інтелектуального розвитку, як і дитина з типовим розвитком, робить у сім'ї. Тут вона проходить початкову школу виховання, яка накладає відбиток на подальшу її життєдіяльність. Батько і мати, а також інші дорослі члени сім'ї несуть відповідальність перед суспільством за правильне виховання своїх дітей. Ця відповідальність стає ще більшою, коли в сім'ї народжується дитина з різноманітними відхиленнями психофізичного розвитку.

Поява у сім'ї дитини з порушеннями інтелектуального розвитку робить суттєвий вплив на весь устрій її життя, веде до його перебудови і покладає на батьків нові, додаткові обов'язки. Від того, наскільки послідовно і правильно вони виконуються, залежить практичне розв'язання проблеми ранньої корекції недоліків психофізичного розвитку дитини, а також попередження виникнення багатьох вторинних психофізіологічних відхилень від типового розвитку.

Характеристика можливості та своєрідності виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в мікросоціумі потребує, перш за все, звернути увагу на стосунки між батьками в сім'ї. Хвилювання батьків, які пов'язані з народженням хворої дитини, є предметом вивчення багатьох дослідників. Цей період вважають найбільш важким, тому що змінюються взаємини між подружжям, весь устрій сімейного життя. Найчастіше розпадаються сім'ї, де у жінок постійно низький емоційний фон настрою: вони неспокійні, стурбовані, збентежені, дратівливі, весь сімейний устрій підпорядкований проблемам хворої дитини, а потреби інших членів сім'ї не враховуються. Відомо, що початок таких стосунків залежить від сімейної ситуації, яка склалась до народження хворої дитини. Якщо відносини батьків були позитивними, то прогноз значно кращий. Деякі подружні пари вважають, що народження хворої дитини навіть закріпило сімейні узи. Але буває і навпаки. В тих випадках, коли взаємини подружжя і раніше були поганими, народження хворої дитини є лише приводом для розлучення. При цьому, як правило, виникають додаткові психічні травми, які пов'язані з взаємними обвинуваченнями і зневагою один до одного (часто на очах хворої дитини).

Спеціальні дослідження показали, що розлучення несприятливо впливає на психічний розвиток як здорових, так і хворих. У них найчастіше виникають стани декомпенсації, які потребують госпіталізації в психічних лікарнях. Спостерігаються також виразні емоційні розлади і труднощі міжособистісного спілкування. Особливо хворобливо на розлучення батьків реагують діти з менш вираженим інтелектуальним недоліком (реакція у дівчаток на розлучення легша, ніж у хлопчиків). Хлопчики почуваються більш впевнено, якщо після розлучення у них існує контакт з батьком. Тому не потрібно мстити батькові, забороняючи йому бачити дітей. Це рішення, перш за все, вплине на дітей. Не потрібно дітям говорити про те, що батько поганий, тому що дитина почуває невпевненість у собі. Несприятливий вплив на сімейну атмосферу і на розвиток хворої дитини роблять грубі, без поваги стосунки між подружжям, застосування фізичних покарань. Найчастіше фізичним покаранням підлягають діти з гіперактивною поведінкою. Вони дратують батьків, вихователів, вчителів: знаходяться у постійному русі, схоплюють усе, що потрапляє на очі, найчастіше лапають речі. Весь час про щось запитують, але відповіді не чують. Їм дуже важко зупинитись на одному виді

діяльності. Багато з них мають порушення уваги. Але їх погана поведінка не покращується від застосування фізичних покарань, вони їх ще більше збуджують.

Спеціальні дослідження показують, що фізично карають своїх дітей ті батьки, до яких в дитинстві використовували тілесні покарання. Такі батьки мають підвищену імпульсивність і агресивність. Їм самим потрібна психотерапевтична допомога (тренінг, аутотренінг допоможуть батькам контролювати свою поведінку).

Не менш негативно впливає на розвиток дитини гіперопіка. Дитина завжди сприймає нюанси настрою матері. Афективна напруга матері впливає на дитину, її здоров'я і подружні стосунки. Така дитина росте нервовою напруженою і постійно потребує до себе уваги. За рахунок того, що дитина не відпускає матір ні на крок і присутність матері ще більше збентежує дитину, у неї в подальшому виникає зниження адаптаційних можливостей. Найбільш добре складаються взаємини в тих сім'ях, в яких мати прагне краще зрозуміти проблеми своєї дитини, не забуваючи при цьому про потреби здорових членів сім'ї. При цьому мати повинна слідкувати за своїм зовнішнім виглядом, прагнути бути цікавою, знаходити час для відпочинку. Тяжкі переживання батьків не зникають зовсім, вони мають тенденцію загострюватись в деякі періоди життя сім'ї, особливо при досягненні дитиною статевої зрілості.

Спочатку батьки маленьких дітей хвилюються за те, чи зможе їх дитина навчатись в загальноосвітній школі, але коли діти з порушеннями інтелектуального розвитку стають дорослими, батьки починають розуміти перевагу спеціального корекційного навчання.

Молодим батькам потрібно знати, що сім'я, яка має дитину з порушеннями психофізичного розвитку переживає цілу серію криз, які обумовлені як суб'єктивними, так і об'єктивними причинами. При цьому сім'ї, які мають кращу соціальну і психологічну підтримку долають ці кризи легше. При тяжких відхиленнях в розвитку дитини батьків хвилює період вікової зрілості. Це пов'язано з іншою переоцінкою цінностей і песимістичними прогнозами на майбутнє. Батьки обговорюють перспективи соціальної адаптації інваліда, міркують про те, хто буде її доглядати після їх смерті. Батькам потрібно враховувати, що психологічні обставини у сім'ї можуть погіршуватись, коли на базі основного недоліку у дитини з'являються епізодичні і спостерігаються різноманітні психічні порушення, які ускладнюють розвиток дитини.

Частота цих ускладнень серед дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (50 % і вище). Потрібно звернути увагу на ці розлади як батькам, так і спеціалістам. Особливо характерними є різні стани декомпенсації в період статевого дозрівання. Це проявляється в підвищеній психомоторній роздратованості, агресивній поведінці. Виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у сім'ї залежить від складу сім'ї, від побуту. У сім'ї розумово відсталі діти отримують розумове, моральне, фізичне, трудове, екологічне виховання. Порушення інтелекту ускладнює навчання і виховання дітей, робить особливо складним процес формування її особистості. Коли дитина знаходиться в спеціалізованих закладах (спеціальні дитячі будинки, садки, школи), то з ними проводиться необхідна педагогічна робота, яка спрямована на розвиток її особистості. Розробляється система занять, щодо підготовки дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до шкільного навчання. Але, якщо існує сім'я, то батьки відповідають за дитину, її дошкільне і шкільне навчання. Важливо, щоб допомога з боку батьків була розумною і мала корекційну спрямованість. Повинна бути єдність у використанні засобів виховного впливу.

Виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в сім'ї має відповідати наступним параметрам: визначення оптимальних ставлень до дитини, батьків та інших членів сім'ї; регулювання процесу формування взаємин дитини з іншими членами сім'ї та іншими людьми; спеціальна організація життя, поведінки, пізнавальної і трудової діяльності дитини; організація систематичного навчання дітей, спрямованого на корекцію виявленого недоліку; допомога батьків дошкільному закладу, школі щодо успішного розв'язання поставлених завдань.

Життя показує, що існують крайнощі у ставленні батьків до дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. В одних сім'ях на дитину дивляться як на хвору і немичну, нещасну. Смуток, журба, страждання, безвихідність панують в домі. Усе життя сім'я підкорена цій дитині, за неї все роблять. І вона зникає до повної бездіяльності. У результаті росте безпомічна і розбещена істота, інвалід. У дошкільному віці вона не володіє елементарними навичками самообслуговування, не має почуття відповідальності і не розуміє необхідності працювати разом з іншими дітьми. Неправильне сімейне виховання призводить до безініціативності, до відсутності необхідних вмінь і навичок у дитини, до невпевненості у своїх силах.

В інших сім'ях можливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку неадекватно переоцінюють, до них пред'являють вимоги без урахування їх психофізичного стану. Перевтома, особливо інтелектуальна, веде до зниження працездатності, поведінки, до появи небажаних якостей характеру. Сформована батьками підвищена самооцінка призводить до того, що дитина береться за справу, яку виконати не може. Через це вона нервує, проявляє агресію, втрачає віру в свої сили.

Деякі батьки не надають потрібної уваги дитині, вона стає самотньою. Це призводить до загострення дефекту, виникнення другорядних відхилень. Тому проводиться різноманітна роз'яснювальна робота з батьками розумово відсталої дитини.

Серед основних умов правильного сімейного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виділимо наступні:

1. Попередження розумової відсталості. Вірогідність появи розумово відсталої дитини в кожній сім'ї невелика, але ж вона існує. Це вказує на необхідність застосування додаткових засобів, які можуть попередити появу аномалій, особливо якщо для цього є підстави. Попередити аномальний розвиток дитини означає не лише вказати причини його виникнення, але й усунути усі негативні фактори, які його породжують. Багато з них відомі і виявлені в процесі спостереження. Це, перш за все, різноманітні порушення нормального способу життя: алкоголізм, статеве розбещення, захворювання жінок під час вагітності.

Дослідження багатьох лікарів підтверджують те, що розумова відсталість найчастіше пов'язана з порушеннями внутрішньочеревного розвитку дитини, особливо в перший тримістр. Патологічний вплив на дитину роблять різноманітні епідемічні захворювання, фізичне і нервово перевантаження, вживання навіть в малих дозах наркотиків і ліків. Про вагітну жінку треба піклуватись, їй потрібно вести спокійний спосіб життя, правильно харчуватись, довгий час знаходитись на свіжому повітрі. Турбота щодо попередження порушень психофізичного розвитку у дитини не зменшується і після її народження в перші роки життя.

Багато випадків порушення зорового, слухового і мовленнєвого аналізаторів, а також інтелекту припадає саме на ранній дитячий період навіть, якщо пологи були успішними. У цей період організм дитини і його нервова система знаходяться в стадії розвитку і становлення, вони слабо захищені від негативних впливів. У цих умовах захворювання може призвести до пошкодження головного мозку або будь-якого аналізатору. Тому дитина з порушеннями інтелектуального розвитку потребує створення нормальних умов розвитку, до яких належить санітарний стан приміщення, гігієна одягу, раціональна збалансована їжа, достатнє перебування на свіжому повітрі, сприятливий соціально-психологічний клімат в сім'ї, постійне медичне спостереження за ростом і розвитком дитини. Особливо важливо попередити будь-які психологічні травми і пов'язані з ними перенапруження нервової системи. Повинні бути виключені ситуації, які викликають гострі переживання, конфліктні ситуації, переляк. На дитину травмуюче впливають різноманітні сімейні сварки, пияцтво, бійки. Батьки, якщо вони зацікавлені в нормальному розвитку своєї дитини, повинні створювати для неї сприятливий мікроклімат.

2. Своєчасне виявлення у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку розумової недостатності. Це потрібно для того, щоб у дитини не виникло ускладнень і так аномального розвитку. Засоби попередження аномалій стосуються не тільки первинних, але й вторинних

відхилень, які ускладнюють головний дефект (теорія Виготського про первинні і вторинні відхилення). Попередження їх знаходиться в тісному взаємозв'язку з своєчасним виявленням у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Чим раніше це зроблено, тим менше вторинних ускладнень буде у дитини і тим більше зростає пластичність організму дитини, а це допомагає краще коригувати її недоліки. Встановити, що дитина розумово відстала можна лише при систематичному спостереженні батьків і лікарів. Об'єктом уваги повинні бути усі стани і реакції дитини на зовнішній подразник. Батьки повинні слідкувати за тим як дитина тримає голівку, як дивиться і куди спрямований її погляд, як слухає, протягує і піднімає руки, бере і утримує предмети, як реагує на появу матері. Якщо голівка дитини час від часу падає, а все тіло гнеться, не маючи опори, якщо дитина не має потягу до світла, до яскравої іграшки і не цікавиться оточуючим, то це повинно насторожувати батьків. Якщо наприкінці першого, на початку другого року життя дитина не встає на ноги і не ходить, гуління не переходить в лепіт, затримується окостеніння черепа і спинного мозку, руки худі і немічні, живіт здутий, спостерігається слиновиділення і конвульсії, то це вже вказує на появу розумової відсталості.

Якщо з'явилася в сім'ї дитина з порушеннями інтелектуального розвитку, батьки повинні звернутись до спеціалістів і докласти всіх зусиль, щоб якомога більше взнати про природу недоліку дитини, про труднощі, які дитина відчуває на шляху розвитку.

3. Знання батьками природи наявного дефекту і особливостей психофізичного розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Для цього корекційний педагог повинен разом з батьками вивчати дитину, постійно консультувати батьків, надавати спеціальну літературу, щоб батьки могли систематично поповнювати свої знання, щодо правильного розвитку дитини. Особливо важливо виявити, що саме призвело до виникнення відхилень у дитини, які засоби корекції потрібно застосовувати до неї.

4. Наявність відповідної популярної літератури з корекційної педагогіки, яку можна використовувати при роботі з батьками дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

5. Систематичне спостереження за розвитком дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (батьки, корекційний педагог, психолог, лікар). Повинна бути розроблена спеціальна програма виховання дитини в сім'ї. В деяких випадках потрібно навчити батьків доглядати за дитиною, побудувати взаємини між ними.

6. Організація спеціального виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Індивідуальні програми виховання і ранньої корекційної роботи з дитиною. Складовою частиною системи виховання і корекції є створення сприятливих умов життя дитини. Найголовніше - це повна повага батьків, любов і взаємна відповідальність за виховання дітей, здоровий моральний клімат сім'ї та ін. Завдяки цьому виховання і корекція проходять успішно і ефективно.

7. Взаємозв'язок та взаємодіяльність сім'ї з корекційним педагогом, лікарями-спеціалістами, психологами. виправлення недоліків автоматично не відбувається. Для цього потрібно спеціальне навчання і виховання дитини.

*Висновки.* Отже, виховання дитини в сім'ї – це один з найважливіших етапів формування свідомості людини, підготовки її до життя у суспільстві. Сім'я є найбільш значущим фактором соціалізації, який перевершує за впливом усі інші соціальні утворення, саме тому вагомого значення набуває досвід, одержаний дитиною з раннього дитинства у сім'ї. Щодо розумово відсталих дітей, то цей процес значно ускладнюється і є своєрідним, тому що для розвитку і виховання цієї категорії дітей недостатньо дотримуватись загальних умов, необхідно враховувати особливості їх психофізичного розвитку, які можливо розвивати і виховувати за допомогою психологічної та педагогічної корекції. Поява розумово відсталої дитини в сім'ї призводить до перебудови усього її устрою, накладає на батьків додаткові обов'язки. Від їх правильного виконання залежить практичне вирішення проблеми ранньої корекції недоліків розвитку розумово відсталої дитини, а також попередження виникнення вторинних психофізичних відхилень у неї.

Взаємодія сім'ї і корекційних працівників допомагає сформуванню у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку передумови розвитку розумових, моральних,

естетичних, фізичних умінь та навичок, що на далі дасть змогу розвинути у них відповідні особистісно-вольові та особистісно-моральні якості. Правильне виховання розумово відсталих дітей потребує єдності вимог до батьків і педагогічних працівників, використання методів і засобів корекційного впливу.

Основними умовами ефективною корекції недоліків психофізичного розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку сім'ї є: попередження розумової відсталості; надання батькам необхідних знань з спеціальної психології та корекційної педагогіки щодо особливості розвитку, навчання і виховання дітей; взаємопов'язана діяльність медичних і педагогічних працівників, батьків у впровадженні корекційно-виховного впливу на дитину в сім'ї.

Отже, правильно організована навчально-виховна діяльність, як у спеціальній школі, так і в сім'ї дає можливість дітям з порушеннями інтелектуального розвитку досягти відповідного рівня психологічної, практичної та соціальної підготовки, який допомагає їм вільно адаптуватись до умов суспільства.

Перспективними напрямками дослідження цієї проблеми є передусім вивчення питання щодо організації та проведення ранньої психологічної та педагогічної корекційної допомоги сім'ям, що у подальшому дасть змогу ефективно та результативно впливати на психофізичний розвиток дітей та спеціальної психології.

#### Література

1. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика / И.Г.Еременко. – К.: Освіта, 1985. – 304 с.
2. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М.Дульнев. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
3. Синьов В.М. Психология розумово відсталої дитини: Підручник / В.М.Синьов, М.П.Матвеева, О.П.Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

УДК 159.9:378.011.3-051(082)

**Вержиховська О.М.,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

**Расвська Я.М.**

кандидат психологічних наук, ст. викладач

*Рецензент – доц. М.С. Омельченко*

## **ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ТА ЛОГОПЕДА ВІД РІВНЯ РОЗВИТКУ ЙОГО ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ**

**Анотація:** у тезах розкрито питання взаємозалежності формування професійної компетентності корекційного педагога та логопеда від рівня розвитку його особистісних якостей.

**Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність, корекційний педагог, логопед, особистісні якості.

**Аннотація:** в тезисах раскрыты вопросы взаимозависимости формирования профессиональной компетентности коррекционного педагога и логопеда от уровня развития его личностных качеств.

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетентность, коррекционный педагог, логопед, личностные качества.

**Актуальність проблеми.** Соціально-економічні зміни в суспільстві привели до необхідності здійснення адекватних змін у системі освіти. Не знижуючи вимог до обсягів і глибини засвоєння предметних знань, умінь, навичок випускників ВНЗ з напряду підготовки 016 «Спеціальна освіта», суспільство вимагає від майбутніх фахівців таких особистісно-

вольових якостей, як ініціативність, цілеспрямованість, активність, енергійність, комунікабельність.

Наш уряд все більше орієнтує тих, хто навчається, на вільний розвиток, на прояв творчості, самостійності, що підвищує конкурентоспроможність, мобільність, майбутніх корекційних педагогів та логопедів. Отже, основною метою сучасної спеціальної освіти вважається виховання і розвиток компетентної особистості саме в такому розумінні.

Головною рушійною силою подальшого розвитку студентів спеціальності «Спеціальна освіта» є розвиток у них мотивації та потреби до самовизначення у відповідних сферах життєдіяльності. Тому, професійне самовизначення слід розглядати не як окремий аспект особистісного самовизначення, а як цілісний інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення. Профорієнтація традиційно посідає важливе місце в системі освіти і виховання, але нинішня система профорієнтаційної роботи в навчально-виховних закладах не відповідає вимогам сучасного життя, вона відірвана від дійсних проблем і потреб молоді, оскільки зосереджена не на особистості і не на явищах її психічної реальності, а на комплексі заходів, що, як правило, є зовнішніми, щодо особистості і здійснюється за досить не ефективними схемами. Альтернативним може стати така психологічна концепція професійного самовизначення, яка розглядала б його як процес, де особистість виступає активним суб'єктом.

У роботах українських дослідників підкреслюється думка про те, що формування високого рівня розвитку всіх компонентів професійного самовизначення майбутніх корекційних педагогів та логопедів можливе лише в тому випадку, коли студент є не пасивним суб'єктом педагогічних впливів викладачів, а займає активно-перетворюючу роль по відношенню до власної особистості, її особистісно-вольового та особистісно-морального розвитку з метою професійного самовдосконалення.

*Мета дослідження* полягає у тому, щоб показати вплив психологічних особливостей особистості на професійне самовизначення корекційного педагога та логопеда.

*Результати практичного аналізу проблеми.* З метою виявлення впливу психологічних особливостей особистості на професійне самовизначення майбутніх корекційних педагогів та логопедів, нами було проведено анкетування студентів нашого факультету, яке дало змогу побачити, що більше половини із них має потребу свідомо вивчати дисципліни професійного спрямування, функціональна зацікавленість властива 25 відсоткам студентів, а показна 16 відсоткам. Студентів, які байдуже відносяться до обраної спеціальності не виявлено. 50 відсотків студентів мають високий рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей, що вказує на впевненість у власній придатності до обраної спеціальності можливості стати в ній професіоналом високого рівня. Загалом, упродовж професійної підготовки майбутніх фахівців рівень комунікативних здібностей якісно підвищується, як під впливом цілеспрямованої діяльності викладачів, так і в умовах стихійної комунікації студентів.

Необхідною передумовою підвищення рівня професійної самосвідомості особистості є потреба індивіда у розвитку власних особистісно-моральних та особистісно-вольових якостей, професійному саморозвитку й самовихованні. Наявність високого рівня сформованості такої потреби стимулює активність майбутнього фахівця з метою пошуку шляхів і засобів власного особистісно-професійного саморозвитку.

За даними анкети переважна більшість студентів 60 відсотків має середній рівень прагнення до саморозвитку. Розвиткові професійних здібностей майбутніх корекційних педагогів та логопедів сприяє наявність стійких професійних інтересів, бажання одержати якомога більших знань і практичний уміння за обраної спеціальності, саме цьому сприяє робота факультету у напрямку корекції професійних інтересів, формування в студентів чіткого образу майбутньої професії, уміння розрізняти майбутню професію і захоплення і, відповідно, корегувати особистісні професійні плани. Домінування внутрішніх професійних мотивів, наявність стійких професійних інтересів та досягнення високого рівня розвитку

професійних здібностей є підґрунтям для формування нового інтегрального компоненту професійного самовизначення особистості–професійної спрямованості, під якою ми розуміємо побудову особистісно-професійних планів на основі обраної професії, стійке прагнення працювати лише за нею, навіть всупереч власному благополуччю. Даний рівень професійної спрямованості мають приблизно 40 відсотків студентів нашого факультету, а саме домінуючими мотивами вибору професії у них виступає бажання допомагати іншим, вирішувати складні і нестандартні життєві ситуації.

*Висновки.* Отже, особистісна готовність до вибору професії за напрямом «Спеціальна освіта» формується в умовах спеціально організованого навчання, важливу роль у цьому відіграє власний досвід суб'єкта професійного самовизначення (педпрактика, взаємодія зі шкільними педагогами, спостереження за їх роботою). У процесі навчання слід звернути увагу на розвиток у студентів професійно важливих особистісно-вольових та особистісно-моральних якостей, які формують у них стійкий професійний інтерес, та виступають основою створення позитивної внутрішньої мотивації щодо оволодіння професією корекційного педагога та логопеда.

### Література

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: кн. для учителя / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416с.
2. Воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей и воспитателей / под ред. В.Ф. Мачихиной. – М.: Просвещение, 1980. – 62с.
3. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей / под ред. Т.А. Власовой, В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1981. – 176с.
4. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы. Из опыта работы: кн. для воспитателя / Т.И. Пороцкая. – М.: Просвещение, 1984. – 176с.

**Горобець І.В.,**  
вчитель-дефектолог,  
дошкільний навчальний заклад  
*Рецензент – доц. Т.Г. Кузнецова*

## ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМУ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

*«Той, хто зробив все, що міг, – зробив все»  
В.О.Сухомлинський.*

**Анотація:** у статті розкрита проблема впровадження здоров'язбережувальних технологій в роботу вчителя-дефектолога з метою вирішення корекційних завдань; збереження, формування і зміцнення здоров'я дошкільнят з розумовою відсталістю.

**Ключові слова:** здоров'язбережувальні технології, корекція, діти дошкільного віку.

**Аннотація:** в статті раскрыта проблема внедрения здоровьесберегающих технологий в работу учителя-дефектолога с целью решения коррекционных задач; сохранение, формирование и укрепление здоровья дошкольников с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии, коррекция, дети дошкольного возраста.

Актуальною проблемою сьогодення є збереження здоров'я дітей та формування здорового способу життя як цінності. Кожен, хто причетний до справи навчання і виховання, повинен усвідомити, яку відповідальність він несе. Від педагогів та батьків, великою мірою залежить, яким буде здоров'я дитини в подальшому житті. Різні аспекти щодо зміцнення,

збереження здоров'я дітей розглядалися ученими М. Амосовим, Г. Апанасенком, І. Брехманом, В. Дімовим, Ю. Лисициним, В. Петленком, І. Муравовим та іншими [3].

Завданнями дошкільної освіти, окресленими в Законі України «Про дошкільну освіту» передбачено не тільки збереження і зміцнення здоров'я, а й активне формування основ здорового способу життя в дітей, починаючи з раннього віку. Тому, в Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку поставлено одне із важливих завдань – це формування ціннісного ставлення дітей до власного здоров'я [1].

Одним з основних умов і факторів, які сприяють гармонійному розвитку дитини з вадами розвитку є запровадження здоров'язберігаючих технологій.

Метою застосування здоров'язбережувальних технологій у дефектологічній роботі є оптимізація процесу корекції та забезпечення оздоровлення, підтримки і збагачення здоров'я дітей, виховання валеологічної культури як сукупності усвідомленого ставлення дитини до здоров'я і життя людини, знань про здоров'я і умінь оберігати, підтримувати і охороняти його.

Здоров'язбереження та здоров'я формування у навчально-виховному процесі спеціального дошкільного навчального закладу компенсуючого типу складається з системи заходів, що передбачають взаємозв'язок і взаємодію чинників освітньої системи [2]. Зміст організації діяльності зі збереження, зміцнення й відновлення здоров'я вихованців спрямований на формування в особистості фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я.

Здоров'язберігаючі технології – це не є щось невідоме, таємниче. Це відсутність стресових ситуацій у дітей, повноцінний та раціонально організований руховий режим. Ці технології знімають м'язову втому, поліпшують психоемоційний стан дошкільнят та передбачають профілактику різних захворювань.

Робота по збереженню і зміцненню здоров'я дошкільнят з розумовою відсталістю – невід'ємна частина корекційного процесу. Ефективність діяльності системи корекційно-розвивальної роботи залежить від організації взаємодії медичного, психологічного та педагогічного напрямів забезпечення здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих освітніх технологій. Серед вихованців високий відсоток тих, у кого є проблеми з розвитком мислення, пам'яті, уваги, уваги, загальної та дрібної моторики, спостерігається порушення артикуляційного апарату, розгальмування і загальмованість м'язової напруги, підвищена стомлюваність, помітне відставання в показниках основних фізичних якостей (сили, швидкості, спритності).

Вчитель-дефектолог може зробити для здоров'я дітей не менше, ніж лікар. Він повинен навчатися психолого-педагогічними технологіями, що дозволяє йому самому працювати так, щоб не завдавати шкоди здоров'ю своїх вихованців, а сприяти його зміцненню, в тому числі через застосування здоров'язбережувальних технологій.

Оздоровчі технології повинні впроваджуватися в умовах здоров'язберігаючого і здоров'ярозвиваючого середовища, що забезпечує сприятливу гігієнічну, психологічну та педагогічну обстановку.

Основні умовні напрями використання здоров'язберігаючих технологій в дефектологічній роботі:

- діагностика;
- корекція;
- збереження здоров'я;
- особистісно-орієнтований підхід;
- розвиток природних здібностей.

З огляду впливу на здоров'я дітей, здоров'язберігаючі технології можна поділити на групи:

- технології, що сприяють запобіганню станам перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптивних станів дошкільників (гімнастика пробудження, акватерапія, фізкультурні паузи, ритмічна гімнастика тощо);



- технології, пов'язані з безпосереднім впливом на функціональний стан різних органів та систем організму дитини (масаж, дихальна гімнастика, звукова гімнастика, гімнастика для очей, фітотерапія, аромотерапія, кольоротерапія, музикотерапія тощо);

- технології, пов'язані з впливом на психіку дитини, з формуванням її психологічного здоров'я (релаксація, кинезіологічна гімнастика, пальчикова гімнастика, психогімнастика, казкотерапія, сміхотерапія, аутотренінг, медитаційні вправи та ін.);

навчально-виховні технології, які включають програми з навчання дошкільників турботі про власне здоров'я, формуванню культури здоров'я як складової загальнолюдської культури (медіатехнології тощо).

Для досягнення мети здоров'язберігаючих освітніх технологій застосовуються такі групи засобів:

- рухової спрямованості (фізичні вправи, фізкультхвилинки, динамічні перерви, лікувальна фізкультура, рухливі ігри та ін.);

- оздоровчі сили природи (сонячні та повітряні ванни, водні процедури, фітотерапія, інгаляція, вітамінотерапія та ін.);

- гігієнічні (виконання санітарно-гігієнічних вимог; особиста та загальна гігієна, дотримання режиму дня та режиму рухової активності, режиму харчування та сну та ін.).

Ефект їх застосування залежить від професійної компетенції педагога, вміння використовувати нові можливості, включати дієві методи в систему корекційно-розвивального процесу.

Основним напрямком здоров'язберігаючої діяльності є раціональна організація освітнього процесу. Для здійснення оздоровчих та корекційних заходів, які не порушували б освітню діяльність, розроблено відповідний режим дня. Корекційні заняття проводяться в режимі зміни динамічних поз, для чого використовуються масажні килимки, різнорівневий простір в приміщеннях. Частина заняття дитина може сидіти, частина стояти, тим самим зберігається його тілесна вертикаль. Використання цього методу дозволяє зберегти працездатність дітей протягом усього часу заняття.

Здоров'язберігаючі технології допомагають організувати заняття цікавішими та різноманітнішими, створюючи психофізіологічний комфорт. Обсяг рухової активності доповнюється проведенням диференційованих физминуток, рухливих ігор, хвилинки настрою, пальчикової гімнастики, вправами психологічної саморегуляції – релаксації, вправами для профілактики плоскостопості, деякими прийомами самомасажу (точковий масаж), дихальної гімнастики.

Після денного сну проводиться гімнастика пробудження із застосуванням здоров'язберігаючих технологій. Діти виконують комплекс вправ для пробудження, точковий масаж і самомасаж живота, області грудей, шиї, частин обличчя, артикуляційну гімнастику, масаж голови, рук, ніг, а також повітряні ванни, ходіння по рефлекторним доріжкам. Все це сприяє активізації дітей після сну, а також служить профілактикою різних захворювань.

Педагоги використовують казкотерапію, пальчикову гімнастику, психогімнастику, дихальну гімнастику, кінезорефлексотерапію, аромо- та фітотерапію, кольоротерапію, різні види масажу (з використанням щіток, шишок, горішків, точковий, самомасаж), ігровий тренінг, урізноманітнюють роботу шляхом застосування нетрадиційного обладнання тощо.

Для ефективності функціонування здоров'язберезувального простору закладу дошкільного освіти треба: матеріально-технічна забезпеченість здоров'язберезувального простору (розташування приміщень, наявність санітарно-технічного, медичного, фізкультурного обладнання та оснащення, комплектування груп); відповідність організації системи харчування чинним санітарним правилам та нормам; міжособистісні взаємини між суб'єктами педагогічного процесу; стан фізичного та психічного здоров'я дітей і педагогів (індекс здоров'я, зниження захворюваності, підвищення емоційного тону); показники рухової підготовленості дітей, рівень професійної компетентності педагогів, цілісність оздоровлювальних впливів та стабільність результатів.

Здоров'язберігаючі технології в дошкільній олигофренопедагогіці спрямовані на вирішення пріоритетного завдання інклюзивної дошкільної освіти – завдання збереження, підтримки і збагачення здоров'я дітей з вадами розумового розвитку. Використання вчителями-дефектологами у повсякденному житті малят здоров'язбережувальних технологій, інтеграція їх у різні види діяльності, дає вихованцям велике задоволення, впливає на формування їхнього здоров'я, сприяє формуванню дітей уявлення про елементарні правила збереження здоров'я, мотивує на ведення здорового способу життя.

Для України проблема здоров'язбереження дітей дошкільного віку є особливо актуальною, це обумовлено наявністю негативної медико-демографічної ситуації та несприятливою тенденцією щодо показників стану здоров'я дитячого населення. Тому, очевидна потреба у формуванні нової, основаної на ідеї збереження здоров'я, свідомості дитини, що в свою чергу, вимагає від педагогів дошкільної ланки освіти ретельного підбору змісту, методів, засобів, принципів, організаційних форм, які забезпечать формування у дошкільників здоров'язбережувальної грамотності, культури та компетентності.

#### Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку « Я у Світі» (нова редакція, 2012).
2. Богініч О. Л. Здоров'я та фізичний розвиток дитини: реалізація завдань освітньої лінії «Особистість дитини» / О. Л. Богініч // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 3-7.
3. Гладченко І.В. Технологія формування рухових та здоров'язбережувальних навичок у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю // Теорія і практика олигофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук, пр.: Вип. 8.– 2013. – С. 100-107.
4. Денисенко Н. Ф. Витоки здоров'я дитини : навч.-метод. посіб. / Денисенко Н. Ф., Лиходід Л. В., Лупінович С. В., Михайліченко А. Ф. – Тернопіль, 2010. – 160 с.
5. Н. Рубан Здоров'ятворчі та здоров'язбережувальні технології [Текст] / Н. Рубан // Палітра педагога. – 2010. – № 2. – С. 12-17.

**Гріненко І.В.**

вчитель-дефектолог,  
дошкільний навчальний заклад  
Рецензент – доц. Т.Г. Кузнецова

## КАМІНЦІ МАРБЛС ЯК ОДНА ІЗ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ РОБОТИ ІЗ ДОШКІЛЬНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*«Рука - це інструмент всіх інструментів»  
Аристотель.*

**Анотація:** у статті представлено одну із нетрадиційних форм роботи педагога-дефектолога із дошкільниками з порушеннями розумового розвитку. Розкриваються особливості порушень пізнавальної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами. Визначається походження камінців Марблс та особливості роботи з ними.

**Ключові слова:** дошкільники з порушенням розумового розвитку, пізнавальна діяльність, камінці Марблс, сенсорний розвиток.

**Анотація:** в статье представлена одна из нетрадиционных форм работы педагога-дефектолога с дошкольниками с нарушениями интеллектуального развития. Раскрываются особенности нарушений познавательной деятельности у детей с особыми образовательными потребностями. Определяется происхождение камней Марблс и особенности работы с ними.

**Ключевые слова:** дошкольники с нарушениями интеллектуального развития, познавательная деятельность, камни Марблс, сенсорное развитие.

Одним із основних завдань дошкільного віку є підготовка дитини до школи, яка полягає не лише у формуванні позитивного ставлення до навчання, а розвитку таких складових психіки, які необхідні для пристосування до шкільного середовища та навчального процесу. Це в першу чергу стосується пізнавальної сфери дитини. Розвиток пізнавальної діяльності виявляється не тільки в тому, що в дитини збільшується обсяг знань про предмети довкілля, а й у змісті глибини пізнання. Ефективне виконання завдань у процесі навчання, накопичення знань про навколишнє середовище досягається на основі відчуття та сприймання дитиною довкілля. Несформованість вище вказаних процесів у дошкільників впливає на виникнення труднощів у навчанні та вихованні, накопичені певних знань та вмінь, основою яких є сенсорний розвиток. Проблемою сенсорного розвитку дошкільників займалися, як вітчизняні психологи (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна), так і педагоги (В. Аванесова, М. Подд'яков, Н. Сакуліна, Є. Тихеева, О. Усова, Є. Фльоріна та ін.) [6].

Дошкільне дитинство – це період, коли у дітей закладається фундамент пізнавальної та особистісної сфер, коли кожна дитина, немов маленький дослідник, з радістю і здивуванням відкриває для себе незнайомий навколишній світ. Для дитини дошкільного віку гра – провідна діяльність. Тому процес навчання дитини не може проходити без неї. Тактильні відчуття, дрібна моторика, розумові операції розвиваються в процесі дитячої гри. Чим різноманітніше дитяча діяльність, тим успішніше йде розвиток, реалізуються потенційні можливості.

У дітей з порушеннями розумового розвитку відчуття і сприймання формуються дуже повільно і характеризуються недостатністю. Повноцінність відчуттів та сприймання залежить від діяльності всіх ланок аналізатора – рецепторної, що переводить фізичну енергію нервових імпульсів, провідної та центральної, яка здійснює опрацювання інформації. Рецептори у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можуть бути неушкодженими, проте через дифузне пошкодження кори головного мозку порушується центральна частина усіх аналізаторів, тому і всі види відчуттів при порушеннях розумового розвитку характеризуються сповільненістю, недеференційованістю. Сприймання, як і відчуття, поєднуються насамперед з тими аналізаторними системами, через які світ впливає на нервову систему дитини.

За дослідженнями М. Кольцової було з'ясовано, що «морфологічне і функціональне формування мовленнєвих зон відбувається під впливом кінестетичних імпульсів від рук». Особлива увага приділяється впливу імпульсів з м'язів руки в дитячому віці, до того моменту, поки йде формування мовленнєвої моторної зони. Систематичні вправи для пальців не тільки стимулюють розвиток мови, а й є, на думку М. Кольцової, «потужним засобом підвищення працездатності головного мозку» [2].

Один з варіантів, що дозволяють зробити життя дитини різноманітним, активізувати її інтерес, мотивувати до пізнання, – використання у взаємодії з нею нетрадиційних матеріалів, наприклад, таких, як камінці Марблс. Застосування камінчиків «Марблс» – це один з нетрадиційних прийомів навчання, цікавий для дітей. Цей універсальний посібник представляє собою готові набори скляних камінчиків різного кольору та форм.

**Марбл** (англ. *marble*, також означає «мармур») — невелика сферична іграшка, зазвичай - різнокольорові кульки, виготовлені зі скла, глини або агату. Ці кулі розрізняються за розміром. Найчастіше вони близько 1,25-2,5 см в діаметрі, але розмір може варіюватися від менш ніж 0,111 см до більше ніж 7,75 см, а деякі «марбли» з художнього скла - і більше 30 см в діаметрі. Марбли використовуються в різних іграх, що несуть загальну назву «марблс» (*marbles*). Вони часто колекціонуються – як з ностальгії, так і за їх цікаві кольори.

Застосування камінчиків «Марблс» може бути самим різноманітним: розвиток тактильних відчуттів, розвиток дрібної моторики і координації рук, закріплення навичок звукового аналізу та ін. Діти із задоволенням грають з камінчиками: і вивчають їх на дотик, і пробують викладати малюнки. При використанні камінців «Марблс» у дітей збагачується мовлення, розвивається увага і мислення, творча уява. Діти стають більш впевненими в собі і

збагачуються позитивними емоціями. Такі ігри сприяють підвищенню мовленнєвої активності дітей і можуть бути використані як на підгрупових, індивідуальних заняттях, так і у вільній діяльності дітей [3].

На нашу думку, найголовніша мета при використанні цих камінчиків - це розвиток загальної і дрібної моторики рук. В основному цілі ставляться корекційні:

- ✓ формування правильного захвату кульки кистю руки;
- ✓ розвиток складного координованого руху пальців і кистей рук;
- ✓ розвиток мислення;
- ✓ розвиток орієнтування на площині;
- ✓ робота над запам'ятовуванням кольору;
- ✓ збагачення словникового запасу;
- ✓ розвиток уваги і пам'яті;
- ✓ розвиток фантазії дитини.

Так само, різнокольорові кульки і камінчики успішно застосовуються для створення сюрпризного моменту, емоційно-позитивного настрою, для релаксації. Робота з камінчиками надає простір для творчості і дослідження, для зняття втоми, напруги, вирішення негативних емоційних переживань.

Вимоги до організації проведення вправ з камінчиками Марблс:

- ✓ для підвищення ефективності впливу при виконанні різних вправ необхідно задіяти пальці обох рук;
- ✓ підбір вправ здійснюється з урахуванням вікових та індивідуальних пізнавальних можливостей дітей;
- ✓ наявність корекційної та пізнавальної спрямованості вправ;
- ✓ безпека: виконання вправ з камінчиками не передбачає використання їх дітьми у самостійній діяльності, тільки під наглядом дорослого.

Таким чином, камінчики Марблс доцільно використовувати для організації наступних ігор та вправ:

**Гра «Прикрась предмет», гра «4-ий зайвий».** Діти на картках, запропонованих педагогом, знаходять зайвий предмет і кладуть на нього камінь Марблс, пояснюючи свій вибір.

**Вправа «Розфарбуй картинку».** Дітям пропонується картинка, на якій зображено контур предмету чи об'єкту, їм необхідно за допомогою камінців викласти картинку.

**Вправа «Збери за зразком».** Дітям пропонують картинку-зразок, як в мозаїці, за яким і необхідно зібрати свою картинку.

**Вправа «Орієнтація на аркуші паперу».** Перед дитиною лежить білий аркуш паперу, пропонується виконати наступне завдання: покласти в центрі листа зелений камінь; покласти в лівий верхній кут жовтий камінь; покласти синій камінь в правий верхній кут, в лівий нижній кут покласти червоний камінь. Потім можна попросити проговорити, де лежить червоний камінь, зелений камінь і т. д.

**Гра «Сухий басейн» або «Знайди і визнач, що це».** Вправа на розвиток уваги. Педагог називає дітям різні слова. Діти уважно слухають і за домовленістю піднімають або червоний камінь (чують назву тварини, або зелений (чують назву рослини). Список можливих варіантів: тигр, береза, лев, літак, заєць, вовк, дерево, квітка, змія, будинок, машина, тополя, кінь.

**Вправа «Змійка» або «По дорозі в гості до гнома».** Дітям по черзі пропонується прокласти шлях від одного гномика до іншого. Завдання ускладнюється тим, що дорога може бути як по прямій лінії, так і за хвилястою. Отже, враховуючи все вище сказане, можна зробити висновок, що вправ та ігор із використанням камінців Марблс може бути безліч, надзвичайно важливими є те, що нетрадиційні форми роботи викликають у дітей з особливими освітніми потребами великий пізнавальний інтерес. У зв'язку з цим, результати, які ми отримуємо наприкінці навчального року, використовуючи нові форми роботи, значно вищі за звичайні показники. Діти стають більш успішні у спілкуванні з однолітками і

дорослими, отримують достатній запас знань і умінь, майже у всіх дітей наприкінці року спостерігалась позитивна динаміка розвитку психічних процесів, у значній кількості дітей підвищився загальний рівень мовленнєвого розвитку та спостерігалось зростання пізнавального інтересу, що дуже важливо для дітей з порушеннями розумового розвитку.

Таким чином, використання нетрадиційних форм роботи стає необхідною умовою для всебічного та гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

#### Література

1. Дудьев В.П. Средства развития тонкой моторики у детей с нарушениями речи // Дефектология. 1999. № 4. С. 50-58.
2. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М., 1973. – 143с.
3. Пилипчук С.Д. Використання нетрадиційних здоров'язберезувальних технологій у роботі з дітьми раннього віку в умовах будинку дитини / С. Д. Пилипчук / Таврійський вісник освіти.- 2016.- №4(56).- С.77-82.
4. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. Поніманська. – К. : Академвидав , 2004. – 456с.
5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. - Частина 2. Навчання і виховання дітей / В. М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.
6. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник /В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. - К.: Знання, 2008. – 359с.

**Козлова О.В.,**

заслужений учитель України,  
відмінник освіти України, вчитель-методист,  
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії,

**Беляєва О.О.,**

тифлопедагог, старший учитель,  
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії

*Рецензент – проф. І.В. Тат'яничкова*

## КОМПЕНСАТОРНА ФУНКЦІЯ ЗАНЯТЬ ІЗ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВІЗУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**Анотація:** У статті висвітлені актуальні проблеми і корекційно-відновлювальні функції занять із розвитку мовлення у навчальному закладі для дітей із глибокими вадами зору. Пропонуються основні принципи, пріоритетні напрямки і деякі практичні підходи комплексної корекційно-реабілітаційної роботи з розвитку мовлення, у тому числі у старшій школі, як важливе підґрунтя успішної інтеграції випускників із вадами зору у соціум.

**Ключові слова:** компенсаторна функція, зорова депривація, розвиток мовлення, корекційні заняття, інтеграція в соціум.

**Аннотация:** в статье освещены актуальные проблемы и коррекционно-восстановительные функции занятий по развитию речи в учебном заведении для детей с глубокими нарушениями зрения. Предлагаются основные принципы, приоритетные направления и некоторые практические подходы комплексной коррекционно-реабилитационной работы по развитию речи, в том числе и в старшей школе, как важное условие успешной интеграции выпускников с нарушениями зрения в социум.

**Ключевые слова:** компенсаторная функция, зрительная депривация, развитие речи, коррекционные занятия, интеграция в социум.

Загальновідомо, що 90% інформації про оточуючий світ людина отримує візуально. Саме тому зорова депривація дитини різко обмежує її чуттєвий досвід, що негативно позначається на розвитку психічних процесів, у тому числі і мовлення: порушується словниково-семантична сторона мови, з'являються «формалізм» у використанні лексики, коли слово не співвідноситься з конкретним явищем, ознакою або дією, труднощі в оволодінні невербальними засобами спілкування (мімікою, жестами, інтонацією) тощо.

Беззаперечним є той факт, що мова незрячої дитини потребує спеціальної корекційної роботи.

Одна зі специфічних особливостей розвитку мовлення дітей із зоровою патологією виражається в слабкому використанні немовних засобів спілкування – міміки, пантоміміки, інтонації (Л.С.Волкова, М.Заорська, Л.І.Солнцева, Р.А.Курбанов та ін.). Це негативно позначається на виразності мовлення в цілому: мова стає монотонною, немодульованою, малозрозумілою для оточуючих.

У той же час саме мова і мовлення відіграють провідну роль у компенсації чуттєвого пізнання дитини з візуальними порушеннями, оскільки слово цей процес уточнює, коригує, спрямовує; сприяє більш точному і повному відображенню предметного світу, знімаючи фрагментарність і викривлення його сприйняття.

Компенсуюча функція мови дитини з глибокими вадами зору є не менш, а інколи навіть більш важливою, ніж інші властиві мові функції: спілкування, пізнання, узагальнення, абстрагування, спонукання, оскільки сприяє організації і розширенню зв'язків особистості з навколишнім світом і оточуючими людьми.

Основними об'єктами корекції у роботі з розвитку мовлення учнів із глибокими візуальними порушеннями (тотально незрячих) є:

- розвиток зв'язного логічного мовлення;
- стимуляція та активізація комунікативної діяльності;
- формування способів порівняльного опису двох предметів на основі використання сенсорних еталонів (кольору, форми, величини, матеріалу, поверхні, звучання);
- розвиток аналізуючого спостереження, його вербалізація та узагальнення зібраної інформації;
- корекція, конкретизація, уточнення уявлень про довкілля;
- формування різних способів запам'ятовування (на основі плану, інструкції, алгоритму дії, komponування смислового каркасу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, класифікації тощо);
- формування умінь усвідомлено сприймати інструкцію й утримувати її в пам'яті;
- розвиток усіх видів пам'яті (словесно-логічної, образної, емоційної, моторної) на полісенсорній основі;
- розвиток логічного (теоретичного) мислення;
- опанування способів порівняння, зіставлення предметів за певними ознаками (за відмінностями, схожістю, аналогією тощо);
- формування вміння переносити засвоєні способи дій у нові ситуації;
- посилення зв'язків між чуттєвим і логічним пізнанням.

Корекційні заняття з розвитку мовлення є обов'язковою складовою навчального плану спеціальних шкіл для дітей із глибокими вадами зору і здійснюються як у початковій ланці, так і у базовій та старшій школах. У результаті комплексного корекційно-розвиткового педагогічного впливу даних занять розширюється та збагачується словниковий запас учнів, мінімізуються негативні наслідки ураження зорового аналізатора, розвиваються навички зв'язного діалогічного і монологічного, усного та писемного мовлення. Проте у незрячих школярів спостерігаються порушення у комунікації, а саме: монологічність і вербалізм, недоліки у культурі усного мовлення при спілкуванні «обличчям до обличчя», труднощі у використанні переносних значень слів і засобів художньої виразності, а також предметно-дієвих засобів спілкування, скутість рухів, стереотипія у вираженні емоційних станів.

Необхідність системної, цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення у 11-12 (10-11) класах викликана потребою подолання недоліків мовлення, спричинених зоровою депривацією, вдосконалення сформованих у базовій школі мовленнєвих компетенцій, уміння орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, досягнення високого рівня культури мовлення, розвиток творчих і комунікативних здібностей випускників із вадами зору.

Вимоги до якості мовлення сліпих та слабозорих старшокласників зростають з огляду на те, що більшість з них налаштована на отримання вищої гуманітарної освіти. Отже, їх мовлення має бути правильним, змістовним, емоційним, виразним і переконливим; учні мають бути добрими ораторами, досконало володіти стилістикою, вміло використовувати різноманітні тропи і риторичні фігури.

Систематична, цілеспрямована і наполеглива робота з розвитку мови у школі III ступеню забезпечить випускникам із вадами зору успішну інтеграцію у соціум, рівний доступ до отримання вищої освіти і конкурентоспроможність на ринку праці.

Метою корекційно-відновлювальної роботи з розвитку мовлення в 11-12 (10-11) класах спеціальних шкіл для дітей із глибокими порушеннями зору є досягнення вільного володіння рідною мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності, забезпечення високого рівня комунікації, необхідного для успішної самореалізації і виконання різних соціальних ролей у суспільстві.

Реалізація цієї мети може бути досягнута шляхом вирішення наступних завдань:

- подолання недоліків мовлення, викликаних візуальними порушеннями;
- усунення помилок у дотриманні орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних, жанрово-стилістичних норм усного і писемного мовлення;
- удосконалення мовних компетенцій, що базуються на знаннях і вміннях з основних розділів мовознавства;
- досягнення високого рівня мовленнєвої компетенції через розширення словникового запасу, розвиток граматичної і синтаксичної будови мовлення, вдосконалення умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності і різних сферах спілкування; оволодіння високою культурою мовлення, дискусії, полеміки, стимулювання критичного і творчого мислення;
- досконале володіння стратегіями мовленнєвої поведінки, що допоможуть реалізувати компетенції випускників у різних видах комунікативної діяльності, налагоджувати необхідні контакти з іншими людьми;
- розширення гуманістичного світогляду, розвиток духовності, виховання високої культури, моралі і свідомої громадянської позиції;
- розвиток творчих здібностей і діяльнісної компетенції випускників із вадами зору.

Корекційно-компенсаторне спрямування роботи з розвитку мовлення в 11-12 (10-11) класах зумовлене змістом навчального матеріалу, віковими та індивідуальними особливостями старшокласників, їх уподобаннями, життєвими і професійними орієнтирами.

Основоположними принципами корекційної роботи у старших класах є:

- системність і взаємозумовленість корекційно-реабілітаційних, розвивальних і творчих завдань у подоланні недоліків мовлення;
- єдність діагностики причин і характеру девіацій та корекційного впливу, що передбачає постійну фіксацію і аналіз динаміки ефективності корекції. Проведення моніторингу рівня розвитку мовлення після опрацювання певного розділу програми. При цьому необхідно враховувати правильність вираження та аргументації думки, вміння зіставляти різні погляди на одні і ті ж явища, якість усних та письмових монологічних висловлювань і творчих робіт, із точки зору комунікативних завдань, грамотності мовного і мовленнєвого оформлення;
- комунікативність, що базується на засвоєнні мовних явищ і алгоритмів мовленнєвої поведінки не лише як об'єктів пізнання, а й як засобів спілкування і гуманітарного розвитку.

Корекційно-відновлювальна робота з учнями 11-12 (10-11) класів освітніх закладів для дітей із глибокими порушеннями зору забезпечує старшокласникам досконале володіння

комунікативним інструментарієм, що застосовується в особистісній, полікультурній, професійній, науково-технічній і суспільній галузях. Майстерне володіння словом є підґрунтям плідної командної роботи, виявлення лідерських якостей і творчих здібностей у подальшому самостійному житті.

У роботі з учнями старших класів, що мають важкі порушення зору, застосовується діяльнісний принцип корекції, що передбачає реалізацію активної мовленнєвої діяльності учнів із метою оволодіння успішною мовленнєвою поведінкою при виконанні різних соціальних ролей у суспільстві; реалізовується гуманістична спрямованість навчально-корекційного впливу на розвиток мовлення старшокласників із візуальними порушеннями, відбувається формування гармонійної, високоосвіченої, духовної, компетентної особистості з широким світоглядом, морально-ціннісними переконаннями, повагою до культури і традицій рідного народу у контексті євроінтеграційних процесів у державі, забезпечуючи важливе підґрунтя для подальшої успішної інтеграції у суспільство.

Організація корекційно-відновлювальної роботи з розвитку мовлення передбачає тісний зв'язок із вивченням програмного курсу української мови, що дає змогу вдосконалювати стилістичні компетенції і культуру мовлення при узагальненні матеріалу з фонетики, словотвору і лексики (11 (10) клас), морфології та синтаксису (12 (11) клас). Велика увага приділяється формуванню практичних навичок використання синонімів, паронімів, афоризмів фразеологізмів у власних усних і писемних висловленнях різного типу: ситуативні вправи, складання діалогів, монологів, полілогів, написання есе типу «Чи є місце милосердю у сучасному житті?», «Чи придатна рок-музика для передачі патріотичних настроїв, думок і закликів?», «Сучасне мистецтво» тощо. Доцільним є широке використання текстів різних стилів і типів мовлення морально-етичного спрямування.

Таким чином, забезпечується логічність і послідовність викладу навчального матеріалу, співвідношення у засвоєнні, вдосконаленні та узагальненні базових теоретичних знань про мову і мовлення та практичних умінь і навичок успішної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, написання робіт творчого характеру різних типів, стилів і жанрів мовлення), збагачується словниковий запас, граматична і синтаксична будова усного і писемного мовлення школярів із вадами зору.

Важливу роль відіграють також широкі міжпредметні зв'язки, які активно задіюються на різних мовних рівнях, оскільки стилістика як явище проявляє себе і в літературі, і в різних видах мистецтва. При виборі текстів для аудіювання, переказів, аналізу, редагування тощо використовуються матеріали з краєзнавства, культурології, історії, географії, які викликають інтерес у старшокласників, сприяють вихованню громадянина, розвивають в учнів почуття прекрасного і потребу в естетичному вдосконаленні власного мовлення. Учні із задоволенням висловлюються на актуальні теми сучасного життя: «Про що мріє цифрове покоління українських школярів?», «Кого із сучасників я вважаю успішною людиною?», «Чи переможуть книжки комп'ютери, а бібліотеки – Інтернет?», «Як ти ставишся до дистанційної самоосвіти?», «Цінності сучасного молодого українця» тощо.

Вагоме місце у розвитку мовлення посідає робота з аналізу, обговорення, структурування зразків публічних виступів, підготовки власних розгорнутих висловлювань, формування толерантного ставлення до співрозмовника, вміння брати участь у спонтанних і підготовлених діалогах, дискусіях, диспутах, що для випускників із візуальними порушеннями стане у нагоді в самостійному житті.

Як свідчить практика, заняття з розвитку мовлення досягають своєї мети лише тоді, коли максимально зацікавлюють незрячих учнів, активізують їх мовленнєву діяльність, заохочують до змістовного і компетентного спілкування із соціумом, що є важливою запорукою успішної інтеграції у суспільство.

### Література

1. Білоусенко П. І. Проблемно-ситуативні завдання для розвитку зв'язного мовлення [Текст] / П. І. Білоусенко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2009. – №8. – С.6–12.



2. Гудим І.М., Христюєва Н.В., Масютіна Л.І., Воробйова М.О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором. – Х.: 2016.– 20с.

3. Дудик П.С. Стилїстика української мови. – К.: Академія, 2005.– 120с.

4. Лайко С. Г. Види мовленнєвої діяльності на уроках рідної мови [Текст] / С. Г. Лайко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2004. – №10. – С.12–13.

5. Осадчук Р. І. Діалогічні методи навчання [Текст]: Посібник для вчителя / Р. І. Осадчук. – К.: Рута, 2002. – 56с.

6. Пентилюк М.І. Культура мови і стилїстика. – К.: Вежа, 1994. – 89с.

7. Пономарів О.К. Стилїстика сучасної української мови. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2000. – 132с.

8. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. - К: ВО УФЦ- БФ «Візаві», 2002.– 165с.

**Корнєєва Г.М.**

тифлопедагог, старший учитель,  
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії  
*Рецензент – проф. І.В. Татяничкова*

## **ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ З ВАДАМИ ЗОРУ**

*Істинний патріотизм у тому, щоб збагачуючи інших,  
збагачуватись духовно самим  
Д. Лихачов.*

**Анотація:** у статті розглядаються основні напрями роботи з формування полікультурної компетентності в учнів із вадами зору. Окреслено методи і форми роботи на уроках гуманітарного циклу з формуванні творчої особистості з візуальними порушеннями.

**Ключові слова:** полікультурна компетентність, учні з вадами зору, особистісно орієнтований підхід, творчі здібності, технології розвитку критичного та асоціативного мислення.

**Аннотация:** в статье рассматриваются основные направления работы по формированию поликультурной компетентности у учеников с нарушением зрения. Описаны методы и формы работы на уроках гуманитарного цикла по формированию творческой личности с визуальными нарушениями.

**Ключевые слова:** поликультурная компетентность, ученики с нарушением зрения, личностно ориентированный подход, творческие способности, технологии критического и ассоциативного мышления.

Динамізм соціальної ситуації у нашій країні й у всьому світі призвів до збільшення кількості міжнародних контактів, посилення культурних зв'язків представників різних націй. Рівень культури особистості, залучення її до культурного спадку як своєї держави, так і зарубіжних країн визначається рівнем сформованості полікультурної компетентності.

Тому однією з найбільш актуальних проблем педагогічної теорії і практики є полікультурна освіта школярів. Вона розглядається світовим співтовариством як нова освітня стратегія, спрямована на розв'язання суперечностей сучасної цивілізації: між прагненням до об'єднання країн і народів, більшої відкритості, обміну та, з іншого боку, бажанням зберегти традиції, колективну пам'ять, культуру самобутності. Підготовка молодого покоління до ефективної діяльності в умовах поліетнічного та полікультурного суспільства проголошена пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, представницькими

міжнародними форумами, присвяченими актуальним проблемам освіти. Ідеї полікультурності та необхідність їх реалізації знайшли відображення в основних державних документах України: Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Концепції 12-річної загальної середньої освіти», «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді».

Ці ідеї мають глибоке педагогічне коріння й розроблялися протягом століть багатьма видатними мислителями як на Заході, так і на Сході (Я. Коменський, Г. Ващенко, М. Бахтін, О. Гуренко, В. Болгаріна, З. Мубінова, М. Ярмаченко та ін.).

Впровадження ідеї полікультурності у повсякденну педпрактику – невід’ємна складова сучасної освіти.

Слов’янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 23 не стала винятком: із кожним кроком вдосконалюється функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів із глибокими порушеннями зору. Цю модель педагоги школи будують та впроваджують у життя з урахуванням сучасних соціокультурних умов.

Велике значення у формуванні полікультурної компетентності учнів відіграє навчальний процес, який базується на поліцентричному підході і в першу чергу спирається на діючі навчальні програми.

Вивчення предметів гуманітарного циклу, зокрема, світової літератури, має на меті формування світогляду дитини з візуальними порушеннями, її соціокультурний розвиток. Для досягнення цієї мети використовується різноманітний дидактичний матеріал, що містить відомості про культуру, звичаї, традиції, свята, головні історичні події, видатних діячів українського та європейського народів, майстрів художнього слова.

Найважливішими напрямками роботи є стимулювання інтересу школярів до іншої культури, формування вміння оцінити її достоїнства, виховання доброзичливого, зацікавленого ставлення до представників іншої культури, носіїв іншої мови.

Програмні літературні твори розглядаються у широкому контексті, у зв’язку з іншими видами мистецтва: музикою, кіно, театром, скульптурою, живописом.

Тому вчитель-словесник повинен «бачити» твір мистецтва, розуміти, відчувати його, тлумачити не гірше професійного мистецтвознавця. А для цього він сам має бути високоосвіченою людиною, що постійно поповнює свої знання, і володіє методами вивчення конкретного витвору мистецтва.

Особливої актуальності це набуває у роботі з дітьми із вадами зору, тим паче при ознайомлюванні їх з образотворчими видами мистецтва: живописом, скульптурою, архітектурою. Тут велике значення має слово вчителя. Саме воно може допомогти незрячим дітям зрозуміти красу і довершеність полотен видатних художників.

Викликані мистецтвом естетичні почуття мають надзвичайно цілющу, перетворювальну силу, адже виникають не примусово, а як результат вільної творчої фантазії, узагальнення і злиття всіх людських почуттів.

Тільки на основі емоційно-пізнавальної активності можуть формуватися правильні оцінки оточуючого світу, вироблятися моральні принципи, що становлять внутрішню красу дитини, високий рівень її духовності.

Досліджуючи сучасні педагогічні теорії щодо організації навчального процесу, пріоритетними напрямками роботи можна визначити впровадження особистісно орієнтованого підходу, проектної діяльності, інформаційно-комунікативних технологій, технологій розвитку критичного та асоціативного мислення. Такий процес навчання базується на:

- визнанні неповторності індивідуального внутрішнього світу дитини та її провідної ролі у навчанні;
- залученні індивідуального внутрішнього світу школяра (ментального досвіду) до пізнавального контексту;

- трансформації навчального матеріалу відповідно до можливостей його засвоєння учнями;
- наданні слішим та слабозорим учням свободи вибору завдання, вправи, виду діяльності з урахуванням своїх схильностей, здібностей;
- використанні інтерактивних технологій у системі особистісно орієнтованого навчання: моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем;
- створенні ситуації успіху для розвитку особистості дитини, щоб дати їй можливість відчувати радість від виконаної роботи.

Визначальними у роботі є уроки-діалоги, уроки співпраці, уроки-подорожі, уроки-екскурсії, уроки-телепередачі, уроки-конференції. У центрі навчального процесу – учень, котрий відчуває себе співавтором і розвиває свої здібності.

Відповідно до рівня складності мовного і літературного матеріалів добираються методи навчання. Насамперед поєднуються продуктивні та пошукові форми діяльності учнів, практикуються різні види робіт, що розраховані на індивідуальне, групове, колективне виконання. Певні прийоми роботи ґрунтуються на принципі інтегрування та зіставлення. На уроках створюється ситуація успіху, коли дитина почуває себе особистістю, яку сприймають, слухають і розуміють. Учні сперечаються, помиляються і самі доходять у суперечках певних висновків, долучаються до вічних загальнолюдських цінностей: милосердя, щирості, чуйності, доброти.

Школярам подобається самостійна, цілеспрямована діяльність, що відзначається нестандартним застосуванням отриманих знань, умінь і навичок. Цікаво дітям і тому, що вони комбінують, змінюють чи створюють щось нове на доступному для них рівні, враховуючи думки, почуття і враження інших.

Творчий підхід до вивчення художнього твору дає поштовх до учнівської творчості, що проявляється у різних формах: ліричних віршах, інсценуваннях, байках, невеликих творах. Як результат, учні школи-інтернату стають переможцями в обласних і Всеукраїнських конкурсах творчих робіт, їх літературні доробки друкуються у Всеукраїнському молодіжному інформаційно-публіцистичному журналі «Молодість, Краса і Здоров'я», а також прикрашають сторінки шкільних літературних альманахів («Музика душі», 2017 р., «Романтика слів», 2018 р.).

Діти із задоволенням включаються до процесу творчої і пошукової діяльності, створення завдань, які розвивають їхню креативність, дають реальне розуміння діалогічного способу пошуку істини. Кожен мистецький твір викликає у них цілий вир почуттів, асоціацій, спогадів, думок, пов'язаних із їхнім життєвим досвідом. Ця лавина асоціацій тягне за собою процес пізнання і творчості, збуджує мислення, де старі образи комбінуються по-новому. Нові думки дають поштовх для створення проблемних ситуацій, дискусій, які так подобається вирішувати учням, до розробки нових презентацій і проєктів.

Із метою розкриття творчого потенціалу дітей із вадами зору, формування їхніх естетичних смаків, зацікавлення і захоплення діяльністю у полікультурному просторі, проводяться різноманітні позакласні заходи, години спілкування на теми літератури, музики, живопису, театру тощо.

Позаурочна робота також має сприяти формуванню світогляду, заснованого на знанні і розумінні самобутності культур різних народів, шанобливому ставленні до національних цінностей, етнічних особливостей, усвідомленні етнокультурної мозаїчності світу. Позакласне виховання у даному напрямку доповнює й розширює загальнокультурні знання учнів, впливає на формування вмій позитивного міжетнічного і міжкультурного спілкування.

Для гармонійного розвитку учнів із візуальними порушеннями активно практикуються екскурсії пам'ятними місцями м.Слов'янська, до міського краєзнавчого музею. Територіальна близькість музею зі школою дозволяє дітям регулярно ознайомлюватись із його новими експозиціями і виставками.

Непідробну зацікавленість учнів викликало відвідування виставки «День української писемності та мови» і персональної виставки слов'янського художника-пейзажиста С.Сметанкіна.

Розвитку художнього смаку школярів у значній мірі сприяють і, так звані, заочні екскурсії до найбільш відомих музеїв світу: Ермітажу, Лувру, Прадо, Уффіці, які проводяться завдяки науково-популярним фільмам і книгам з історії мистецтва.

Учні залюбки беруть участь у театралізованих уроках, семінарах, складають сценарії літературно-музичних композицій.

У системі роботи з формування полікультурної компетентності має місце проведення предметних олімпіад, тематичних тижнів, конкурсів, вікторин, усних журналів, літературних вечорів тощо. Головними завданнями їх:

- популяризація світової літератури як шкільного предмету і суміжних із ним дисциплін;
- поглиблення і поширення знань учнів про творчість певного письменника;
- сприяння розвитку читацької культури учнів;
- виявлення обдарованих дітей;
- сприяння самоствердженню і самоорганізації школярів.

Мистецтво – засіб спілкування між поколіннями, між народами, між представниками різних культур, і література як вид мистецтва замає особливе місце.

Важлива роль у формуванні висококультурної, толерантної особистості відводиться фольклорам і творам давньоруської літератури: «Повість врем'яних літ», «Слово про похід Ігорів», оскільки, перш за все, культурна людина повинна знати свою історію. Саме знайомство з нею навчає людину цінувати те прекрасне, що створив народ, а твори минулого немовби руйнують перепону між епохами.

Діти завжди із зацікавленням читають твір Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц», у якому уславлюється життя як таке і її дитина – людина. У процесі уроку учні розмірковують про те, для яких високих цілей народжується людина, дають відповіді на питання духовно-морального змісту.

Літературні твори допомагають школярам пізнати культурні цінності народів, порушують проблеми міжнаціональних відносин, вирішують питання віри і духовності.

Так, в оповіданні І.Буніна «Чистий понеділок» зображені християнські свята і традиції, що допомагають зрозуміти характери головних героїв; із традиціями і звичаями народів Кавказу учні ознайомлюються при вивченні роману М.Лермонтова «Герой нашого часу» тощо.

Полікультурне виховання на уроках літератури посідає дуже важливе місце. Лише за умови вивчення літератури у полікультурному контексті можна сформувати в учнів глобальне розуміння історичної і міжкультурної цінності кожної нації, кожного народу і кожної окремої особистості.

Такий підхід до викладання літератури трансформується творчу взаємодію учня і вчителя через художнє слово.

Розвиваючи у своїх учнів розуміння мистецтва, створюючи умови для живого спілкування з шедеврами світової культури, збагачуючи їх духовний світ, намагаюся допомогти молодим людям «відкрити у собі людину» і знайти своє місце у житті.

### **Література**

1. Вавіна, Л. Корекційно-реабілітаційна модель спеціального компонента змісту освіти учнів з глибокими порушеннями зору / «Дефектологія». – №1. – 2004. – С.5-10.
2. Єрмаков, І.Г. Компетентнісний потенціал 12-річної школи / І.Г.Єрмаков, Д.Пузіков // Освіта України, 2008.– №9.– С. 5-9.
3. Єрмаков, І.Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти // Школа. - 2006. - №12. - С. 5-8.
4. Мединська, Л. На службі компетентностей / Л. Мединська// Завуч (Шк. світ).– 2006.– №1.– С. 11-12.

5. Моляко, О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів / О. Моляко // Рідна школа. – 2005. – №6. – С. 10-12.
6. Пехота, О.М. Освітні технології: Навч.-метод. посібник/ О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За ред. О.М. Пехоти. – К: Вид-во А.С.К., 2003. – 255с.
7. Родигіна І. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Харків, 2005. – 95с.
8. Родигіна, І. Формування основних груп компетентностей учнів: можливості продуктивного навчання // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 2-3. – С. 180-184.
12. Родигіна, І. Шляхи формування основних груп компетентностей учнів/ І.Родигіна // Директор школи. – 2004. – №8-10. – С. 148-153.

**Котляров І.М.**  
заслужений тренер України,  
старший учитель,  
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії  
*Рецензент – ст. викладач С.В. Сарнацький*

## **РОЗВИТОК СИЛИ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

**Анотація:** у статті висвітлюються значення, основні завдання і специфіка силових підготовки дітей із вадами зору на уроках фізичної культури. Пропонується розроблений комплекс вправ для розвитку сили всіх груп м'язів, який сприяє гармонійному фізичному вихованню, зміцненню здоров'я, заохоченню до здорового способу життя, занять спортом і підготовці школярів із вадами зору до успішного самостійного життя.

**Ключові слова:** розвиток сили, школярі з вадами зору, різні групи м'язів, уроки фізкультури, силові вправи, життєво необхідні рухові якості.

**Аннотация:** в статье освещены значение, основные задачи и специфика силовой подготовки детей с нарушениями зрения на уроках физической культуры. Предлагается разработанный комплекс упражнений для развития силы всех групп мышц, который способствует гармоничному физическому воспитанию, укреплению здоровья, приобщению к здоровому образу жизни, занятиям спортом и подготовки школьников с нарушениями зрения к успешной самостоятельной жизни.

**Ключевые слова:** развитие силы, школьники с нарушением зрения, разные группы мышц, уроки физкультуры, силовые упражнения, жизненно необходимые двигательные качества.

Основним завданням силових підготовки у дітей з вадами зору є розвиток великих м'язових груп спини і живота, від яких залежить правильна постава, а також тих м'язових груп, які у звичайному житті розвиваються слабо (косі м'язи тулуба, що відводять м'язи кінцівок, м'язи задньої поверхні стегна та ін).

Сила як руховаякість – це здатність людини долати опір або протидіяти йому за рахунок м'язових напружень.

Для силових підготовки дітей із вадами зору, необхідні спеціальні та спеціально допоміжні вправи. Силові вправи створюють основу для розвитку фізичних якостей і оволодіння різними руховими вміннями та навичками, передбаченими шкільною програмою. Силова підготовка покращує діяльність нервово-м'язового апарату, здатність перетворення енергії і торує координаційні зв'язки, необхідні для здійснення більш інтенсивної іннервації м'язів. Необхідно відзначити, що у спеціальних школах на уроках фізичної культури недостатньо використовують вправи різних режимів м'язової діяльності з метою розвитку сили у дітей.

Як і в масовій школі, завданнями фізичного виховання у школі для дітей із вадами зору є: зміцнення їх здоров'я, правильний фізичний розвиток, формування у школярів життєво необхідних рухових умінь та навичок.

У силу особливостей психічного і фізичного розвитку сліпих та слабоворих школярів фізичне виховання у спеціальній школі має певну специфіку. Школярі, опановуючи руховими вміннями та навичками, долають наявні у них вади фізичного розвитку. Процес навчання дітей фізичним вправам здійснюється на основі розвитку в них компенсаторних здібностей.

При значному порушенні зору виникають вторинні відхилення у психічному та фізичному розвитку дітей. Різні дефекти зору уповільнюють формування точності, швидкості, координації рухів і вносять своєрідність у процес оволодіння руховими вміннями та навичками. Необхідною умовою успішного розвитку сили у сліпих та слабоворих учнів є суворий облік їх віку, статі, ступеню порушення зору, характеру навантаження.

Велику кількість досліджень присвячено віковому розвитку сили різних груп м'язів людини. Вивчення вікової динаміки м'язової сили школярів у процесі всього періоду навчання представляє, на думку С.В. Новаківського, Л.С. Дворкіна, С.В. Степанова, як науковий, так і практичний інтерес. Загальним висновком для всіх досліджень є те, що розвиток різних м'язових груп відбувається нерівномірно та індивідуально: кожна з них в процесі онтогенезу проходить свій специфічний шлях розвитку. Було встановлено, що в результаті більш раннього зміцнення згиначів верхньої кінцівки, згиначі передпліччя сильніші розгиначів передпліччя. Однак у силі нижніх кінцівок спостерігається зовсім інші взаємозв'язки. Сила розгиначів стегна, гомілки, стопи більша сили їх антагоністів. Має місце різниця в силі м'язів правої і лівої руки, причому сила правої руки більша сили м'язів лівої руки. Аналогічне співвідношення відмічається і на нижніх кінцівках, де сила м'язів правої кінцівки більша сили м'язів лівої кінцівки. В той же час було встановлено, що у віці 15-16 років активно формується силова витривалість, збільшується кількість вправ із вагою, включаються інші елементи. Практика свідчить про те, що силові здібності у підлітків краще розвиваються вправами зі штангою. Правильне застосування силових вправ сприяє покращенню загальної фізичної підготовки, успішному розвитку інших рухових якостей.

Так, фізичні вправи допомагають зберегти м'язову силу навіть у порівняно пізньому віці. Аналіз літературних даних онтогенезу силових якостей дозволяє зробити висновок, що найбільший приріст сили, яка проявляється в різних групах, має місце у віці від 14 до 16 років. При цьому у хлопчиків та юнаків приріст силових параметрів вище, ніж у дівчаток того ж віку.

У хлопчиків чітко виділяються два періоди приросту сили м'язів: з 9 до 11-12 років і з 14 до 17 років.

Виділяють такі основні види силових якостей: максимальну силу, швидкісну силу і силову витривалість.

Під максимальною силою слід розуміти найвищі можливості, які учень здатний проявити при максимальному довільному скороченні м'язів. Рівень максимальної сили проявляється величиною зовнішніх опорів, які учень переборює або нейтралізує за умови повної довільної мобілізації можливостей своєї нервово – м'язової системи.

Максимальну силу не слід ототожнювати з абсолютною силою, яка відображає резервні можливості нервово-м'язової системи. Як показують дослідження, ці можливості не можуть повністю проявитися навіть при граничній вольовій стимуляції, а лише за умови спеціальних зовнішніх дій.

Швидкісна сила – це здатність нервово-м'язової системи до мобілізації функціонального потенціалу для досягнення високих показників сили за максимально коротким часом.

Силову витривалість – це здатність організму людини довгий час підтримувати досить високі силові показники. Рівень силових витривалості проявляється у здатності спортсмена переборювати втому, виконувати велику кількість повторень рухів або тривалий час

прикладати силу в умовах протидії зовнішнього опору.

При розвитку сили використовують фізичні вправи, виконання яких потребує від учнів із вадами зору більшої величини зусиль, ніж у звичайних умовах. Необхідно пам'ятати, що у підлітковому віці м'язи більше ростуть у довжину, ніж поперек. Через це застосування вправ і методів, що сприяють нарощуванню м'язової маси, є малоефективним і недоцільним.

Засобами силової підготовки підлітків із вадами зору є вправи, обтяжені масою власного тіла (підтягування) або зовнішнім опором (гантелі тощо). Засоби розвитку сили у старшокласників мають бути більш диференційованими і повинні враховувати не тільки особливості фізичного розвитку учнів. Необхідно використовувати захоплення старшокласників атлетичною гімнастикою для формування інтересу до занять фізичними вправами взагалі, зокрема силовими вправами. До вищевказаних засобів розвитку сили треба додавати вправи в парах з елементами боротьби, лазіння по канату, підйом силою з вису в упор. Крім уроків фізичної культури, силові вправи повинні включатися в заняття спортивних секцій, групи ЗФП, а також під час самостійних занять, у тому числі при виконанні домашніх завдань. У домашніх завданнях із фізичної культури силовим вправам належить одне з провідних місць.

Перш, ніж здійснювати силову підготовку учнів із вадами зору, потрібно визначити рівень розвитку сили за допомогою відповідних тестів. Якщо результати тестувань будуть усвідомлені учнями, це може відіграти значну роль в активному виконанні домашніх завдань.

Типовими засобами розвитку сили є: у 7-9 років – загальнорозвиваючі вправи з предметами, лазіння по похилій лаві, по гімнастичній стінці, стрибки, метання; в 10-11 років – загально розвиваючі вправи з великими обтяженнями (набивними м'ячами, гімнастичними палицями тощо), лазіння по вертикальному канату в три прийоми, метання легких предметів на дальність та ін.

При розвитку сили в учнів середнього шкільного віку, особливо у школярів 11 років рекомендується використовувати обтяження малої маси і після кожної вправи проводити відпочинок 20-30 сек.

Із підлітками м'язову силу можна розвивати, застосовуючи вправи з гантелями. Дані вправи можуть бути включені до змісту основної частини уроку. Вважається, що у старших підлітків для підвищення м'язової сили не частіше, ніж 1 раз на тиждень можуть бути використані близько граничні і граничні величини обтяжень. Але, як свідчить практика, найбільш прийнятним методом для підлітків є метод повторних зусиль. Він дозволяє уникати надмірного напруження і вибірково впливати на окремі м'язові групи. Здебільшого цей метод застосовується при виконанні таких вправ, як присідання, підтягування. Щодо суттєвого збільшення м'язової маси, то юнаки 16-17 років володіють найширшими можливостями в межах шкільного періоду для направленного розвитку м'язової сили. Поступове привчання старшокласників до великих, близько граничних і граничних зусиль вважається виправданим.

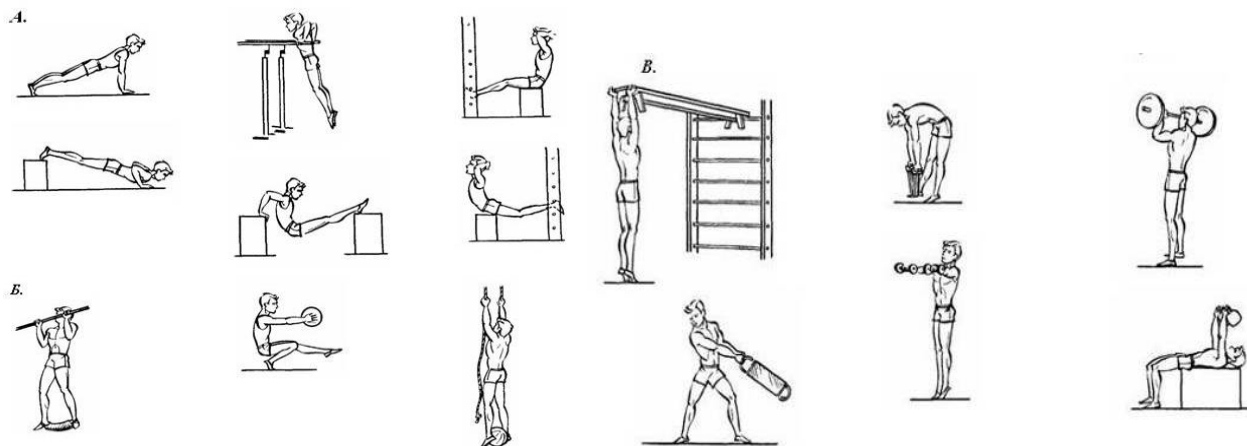
Для розвитку м'язової сили в юнаків старших класів застосовуються вправи зі штангою невеликої ваги, включаючи 3-4 серії по 6-12 повторень з інтервалами відпочинку 60-85 сек. Величина опору при тренуванні максимальної сили за допомогою обтяжень у початківців має становити 60-80% максимальної маси. Кількість повторень при цьому коливається від 2 до 8 разів. Тривалість роботи, кількість повторень в одному підході залежить від того, які завдання ставляться на уроці.

Починаючи з 13-14 років, силові навантаження у дівчаток суттєво відрізняються від таких навантажень у хлопчиків як за інтенсивністю, так і за обсягом. У дівчаток мають перевагу вправи, обтяжені вагою власного тіла. Для дівчат 16-17 років використовуються вправи, що сприяють зміцненню м'язів живота та спини, малого тазу. Ці вправи не повинні викликати сильних напружень.

Важливим в організації уроків фізичної культури для учнів із вадами зору є правильна послідовність вправ, спрямованих на розвиток різних видів сили та їх сполучення з іншими вправами. Так, в одному занятті силові вправи слід розподіляти за такою послідовністю: вправи на вибухову силу, потім – на максимальну силу, далі – на силову витривалість. Силові вправи виконуються на уроці після швидкісних, перед розвитком витривалості. Тривалість силової підготовки на уроках фізичної культури може сягати 10-12 хв, за умов занять вдома – до 20-30 хв, при заняттях у секціях – від 20 до 120 хв.

За особливостями обтяження все різноманіття силових вправ поділяється на дві великі групи: 1) вправи з зовнішнім обтяженням. 2) вправи з обтяженням вагою власного тіла.

Приклади вправ з обтяженнями різного роду: А - з обтяженням вагою власного тіла, Б - з комбінованим обтяженням (вагою власного тіла і зовнішнім), В - з зовнішнім обтяженням



### Розроблення комплексу вправ для розвитку сили на уроках фізкультури

#### І. Вправи, обтяжені масою власного тіла.

##### *Вправи для м'язів рук та плечового поясу:*

1. В.п-упор лежачи на підлозі, згинання і розгинання рук.
2. Згинання і розгинання рук в упорі ззаду на лавці або на двох паралельних лавках.
3. Згинання і розгинання рук в упорі ззаду, руки і ноги на підвищеній опорі.
4. Згинання і розгинання рук в упорі на брусах із повною амплітудою.
5. Підтягування на низькій перекладині; хват зверху, знизу; тулуб тримати прямо.

Вправа виконується до перетину підборіддям лінії поперечини.

6. Підтягування на високій перекладині. Вправа виконується хватом зверху; хватом знизу без коливальних рухів тулуба і ніг.

7. Підтягування на високій перекладині до торкання її шиєю широким хватом рук.

8. Із вису на високій перекладині підйом силою в упор хватом зверху з попереминім виходом рук після підтягування в упор до повного розгинання рук - повернутися в в.п.-увис.

9. Лазіння по канату за допомогою рук.

10. На високій перекладині хватом зверху - знизу вис на зігнутих руках, другий варіант - вис на одній руці, інша внизу з прямими або зігнутими ногами.

11. Ходьба на руках у різних напрямках в упорі лежачи або з підтримкою партнером ніг за стегна, гомілку. Не допускати прогинання в попереку і провалювання в плечах.

12. Ходьба на руках в упорі на брусах, по черзі переставляючи вперед прямі руки.

##### *Вправи для м'язів тулуба:*

1. Сід в упорі ззаду, піднімання і опускання прямих ніг.

2. Лежачи на спині, руки вздовж тулуба: піднімання прямих ніг до вертикального положення і опускання вниз.

3. Сід в упор із задку кутом:

- зустрічні рухи ногами у вертикальній площині;



- перехресні рухи ногами в горизонтальній площині («ножиці»).

4. Лежачи на спині, руки вздовж тулуба або прямі за головою. Підняти прямі ноги до торкання ними підлоги за головою і повернутися в початкове положення.

5. Лежачи на підлозі, руки вздовж тулуба. Підняти тулуб і, нахилившись вперед, торкнутися руками носків ніг. Повернутися у початкове положення.

6. Лежачи на підлозі, на лавці, на похилій лавці, стопи ніг зафіксовані, руки за головою. Підняти тулуб і, нахилиючи його вперед, торкнутися лобом колін.

7. Лежачи на похилій лавці, руки за головою, ноги зафіксовані за рейку гімнастичної стінки. Піднімання тулуба з поворотом вправо-вліво з дотиком правим ліктем лівого коліна, лівим -правого.

8. У висі спиною до гімнастичної стінки піднімання прямих ніг із торканням носками рейок за головою.

9. Вис наперекладні. Утримання прямого кута, ноги не згинати.

10. Вис прогнувшись на перекладні. Піднімання зігнутих ніг із торканням стегнами тулуба.

11. Лежачи на животі, на підлозі, руки попереду або уздовж тулуба:

- підняти прямі ноги вгору, прогнутися і повернутися в початкове положення;

- підняти прямі ноги, прогнутися і робота ніг «кролем».

12. Лежачи на животі, на підлозі, руки попереду. Виконати «човник» і повернутися у вихідне положення. Зафіксувати положення «човника» на зазначений час.

### ***Вправи для м'язів ніг:***

1. В.п.-стійка ноги нарізно. Присісти, п'яти від підлоги не відривати, присід глибокий, руки вперед, повернутися ув.п.

2. Присідання на одній нозі:

- тримаючись за рейку гімнастичної стінки або іншу опору;

- без опори рукою;

- стоячи на підвищеній опорі (на гімнастичній лаві).

3. Присідання з вистрибуванням в гору:

- поштовхом двома ногами, руки за головою, спина пряма;

- поштовхом однією ногою, виконуючи махові рухи руками вгору, тулуб прямий.

4. Стрибки у присіді з просуванням вперед; руки за головою:

- грудьми вперед;

- лівим, правим боком вперед;

- грудьми вперед «челноком» (вліво, вправо).

5. Застрибування на підвищення (гімнастична лава, кінь, козел).

## **II. Вправи з гантелями.**

### ***Вправи для м'язів рук і плечового пояса:***

1. Згинання та розгинання кистей рук з гантелями:

- передпліччя рук на опорі (сидячи опора на стегнах або опора на столі, табуреті, гімнастичному коні), хват гантелей зверху;

- те ж саме, тільки хват гантелей знизу;

- безопорне або опорне положення передпліч.

2. Сійка ноги нарізно, гантелі у прямих руках попереду (перед тулубом). Повороти кистей рук вправо і вліво з повною амплітудою, руки не згинати.

3. Сійка ноги нарізно, руки з гантелями до плечей. Випрямити руки вгору і повернутися у вихідне положення, торкнувшись ліктями тулуба;

- те ж саме тільки в.п., лежачи на лавці, випрямляючи руки одночасно і по черзі.

4. Згинання і розгинання рук у ліктьових суглобах:

- стоячи, ноги нарізно;

- сидячи на стільці, лікті спираються об стегна, темп повільний або середній.

5. Стоячи, ноги разом, руки в сторони на рівні плечей. Згинання та розгинання рук у ліктьових суглобах, лікті вниз не опускати.

6. Сійка ноги нарізно, гантелі вгорі на прямих руках. Згинання та розгинання рук у ліктьових суглобах з опусканням гантелей за голову.

Цю вправу можна виконувати сидячи на стільці, по черзі згинаючи і розгинаючи руки.

7. Сійка ноги нарізно, руки з гантелями знизу. Підняти прямі руки через сторони вгору і повернутися ув.п.;

- в.п. ноги нарізно. Підняти руки з гантелями вгору перед собою, прогнутися і повернутися ув.п.

8. Сійка ноги нарізно, руки з гантелями ззаду у сідниць. Відведення рук назад-вгору, в.п.

9. Сійка ноги нарізно, руки зігнуті, гантелі у плеча. Імітація ударів боксера.

10. Сійка ноги нарізно, нахил вперед, руки з гантелями знизу. Підняти прямі руки вперед вгору до рівня плечей, розвести руки в сторони і опустити.

11. Лежачи на лаві, ноги в сторони, стопи на підлозі. Зведення і розведення прямих рук із гантелями в сторони з великою амплітудою.

12. Лежачи на лаві спиною, голова у висячому положенні, прямі руки з гантелями вгорі. Опустити прямі руки за голову і повернутися у в.п.

13. Лежачи на лавію бличчям вниз, руки з гантелями на підлозі. Розведення прямих рук в сторони.

14. Повороти тулуба вправо-вліво зі сійки:

- ноги нарізно, руки з гантелями в сторони;

- ноги нарізно, тулуб нахилений вперед, руки в сторони.

15. Сійка ноги нарізно, руки з гантелями вгорі. Кругові рухи тулуба вліво і вправо з великою амплітудою.

#### ***Вправи для м'язів ніг:***

1. Сійка ноги нарізно, руки з гантелями до плечей. Присідання глибокі, п'яти від підлоги не відривати, спина пряма.

2. Стоячи на лавці, руки з гантелями внизу. Присідання глибокі на повних ступнях, п'яти не відривати, спина пряма.

3. Сійка ноги разом, руки з гантелями за головою. Піднімання й опускання на носках, які стоять на підлозі або на підвищеній до 10 см. опорі.

4. Сійка на однійнозі, носок на підвищеній опорі до 10см, п'яти на підлозі. Одна рука з гантеллю внизу, інша спирається о спинку стільця. Піднімання й опускання на передній частині стопи.

5. Пружинисті підскоки вгору на обох ногах, на одній нозі, руки з гантелями внизу.

6. Сійка ноги нарізно, руки з гантелями до плечей. Вистрибування в гору з глибокого присідання.

#### **III. Вправи зі штангою.**

##### ***Вправи для м'язів рук і плечового пояса:***

1. Сидячи на стільці, передпліччя на стегнах, хват грифа штанги зверху (знизу). Згинання та розгинання кистей рук, не відриваючи передпліччя від стегон.

2. Стоячи (сидячи на лавці), ноги нарізно. Жим штанги від грудей.

3. Стоячи (сидячи на лавці), ноги нарізно, штанга на плечах за головою. Жим штанги широким хватом через голову.

4. Сійка ноги нарізно, штанга знизу в руках, хват вузький зверху. Тяга штанги силою рук стоячи, до підборіддя, лікті рук над штангою і опустити.

5. Сійка ноги нарізно, штанга знизу в руках, хват середній зверху. Згинання рук зі штангою до прямого кута, опустити до повного розгинання рук у ліктьових суглобах.

6. Стоячи ноги нарізно, (абосидячи на гімнастичній лавці), штанга знизу в руках (якщо сидячи, то штанга на стегнах), хват середній знизу. Згинання та розгинання рук у ліктьових суглобах до торкання грифом штанги грудей.

7. Жим штанги лежачи на лаві з трьох положень хвата: середній, широкий, вузький.

### **Вправи для м'язів тулуба:**

1. Нахили тулуба вперед і вниз зі штангою на плечах стоячи, ноги нарізно.
2. Стійка ноги нарізно, штанга за головою на плечах. Нахили тулуба в сторони зі штангою на плечах.
3. Стійка ноги нарізно, штанга знизу в руках. Повороти тулуба в сторони.

### **Вправи для м'язів ніг:**

1. Стійка ноги разом, штанга за головою на плечах. Випади вперед правої (лівої) ногою.
2. Стійка ноги нарізно, штанга за головою на плечах. Виконати напівприсід, повернутися у в.п. Тулуб тримати прямо.
3. Стійка ноги нарізно, штанга за головою на плечах. Присідання.
4. Штанга за головою на плечах. Піднімання на носках.
5. Вистрибування в гору зі штангою на плечах із глибокого присідання.

### **Література**

1. Лях В.И. Силові здібності в школі. Основи тестування й методика розвитку // Фізична культура в школі. – №1 – 1997.
2. Минаєв Б.Н., Шиян Б.М. Основи методики фізичного виховання школярів. – М.: Освіта, 1989.
3. Семеренський В.И. Розвиваючи силові якості // Фізична культура в школі. – №5 – 1995.
4. Сермеев Б.В. Физическое воспитание слабовидящих детей. – М.: Просвещение, 1983.

**Кузнецова Т. Г.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Рецензент – проф. І.В. Тат'яничкова

## **КОРЕКЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Анотація:** у статті висвітлені результати експериментального дослідження рівня розвитку процесу узагальнення лексичного матеріалу у дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема інтелектуального розвитку.

**Ключові слова:** дошкільники з інтелектуальними порушеннями, дошкільники з нормальним інтелектуальним розвитком, лексичні узагальнення, видові та родові поняття, констатувальний експеримент для обстеження рівня сформованості лексичних узагальнень.

**Аннотация:** в статье представлены результаты экспериментального исследования уровня развития процесса обобщения лексического материала у дошкольников с нарушениями психофизического развития, в частности интеллектуального развития.

**Ключевые слова:** дошкольники с интеллектуальными нарушениями, дошкольники с нормальным интеллектуальным развитием, лексические обобщения, видовые и родовые понятия, констатирующий эксперимент по изучению уровня сформированности лексических обобщений.

**Вступ.** Серед багатьох теоретично й методично значимих проблем у дошкільній спеціальній педагогіці особливе місце займає розвиток мовлення, що характеризує рівень інтелектуального розвитку дитини. Важливим завданням цього напрямку корекційної роботи є формування лексичних узагальнень у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Мова це засіб соціального спілкування, вона виникає з потреби в засобах спілкування. Вся особливість спілкування полягає в тому, що воно неможливо без узагальнення. Л. С. Виготський вважав, що будь-який елемент мови, з яким дитина звертається до дорослого або

одержує від дорослого, є узагальненням. Розвиток мови та процес мовленнєвих узагальнень пов'язані з диференціацією змісту слів[1, 3, 7, 8].

На початкових етапах оволодіння мовленням узагальнення можливо лише при наявності у дитини наочного образу. Малюк не в змозі узагальнювати відсутні об'єкти, не в змозі говорити про відсутні об'єкти[1, 11].

З розвитком мислення вдосконалюється й мовленнєвий розвиток, підвищується здатність дитини до узагальнення й оперування поняттями. Такий новотвір особливо важливий при підготовці дітей до школи, тому що весь процес шкільного навчання проходить на основі словесно-логічного мислення[10].

При порушенні інтелектуального розвитку розуміння значення окремих слів різко збіднюється, головне місце зберігається за конкретним або наочно-образним уявленням про значення слова. Переносне або абстрактне значення слів стає недоступним, розуміння мовленнєвого матеріалу набуває виражений конкретний характер (О. Р. Лурія). Така своєрідність у становленні мовлення відбивається і на процесах узагальнення, зокрема на лексичних узагальненнях[2, 7, 8, 9, 10].

Аналіз психологічних і педагогічних досліджень з означеної проблеми і досвід роботи спеціальних дошкільних закладів показали, що робота з формування лексичних узагальнень у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку ведеться, але залишається багато нерозв'язаних питань. Так, наприклад, вихователі спеціальних дошкільних закладах не дотримуються вікових етапів формування процесів узагальнення у розумово відсталих дошкільників, не розроблені методичні прийоми формування узагальнюючої лексики на кожному етапі[2, 4, 10]. Це й обумовлює актуальність розглянутої нами проблеми й необхідність проведення ретельного експериментального дослідження.

*Формулювання мети статті та завдань.* Мета та завдання статті полягають у вивченні особливостей лексичних узагальнень у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку старшого дошкільного віку (підготовча до школи група) у порівнянні з лексичними узагальненнями дошкільників з нормальним інтелектуальним розвитком.

*Виклад основного матеріалу статті.* З урахуванням вимог програми виховання й навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку, ми розробили методику констатувального експерименту для обстеження рівня сформованості лексичних узагальнень у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку 4-го року навчання (підготовча до школи група). Для порівняння результатів нами були обстежені діти з нормальним інтелектуальним розвитком такого ж віку.

Методика експерименту розроблена на основі методики С. Г. Шевченка для обстеження рівня сформованості понятійних уявлень у дітей дошкільного віку та адаптована нами з урахуванням вікових і психічних особливостей розвитку розумово відсталих дошкільників.

Освоєння дітьми загального поняття містить у собі не тільки самостійне адекватне застосування узагальнюючого слова, але і його конкретизацію.

У зв'язку із цим нас цікавило, як діти з нормальним розвитком і з порушеннями у психофізичному розвитку:

- знайомі з різними предметами найближчого оточення;
- позначають групи предметів узагальнюючим словом-терміном;
- засвоїли ті або інші поняття, які загальні поняття засвоїли краще;
- виконують завдання на узагальнення лексичного матеріалу, коли частіше зазнають труднощів, при узагальненні або конкретизації поняття.

З метою вивчення цих питань ми провели констатувальний експеримент, що складається із двох серій.

Метою першої серії експерименту було виявлення знань дітьми конкретного змісту й обсягу досліджуваних родових понять. Для досягнення визначеної мети ми використали три види завдань, для виконання яких дітей просили назвати відомі їм предмети, що відносяться

до певного родового поняття. Для цього нами було відібрано 20 родових понять у яких відображено повні уявлення дітей про навколишнє предметне оточення.

Друга серія експерименту мала за мету перевірити, як діти вміють позначати групи предметів узагальнюючими словами-термінами. У цій серії експерименту використався наочний матеріал, що відрізняло її від першої серії. Ми пропонували дітям картки з кольоровим зображенням предметів. Картки були підібрані з урахуванням тематики завдань, що використалися в першій серії експерименту. Усього нами було підібрано 89 карток.

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку рівень сформованості узагальнюючої лексики значно відрізняється від рівня узагальнюючої лексики нормально розвинених дошкільників. Розглянемо докладно результати кожної серії експерименту.

У першій серії експерименту ми визначали знання дітьми змісту родових понять. Результати дослідження показали, що у нормально розвинених дітей, кількість правильних відповідей було набагато більше, ніж у розумово відсталих - 98% і 12,3% відповідно.

Діти з нормальним інтелектом відповідали швидко, іноді перед відповіддю замислювалися, у разі помилкової відповіді виправлялися самі або за допомогою педагога. Вони зосереджено і цілеспрямовано згадували відомі їм предмети і досягали високої продуктивності при виконанні завдань. Діти перераховували відомі їм конкретні предмети, при цьому досить швидко вказували 2-3 об'єкта, потім якийсь час думали і, після недовгої паузи, додавали ще 1-2 назви. Вони добре орієнтувалися у всіх завданнях, що свідчить про досить високий рівень їхніх уявлень про навколишній світ і сформованість конкретного змісту досліджуваних родових понять. Так, наприклад, при перерахуванні шкільного приладдя була дана така відповідь: «Ручка, олівець..., у якій пишуть - зошит, ще стирати..., ну як його... ластик».

Дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку відповідали на питання, як правило, не замислюючись, найчастіше відповіді їх були невпевненими, вони плуталися в назвах предметів, заміняли предмети їх описом, часто змішували родові поняття. Наприклад: «Росте це, ну там, поливати треба». Експериментатор давав зразок відповіді: «Овочі - це капуста, помідор,...назві, які ще овочі ти знаєш». Але допомога не завжди використовувалася дитиною: «Ну, червоний, це...смачний». Експериментатор: «Помі...». Дитина: «Так, помідор. Ну, ще, не знаю, ну...» Експериментатор: «А з чого пюре роблять?». Дитина: «Із цього, як його,...картоплі, от». Експериментатор: «А картопля - це овоч?». Дитина: «Ну так, картопля овоч».

Серед помилок, які допускали у відповідях дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку, найбільш характерними були наступні:

1. Неправильне включення видових понять в обсяг родового поняття, так зване «розширення» поняття. Наприклад, деякі розумово відсталі діти електроприлади віднесли до меблів (20%) (такі як праска, пиросос і т.п.). А більшість (75%) взагалі не змогли назвати електроприлади. Їм не став на допомогу навіть зразок відповіді. Деякі діти називали предмети, які перші приходили їм на думку. Називаючи предмети меблів, діти частіше вказували тільки один предмет, підказка педагога допомагала незначно.

Помилкове віднесення електроприладів до предметів меблів ми пояснили неправильним розумінням значення узагальнюючого поняття «електроприлади» і недостатньою сформованістю поняття «меблі».

2. Недостатня диференціація понять. Так, наприклад, дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку змогли виконати завдання з теми «овочі», «фрукти», але не змогли назвати жодного предмета з теми «ягоди» «гриби», «квіти», «дерева».

Дві третини всіх помилкових відповідей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку обумовлені недостатньою диференціацією зазначених вище понять. Такої концентрації помилок у нормально розвинених дошкільників ми не спостерігали. При виконанні завдань дітьми з нормальним інтелектом зустрічалися випадки недостатньої диференціації предметів і віднесення їх до інших тем (наприклад, діти часто змішували

предмети по темам «ягоди» і «фрукти»). Таких випадків ми зафіксували 25%. Однак, діти часто самі помічали такі помилки і пояснювали їх так: «Я сказав, що малина - це фрукти, а правильно, що це ягоди», або: «Я не знаю, банани це овочі або фрукти? А як вони ростуть?».

Приблизно 8% дошкільників з нормальним інтелектуальним розвитком змішували такі поняття як «одяг», «взуття» і «головні убори». Ці помилки відбувалися через недостатнє розуміння дітьми смислового значення узагальнюючих слів. У багатьох дітей це виявлялося у питаннях, з якими вони зверталися до експериментатора. Так, наприклад, майже всі діти просили визначити деякі поняття, допомогти віднести їх у ту або іншу групу предметів. Діти запитували: «Як це електропобутові прилади?», або: «Я не знаю, що значить побутові». Пояснення експериментатора, як правило, допомагали їм у правильному виконанні завдання.

Дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку не зверталися за допомогою до дорослого, не задавали уточнюючих питань. Вони дуже часто помилялися, не могли правильно віднести предмет у ту або іншу групу, і ,навіть після пояснення і допомоги педагога, не виправляли помилку.

Ми відзначили загальну низьку зацікавленість цих дітей при виконанні завдань. Вони відповідали на питання експериментатора неохоче, часто не замислюючись, швидко відволікалися й стомлювалися.

Багато дошкільників зі зниженим інтелектом не почували смислового розходження між видовими і родовими поняттями, відносили їх в один ряд. Узагальнююче слово «тварини» діти зрозуміли звужено, відносили до цієї категорії тільки домашніх тварин (65%). Для порівняння, діти з нормальним інтелектом в основному правильно називали як домашніх, так і диких тварин, помилкових відповідей було лише 2% й 4% відповідно.

Таким чином, розумово відсталі дошкільники характеризуються недостатньою сформованістю багатьох понять, що пов'язане з порушенням смислового значення узагальнюючих слів. Вони не повною мірою володіють умінням співвідносити відомі конкретні предмети зі словами, що позначають родові поняття.

Розходження в сформованості узагальнюючій лексики розумово відсталих і нормально розвинених дошкільників проявилися найбільш яскраво при виявленні знання про конкретні предмети, що входять у ту або іншу групу. Рівень узагальнюючої лексики, який показують в цьому випадку діти з нормальним інтелектуальним розвитком значно вище, ніж у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Відзначимо, що в першій серії самостійних відповідей у нормально розвинених дошкільників було 63%, а в розумово відсталих - 0%. За допомогою навідних питань експериментатора правильні відповіді дали 22% нормально розвинених і 10% розумово відсталих дітей, підказку дорослого використали 12% і 29% відповідно, зразок знадобився 3% нормально розвиненим і 55% розумово відсталим дітям.

Друга серія експерименту була спрямована на виявлення вміння дітей позначати групи предметів узагальнюючими словами.

При аналізі відповідей ми розділили їх на правильні й помилкові.

До помилкових були віднесені наступні відповіді:

1. Заміна родової назви функціональним визначенням. Замість узагальнюючої назви групи, указувалася дія, яку можна робити із предметом (або із групою предметів). Наприклад, узагальнюючі слова діти заміняли словами-визначеннями: «якими пишуть», або «які...ними їдять».

До цієї ж групи помилок ми віднесли заміну родового поняття назвою одного з виду, вжитим у множині. Наприклад, замість «взуття» діти говорили «черевики». Помилки такого типу зустрічалися як у нормально розвинених (13%), так й у розумово відсталих дошкільників (9%).

2. Другим типом помилок ми вважали неадекватне вживання слів-термінів, коли дитина знає узагальнююче слово, але неправильно використовує його при позначенні предметів, що не входять у дану групу. Наприклад, діти називають ягоди овочами або фруктами.

До цієї ж групи помилок нами були віднесені й ситуативні узагальнення, коли узагальнені поняття виникають у дітей не на основі істотних ознак предметів, а на основі відомих життєвих ситуацій. Наприклад, замість узагальнюючого слова «дерева», діти визначали групу предметів словом «ліс», або замість слова «меблі» уживали слово «кімната». Ситуативні узагальнення склали незначний відсоток від загального числа помилкових відповідей (4% у нормально розвинених і 16% у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку).

Причиною помилкових відповідей, на нашу думку, було, по-перше, виділення й узагальнення ознак, які не є істотними для певної групи предметів, а по-друге, невміння виділити ознаки, загальні для групи предметів.

3. До третьої групи помилок ми віднесли відсутність словесного узагальнення групи однорідних предметів, коли дитина не могла підібрати узагальнююче слово. У цих випадках діти говорили: «Не знаю, як назвати всі предмети», або: «Забув, як це називається». Такі відповіді ми зафіксували у нормально розвинених дітей в 5% випадків, а у розумово відсталих - в 70% випадків.

Помилки такого типу найчастіше зустрічалися при роботі з темами «птахи», «тварини», «квіти», «дерева». Причому дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку без допомоги експериментатора такі завдання не виконували.

Ми пояснили це тим, що дітям складно виділяти відмінні ознаки у близьких, схожих предметах. Крім того, розумово відсталі часто змішували предмети, орієнтуючись на одну ознаку. Так, вони називали «полуницю» словом «яблуко», «дерева» - «квітами» і т.д. Майже всі вони називали ряд предметів одним видовим поняттям. Наприклад, горобець, синиця, снігур - це горобець. У цьому випадку вони орієнтувалися не на зовнішні розходження, а на розмір птахів.

Щоб з'ясувати, які ознаки є опорними для дітей при впізнанні конкретних об'єктів, ми запропонували їм назвати зображених на малюнку птахів, а потім розповісти, як вони їх впізнали. Результати показали, що більшість випробуваних навіть називаючи окремих птахів, не могли виділити їх відмінні ознаки. Замість вказівки характерних рис розглянутого птаха діти приводили найрізноманітніші відомості про них. Причому були наведені не тільки особливості, що характеризують спосіб життя птахів, але й ознаки несуттєві, які не сприяли розпізнанню даного птаха. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку в 80% випадків не змогли назвати жодної характерної ознаки, 60% нормально розвинених дітей також погано впоралися з завданням.

Зіставивши висловлення нормально розвинених та розумово відсталих дошкільників, ми відзначили, що в дітей першої категорії сформований виразний, яскравий образ названого ними предмету, причому вони досить чітко співвідносять своє уявлення з зображенням. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається змішання ознак різних предметів. При описуванні вони використовували навіть ті ознаки, які не сприймалися ними при безпосередньому розгляданні, тобто ті ознаки, яких не було на малюнку.

Таким чином, розходження між нормально розвиненими та розумово відсталими дошкільниками виявилися за рівнем сформованих уявлень про кожний предмет. Якщо діти з нормальним розвитком виділяли в середньому від 4 до 7 відмінних ознак кожного запропонованого предмету, то дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку в найкращому разі називали 1-2 ознаки.

Треба відзначити, що на заняттях під керівництвом дефектолога дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку здатні виділити значну кількість ознак того об'єкту, який вони спостерігають безпосередньо. Але самостійно, без допомоги дорослого вони не вміють планомірно розглядати об'єкти, називати їх, визначати їх якість, просторове положення. Тому під час проведення констатувального експерименту дітям надавалася допомога у вигляді навідних запитань і зразків відповідей.

У другій серії самостійні відповіді дали 75% нормально розвинених дошкільників, розумово відсталі діти не змогли самостійно впоратися з жодним завданням.

При аналізі відповідей ми встановили, що дітям обох категорій легше проводити узагальнення по наочному матеріалу, однак нормально розвинені дошкільники значно краще робили вербальні узагальнення. Дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку самостійно, без допомоги експериментатора узагальнення на вербальному рівні не робили.

*Висновки.* Результати констатувального експерименту показали, що низький рівень сформованості узагальнюючої лексики у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку залежить не тільки від недостатності їхніх розумових процесів, але і від недосконалості уявлень про навколишнє середовище.

Ми вважаємо, що підвищити ефективність роботи з формування узагальнюючої лексики у розумово відсталих дошкільників можна не тільки в процесі розвитку їхніх розумових операцій, але й у ході розширення уявлень про навколишнє з наступним виділенням істотних ознак досліджуваних об'єктів і включенням їх у діяльність дитини. Рішенню даної проблеми допоможе спеціальна система дидактичних ігор, спрямованих на розширення уявлень про навколишнє середовище, формування понять, активізацію узагальнюючої лексики.

### Література

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский ; [ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия]. - М.: Изд-во АПН СССР, 1956. -519 с.

2. Гаврилушкина О.П. Развитие рече-мыслительной деятельности дошкольников-олигофренов в процессе работы с картинкой / О.П. Гаврилушкина //Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением слуха и интеллекта ; [ред. Л. П. Носкова]. -М.,1990.

3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. -М.: Изд-во АПН СССР, 1961. -471 с.

4. Кузнецова Г. В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста / Г. В. Кузнецова //Дефектология. -1976. - № 3. - С.78-82.

5. Лалаева Р. И. Некоторые особенности лексико-грамматического строя речи у умственно отсталых детей с дислексиями / Р. И. Лалаева //Дефектология. -1976. - № 6.- С.10-13.

6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.

7. Лубовский В. И. Генетические корни мышления и речи в свете развития психолингвистических способностей у аномальных детей / В. И. Лубовский //Проблемы изменения и восстановления психической деятельности: тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. - М.: Изд-во АПН СССР, 1977-С. 58-92.

8. Лурия А.Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. - М.: Педагогика, 1975. - 305с.

9. Морозова Н. Г. Развитие понимания смысловой стороны речи у аномальных детей дошкольного возраста / Н. Г. Морозова //Вопросы формирования речи аномальных дошкольников.- М., 1982-265с.

10. Петрова В. Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников / В. Г. Петрова //Дефектология. - 1997. - № 3. - С.53-56.

11. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: краткий очерк / Д. Б. Эльконин. - М.: Изд-во АПН СССР, 1958. - 114 с.



**Кузнецова Т. Г.**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
**Волкова Я. І.**  
студентка факультету спеціальної освіти  
*Рецензент – ст. викладач А.О. Тат'янчиков*

## **КОРЕКЦІЯ ТА ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Анотація:** у статті розглянуті питання, присвячені вивченню особливостей лексичної сторони мови дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку; запропонована система роботи з розвитку математичної лексики у розумово відсталих дошкільників засобами формування математичних понять.

**Ключові слова:** математична лексика, дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку, система роботи з розвитку математичної лексики.

**Аннотація:** в статье рассматриваются вопросы, которые посвящены изучению особенностей лексической стороны речи дошкольников с нарушениями интеллектуального развития; предложена система работы по развития математической лексики у умственно отсталых дошкольников средствами формирования математических понятий.

**Ключевые слова:** математическая лексика, дошкольники с нарушениями интеллектуального развития, система работы по развитию математической лексики.

**Вступ.** Проблема розвитку мовлення є однією з найактуальніших в дошкільній корекційній педагогіці. Її розглядали Л.С. Виготський, В.В. Воронкова, Г.В. Кузнецова, О.Р. Лурія, В.Г. Петрова та ін. Одним з важливих напрямків було визначено формування словника у розумово відсталих дітей. Рівень розвитку словника, уточнення значення слова, формування лексичної системи відіграють важливу роль в розвитку пізнавальної діяльності дитини, тому що, як зазначив Л.С. Виготський, слово та його значення є засобом не тільки мовлення, але й мислення [3].

Аналіз загальної та спеціальної літератури з проблеми мовленнєвого розвитку розумово відсталих дошкільників свідчать, що у дітей цієї категорії не формуються передумови мовленнєвого спілкування: белькотіння до року з'являється лише у половини дітей (Г.В. Кузнецова), затримується пряmostояння, не сформовані предметна діяльність, інтерес до навколишнього, недоліки в емоційно-вольовій сфері приводять до порушень емоційному спілкуванні з дорослими, не сформований фонематичний слух, не розвинений артикуляційний апарат. Це приводить до відхилень у розвитку лексичної сторони мовлення [6].

Словник у розумово відсталих дітей формується з затримкою та своєрідно у порівнянні з нормально розвиненими дітьми. Багато авторів вказують на більш пізню появу перших слів (В.Г. Петрова, О.І. Граборов, Г.В. Кузнецова, Ж.І. Шиф та ін.). Бідність словникового запасу розумово відсталих дітей проявляється в тому, що вони не знають назви знайомих предметів, неправильно розуміють і використовують слова. Їх словник обмежений поняттями, які означають дії предметів, їх якості і властивості, рідко зустрічаються слова-загальнення, спеціальні позначення, прийменники, прислівники (В.Г. Кузнецова). Діти часто замінюють одні слова іншими, при цьому половина замін має неадекватний характер. На початку оволодіння мовленням розумово відсталі діти користуються лише іменниками.

Мовленнєва активність дітей з порушеннями інтелектуально значно знижена, тому пасивний словник навіть вдвічі більше активного. Активне спілкування з оточуючими набагато менше, ніж в нормі, що пов'язано з малою активністю, низьким інтересом до навколишнього (Л.В. Заков, В.Г. Петрова та ін.).

Недорозвиток лексичної сторони мовлення відображається і на формуванні математичних уявлень дошкільників. Це стосується як особливостей сприймання та диференціювання форми та кольору об'єктів, так і визначенню математичних понять та

категорій. Особливо проблематичним є формування в них математичної лексики. Недоліки пізнавальної діяльності, повільний темп засвоєння нового, своєрідність мовленнєвого розвитку – все це впливає на процес формування математичної лексики у дошкільників цієї категорії.

*Формулювання мети статті та завдань.* Мета та завдання статті полягають у вивченні особливостей математичної лексики розумово відсталих дошкільників і визначенні змісту спеціальної роботи та педагогічних заходів з її формування.

*Виклад основного матеріалу статті.* З метою вивчення математичної лексики розумово відсталих дошкільників нами був проведений констатувальний експеримент. Нас цікавило, якою мірою розумово відсталі дошкільники підготовчої до школи групи володіють математичною лексикою і як цей процес впливає на формування початкових математичних уявлень.

Дослідження проводилося у чотири етапи.

На першому етапі необхідно було з'ясувати, чи можуть діти визначити поняття «багато», «мало», як вони розрізняють ці поняття, в активному чи пасивному словнику знаходяться ці поняття.

На другому етапі ми поставили за мету виявити рівень володіння поняттями «стільки же», «ще один», «такий самий», «інший».

На третьому етапі ми перевірили знання дітьми кольору, форми та величини. Нам необхідно було з'ясувати уміння дітей підбирати ці ознаки за зразком, за словом та назвати їх самостійно.

На четвертому етапі необхідно було перевірити знання дітьми чисел. Нас цікавило, як діти можуть знаходити цифри по слову педагога, чи можуть називати їх самостійно. На 4-му році навчання ми, з орієнтуванням на навчальну програму, використовували лише цифри 1, 2 і 3.

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що у розумово відсталих дошкільників дуже низький рівень сформованості математичної лексики.

На 1-му етапі експерименту ми виявляли наявність в словнику дітей слів «мало» – «багато», але у більшості дітей ці слова присутні лише в пасивному словнику. Так 98% розумово відсталих дошкільників з орієнтацією на зразок можуть визначити поняття «багато» і «мало», це свідчить про те, що на заняттях з формування елементарних математичних уявлень діти виконували подібні завдання, вони знайомилися з цими поняттями, дефектолог намагався ввести ці поняття в словник дітей. Саме тому 55% дітей змогли виконати експериментальні завдання та знайти правильні відповіді при орієнтуванні на слово педагога, лише 37% дошкільників самостійно правильно назвали множину з великою та малою кількістю предметів. Для дітей, що поступають до школи, це дуже низький показник, бо на цих поняттях засновані навчальні знання з математики.

Приблизно такі ж результати ми спостерігали і на 2-му етапі дослідження, при визначенні дітьми понять «стільки же», «ще один», «такий самий», «інший». Дослідження показало, що 15% дітей не впоралися із завданням на визначення цих математичних понять. Приблизно 70% виконали завдання з орієнтацією на слово педагога і лише 15% дітей називали визначені поняття самостійно. Таким чином тільки шоста частина дітей підготовчої до школи групи більш-менш вільно володіє поняттями, які лежать в основі початкового навчання математики в школі.

Трохи кращими були результати одержані на 3-му етапі дослідження, при рішенні завдань на визначення кольору та форми предметів. На наш погляд це пов'язано з тим, що діти частіше виконували подібні завдання не тільки на заняттях з формування елементарних математичних уявлень, але й на заняттях з ознайомлення з навколишнім, з образотворчої діяльності, з ручної праці та ін. На ознаки кольору та форми педагога частіше звертали увагу в процесі виконання режимних моментів та на прогулянці. Результати дослідження свідчать про те, що практично всі діти (98%) виконують завдання на визначення кольору та форми за зразком, значно більше половини (70%) знаходять потрібні ознаки за словом педагога, і

більше половини (58-65%) самостійно називають їх. Але ми вважаємо, що для дітей, які починають шкільне навчання, це дуже низький показник.

На 4-му етапі експерименту ми отримали найбільш розбіжні показники. Так, практично всі діти знайомі з цифрою «1», знаходять її за словом педагога (98%) та називають самостійно (80%). Добре знайомі дошкільники і з цифрою «2». Так 79% знаходять її по завданню дефектолога та практично половина (55%) називають її самостійно. З цифрою «3» показники значно гірше. Лише 64% виконують завдання за словом педагога та 32% називають самостійно. Для розумово відсталих дошкільників підготовчої до школи групи це непогані показники, але велика різниця спостерігається між пасивним та активним словником дітей.

Результати констатувального експерименту показали, що приблизно у половини розумово відсталих дошкільників в пасивному словнику є деякі математичні поняття. Але більшість дітей не тільки не використовують їх в активному мовленні, але не можуть користуватися ними і при виконанні завдань педагога. Це стає перешкодою для формування у них математичних уявлень, які базуються на цих математичних поняттях.

При розробленні методики експериментального навчання ми спиралися на науково-методичні рекомендації з питань формування елементарних математичних уявлень у дошкільників з нормальним інтелектуальним розвитком, а також становлення їх лексичної сторони мовлення. Методика формування математичної лексики у розумово відсталих дошкільників передбачає тісний зв'язок з формуванням їх математичних уявлень.

Нами були визначені завдання формування математичних уявлень:

- мотивація навчальної діяльності, активізація пізнавальних інтересів;
- розвиток сприйняття та уявлень дітей через накопичення і розширення сенсорного досвіду;
- збільшення об'єму пам'яті та уваги;
- розвиток наочно-дійового та наочно-образного мислення через навчання прийомам розумових дій (аналізу, синтезу, узагальненню та ін.);
- розвиток мовлення, введення математичних термінів, активне використання знань та умінь, отриманих на заняттях.

Навчання проводилося за шістьма основними напрямками.

#### 1. Первинне формування поняття про числа.

На цьому етапі передбачено вивчення: якісних ознак предметів (форма, величина, кольори); співвідношення груп предметів за розміром (великий – маленький, однаковий); співвідношення груп предметів за кількістю (багато – мало, більше – менше, однаково, стільки же, тощо); положення предметів у просторі; часові відносини.

Далі вивчаються множини: їх кількісні характеристики, які відображені числівниками; їх визначення та класифікація за якісними ознаками; групування однорідних множин за численністю; групування за кількісними ознаками множин, складених з предметів з різними якісними ознаками; введення символічного визначення виділеної ознаки множини та його використання при рішенні практичних завдань.

2. Початкові шляхи до чисел передбачає дві стадії: передчислову і початок рахування та логіки.

Передчислова стадія: проводився розвиток тих здібностей дитини, на які треба спиратися в процесі навчання рахуванню. Слова, які виражають або позначають кількість, є складними для розуміння маленької дитини, особливо з проблемами у розумовому розвитку, оскільки вимагають не просто прямого вибору між двома об'єктами, а більш тонкого судження. Спочатку дітей знайомлять з такими словами, які виражають кількість: «Візьми багато... Дай багато...»; «Візьми ще... Дай мені ще...», «Візьми трішки», зі словом «ще», зі словом «знову» як заміна слову «ще»; зі словами «цей», «інший».

Далі важливо встановити, чи розуміє дитина різницю між словами, які позначають малі числа: «один» і «два». Після того, як розумово відсталі дошкільники ознайомляться з

малими числами, можна переходити до поняття «скільки». Наступним етапом роботи є знайомство з поняттям тотожності, вводиться поняття «такий самий».

Далі вводяться слова «великий», «маленький»; нове слово «все», слова «небагато» і «багато».

Стадія початкового рахування та логіки-поєднання мовленнєвих навичок з навичками виконання математичних операцій. На цьому етапі значно розширюється та збагачується мовлення дитини. Впередчисловій стадії були введені поняття та дії, які далі використовуються як судження про числа та кількість, діти навчалися простим прийомам співставлення і отримали перше поняття про кількість.

У розвитку логічного та математичного мислення дитини є важлива межа, яку більшість дітей переборюють лише к 5 рокам, – це поняття про збереження. Дитина починає розуміти, що кількість залишається однаковою до тієї пори, поки не додати або відняти одиницю, і не залежить від того, як змінюється розташування або розподіл її частин. Це поняття засвоюється не відразу, воно формується повільно та може розвинути в залежності від індивідуальності дитини. Поки вона не оволодіє поняттям збереження, їй буде недоступне розуміння ні кількісних суджень, ні будь-якої математичної операції.

3. Власне числа. На цьому етапі заняття з дітьми треба вирішувати наступні питання:

- основні поняття: сприйняття, відтворення кількості, предметні дії, рахункова діяльність;

- сенсорна основа в формуванні уявлень про численність;

- засвоєння питання: «Скільки?»;

- встановлення взаємооднозначного співвідношення між предметами порівняльних груп;

- рахункова діяльність з предметами і малюнками;

- рахункові операції з трьома предметами з відкритим і закритим результатом;

- використання ігрових моментів в формуванні числових уявлень.

У межах цих питань вивчаються наступні розділи:

- знайомство з геометричними фігурами;

- навчання способам порівняння розмірів предметів;

- орієнтація у просторі: частини тіла, спрямованість («уверх-униз», «ліворуч-праворуч», «вперед-назад»), прийменники («в», «на», «під», «за», «перед»);

- орієнтація у часі доби, уточнення понять: «довго», «швидко», «потім», «повільно», «скоро»;

- кількість і рахування межах від 1 до 5.

У межах цих розділів у дітей формуються наступні математичні уявлення: ознаки та властивості предметів; багато-один (складання множин, засвоєння питання «Скільки?»); ліворуч-праворуч, посередині; порівняння груп предметів за кількісними ознаками; великий-маленький; коло, шар; довгий-короткий; лічба до 2 (складання групи з двох предметів); поняття «пара»; ранок-день-вечір-ніч; раніше-пізніше; спочатку-потім; лічба до 3 (виділення з множин трьох предметів, порядкове лічіння, лічильні операції з відкритим і закритим результатом); трикутник; усередині-зовні, широкий-вузький; рахування до чотирьох; квадрат-куб; квадрат-прямокутник; високий-низький; рахування до п'яти; спереду-ззаду-навколо; коло-овал.

4. Заняття з орієнтування у формі.

Заняття проводяться поетапно, в певній послідовності і залежать від віку дитини. Лексичний матеріал: круг, квадрат, пірамідка, куб, шар, еліпс.

Вміння виконувати інструкції «Дай такий самий», орієнтація у чотирьох предметах, близьких за формою, групування однорідних предметів за формою, розрізнення й називання геометричних форм і фігур незалежно від їх кольору та величини.

5. Заняття з ознайомлення з величиною.

Лексичний матеріал: «великий», «маленький», «дуже великий», «дуже маленький», «самий великий», «самий маленький», «побільше», «поменше», «такий самий», «такий», «не такий».

Завдання: розрізнення й називання геометричних форм і фігур незалежно від їх кольору та величини; закріплення умінь співвідносити різноманітні предмети за величиною, кольором, формою; розрізнення менш контрастних величин.

6. Заняття з ознайомлення з кольором.

Лексичний матеріал визначається програмою виховання та навчання розумово відсталих дошкільників.

Результати експериментального навчання показали, що діти в цілому упоралися з завданням краще, ніж до навчання, кількість правильних відповідей значно збільшилася. Так, визначення понять «багато» і «мало» з орієнтацією на слово педагога збільшилося приблизно на 12-13%, а самостійне називання ознаки – на 15%. Більше половини розумово відсталих дошкільників після експериментального навчання можуть самостійно орієнтуватися в означених поняттях.

Поняття «стільки же», «ще один», «такий самий», «інший» більш складні, ніж поняття «багато» і «мало», проте і ці математичні поняття стали більш доступні для розумово відсталих дошкільників. Ми відмітили поступовий зріст показників в одних випадках на 9-10%, в других – на 15-20%. Хоча на початку шкільного навчання самостійно могли називати поняття «стільки же» – 45%, «ще один» – 34%, «такий самий» – 35%, «інший» – 25%, виконувати ці завдання з орієнтацією на слово педагога могли практично всі діти (95-98%). Саме можливість значної більшості орієнтуватися на ці математичні поняття, навіть зі слів педагога, свідчить про результативність експериментального навчання.

Позитивні результати були показані дітьми і при виконанні завдань на визначення кольору та форми предметів. Мабуть загальне орієнтування в математичних поняттях та математичній термінології позитивно вплинуло і на орієнтування в якостях предметів. Ми зазначили, що майже всі дошкільники (98%) вміють обирати необхідні ознаки предметів з орієнтацією на зразок, значна більшість дітей (80%) правильно виконують завдання з орієнтацією на слово педагога, приблизно половина розумово відсталих дошкільників (48%) і самостійно називають необхідні якості предмета.

Аналіз результатів дослідження знання дітьми чисел показали, що і при орієнтуванні в числах у розумово відсталих дошкільників спостерігається поступове зростання результатів. В середньому показники зросли на 10%. При виконанні завдання з орієнтацією на слово педагога позитивні відповіді дали на цифру «1» – 98%, на цифру «2» – 87%; на цифру «3» – 70%. Самостійно називають цифри менша кількість дітей (89%, 63%, 43% відповідно), але з урахуванням вимог програми виховання і навчання розумово відсталих дошкільників, ці результати є позитивними на початку шкільного навчання.

*Висновки.* Результати експериментального навчання показали, що розумово відсталі дошкільники значно краще почали орієнтуватися в математичних поняттях. Особливо важливим став той фактор, що у дітей збільшився не тільки пасивний словник, але й активний. Вони почали використовувати математичну лексику і при виконанні спеціальних завдань, і на заняттях з формування математичних уявлень, і в вільному спілкуванні. І хоча після спеціального навчання не всі діти в достатній мірі оволоділи математичними поняттями, загальні результати свідчать про ефективність запропонованої навчальної методики. Проведення спеціальної роботи з самих перших кроків перебування дітей в спеціальному дошкільному закладі дозволить значно розширити їх математичну лексику і підвищити показники зі всіх напрямків навчання.

### Література

1. Аугене Д. Й. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д.Й. Аугене // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 76-80.

2. Венгер (Катаева) А. А. Развитие речи у детей с нарушением интеллекта и их умственное воспитание / А.А. Венгер (Катаева) // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: сборник научных трудов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 84-91.

3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребенка /Л.С. Выготский ; [ред А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия]. – М.: Изд-во АПН СССР, 1956. –519с.

4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН СССР, 1961. – 471 с.6.

5. Лурия А. Р. Речь и развитие психических функций у ребенка / А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович. – М.: Изд-во АПН СССР, 1956. – 94с.

6. Кузнецова Г. В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста / Г.В. Кузнецова // Дефектология. – 1976. – № 3. – С. 78-82.

7. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 2-4.

8. Тищенко В. Стан сформованості інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у старших дошкільників з олігофренією / В. Тищенко // Дефектологія. – 2001. – № 3. – С. 26-29.

9. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте (Краткий очерк) / Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во АПН СССР, 1958. – 114с.

**Липа В. О.**

кандидат педагогических наук, профессор  
*Рецензент – проф. І.В. Татьянчикова*

## **СУЧАСНА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА ТА ІЛЮЗІЇ ІНКЛЮЗІЇ**

*Розум усіх людей, разом узятих,  
не допоможе тому, у кого немає свого:  
сліпому не в користь чужа зіркість  
Ж. Лабрюйєр.*

**Анотація:** у статті звертається увага на те, що інклюзивна освіта потребує не лише методичної та матеріально-технічної підготовленості закладів системи освіти, але і змін етичних, психолого-педагогічних і загальнолюдських принципів щодо відносин суспільства до категорії нетипових людей.

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, соціальні умови.

**Аннотация:** в статье обращается внимание на то, что инклюзивное обучение нуждается не только в методической и материально-технической подготовленности заведений системы образования, но и в изменении этических, психолого-педагогических и общечеловеческих принципов отношения общества к категории нетипичных людей.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, социальные условия.

Обстеження дітей із метою визначення тих із них, які повинні бути направлені для навчання до спеціальної школи, є одним із завдань сучасної педагогічної науки.

Добір до школи, де навчаються діти відповідної нозології, є відповідальною і важкою справою. Рішення психолого-медико-педагогічних комісій (ПМПК) про віднесення дитини до категорії розумово відсталих і про перевід його із загальноосвітньої школи до спеціальної необхідно виносити обережно, після ретельного вивчення стану розвитку дитини. Основною причиною помилкового діагностування розумової відсталості в дитини є та обставина, що медичне і психолого-педагогічне вивчення нерідко проводиться без належного взаємозв'язку і зіставлення фактів, отриманих при обстеженні дитини. „Розумова відсталість” є збірне поняття, що нерідко ототожнюється з поняттям олігофренії. Тим часом, олігофренія – це

тільки одна з клінічних форм розумової відсталості.

Точне встановлення клінічної форми розумової відсталості необхідно не тільки для направлення дитини до спеціальної школи, але і для обґрунтування індивідуального корекційного підходу до дитини в процесі виховання і навчання.

Є випадки направлення до спеціальних шкіл педагогічно запусчених у загальноосвітній школі учнів. Однією з причин цього є наявність помилкових уявлень про природу розумового розвитку дитини, про причини затримки або порушення розумового розвитку.

Педагогічна і психологічна науки опираються на положення, що розумовий розвиток не є простим виявленням якихось закладених від природи і, тим більше, спадкових можливостей. Уроджені задатки дітей (тип нервової системи, швидкість його реакції), звичайно, відіграють визначальну роль, але самі безпосередньо не можуть визначити подальший розвиток і формування умінь і навичок.

Завдання педагогіки полягають не в тому, щоб пасивно спостерігати за природними можливостями дітей, а в тому, щоб дати дітям можливість подальшого розвитку, допомогти їм різноманітними шляхами опанувати основи наук, розвинути їхні психічні можливості в процесі навчання.

Першою і найважливішою умовою формування психічного розвитку є нормальна робота головного мозку і його кори. Друга умова – нормальний фізичний розвиток дитини і пов'язане з ним збереження нормальної працездатності, нормального тону нервових процесів. Третя умова нормального розвитку – цілісність органів почуттів, що забезпечують нормальний зв'язок дитини із зовнішнім світом.

Четверта умова нормального розумового розвитку дитини, порушення якого призводить неминуче до розумової відсталості, – систематичність і послідовність навчання дитини в сім'ї, дитячому садочку, загальноосвітній школі.

Добір дітей до спеціальної школи проводиться на основі ретельного і всебічного вивчення розвитку дитини. Розумово відсталі діти – це не діти з низькою обдарованістю, а – хворі діти, що перенесли серйозні мозкові захворювання.

Першим в роботі з добору дітей є ретельне клінічне вивчення захворювання, вивчення історії розвитку дитини.

Друга найважливіша частина – аналіз дефектів, які визначено у дитини.

Складність і відповідальність завдань добору визначають і форми, що повинні використовуватись у цій роботі. Вона починається у загальноосвітній школі, продовжується лікарем ПМПК і закінчується вчителем спеціальної школи. Першим в роботі ПМПК є ретельне медичне дослідження дитини лікарем-психоневрологом, що встановлює аномальність розвитку. Педагог-дефектолог проводить психолого-педагогічне дослідження дитини і визначає не тільки особливості розумового розвитку, але і встановлює деякі дані, які необхідні для подальшого розвитку цієї дитини.

Такий шлях роботи комісії повинен призвести до науково обґрунтованого висновку про природу дефектів, виявлених у дитини (діагноз із припущенням про його подальший розвиток – прогноз) і до раціональних форм його подальшого навчання.

У спеціальних школах щорічно перевіряється рівень розвитку кожної дитини, вирішується питання щодо доцільності її навчання в першому чи другому відділеннях спеціальних шкіл або про можливість переведення до дитячого закладу іншого типу.

Дотепер у роботі ПМПК не застосовується єдина система методик, що не дає підстави вважати проблему вирішеною. Хоча спеціальна психодіагностика і має у своєму розпорядженні достатньо важливих засобів діагностики розумового розвитку та діагностики міжособистісних відносин, питома вага їхніх використань на практиці залишається вкрай низькою.

Помилки методичного забезпечення позначаються на стані практики психодіагностики. Обмежений час дає можливість використовувати лише частину методик. Вибір методик довільний, тому що немає точних вказівок і рекомендацій до їхнього

застосування. Це, у свою чергу, ускладнює виявлення якісних характеристик. Часто неефективність методик перекривається даними клінічного і логопедичного обстеження.

Існують помилки й у роботі ПМПК. Найбільш істотні з них – обмежений час, який відводиться на одну дитину, практична неможливість незалежного обстеження дитини.

Тепер виникає питання, в яких закладах ці діти будуть навчатись і виховуватись. Час потребує зміни назв інтернатних установ, наприклад: «Спеціальна школа з гуртожитком, готелем, пансіоном», але не можна змінювати або відмовлятися від досвіду роботи спеціальних шкіл, накопиченого протягом десятиріч. Останнім часом популярним стає впровадження інклюзивного навчання, хоча його нав'язування нагадує лисенківщину. Проводячи аналогію з могутнім колись предметом «Науковій комунізм», розуміємо, що час все вирішить, поставить на своє місце. Інклюзія сьогодні актуальна, але механізм її впровадження практично не відпрацьований, відсутні лонгitudіальні дослідження.

Говорячи про інклюзивне навчання, в першу чергу розуміємо, що мова йде про дітей, які мають відхилення в психічному чи фізичному розвитку. Для навчання дітей з сенсорними порушеннями не потребується суттєвого перегляду змісту освіти. У цьому випадку впровадження інклюзивного навчання зводиться до забезпечення технічних умов освітнього процесу.

Переведення дітей з порушеннями інтелекту в нові освітні умови потребує суттєвих змін цих умов. І як би ми не намагались термінологічно приховати суть інтелектуальних порушень, все одно розумова відсталість залишиться розумовою відсталістю.

Включення таких дітей до складу учнів загальноосвітньої школи ставить перед колективами шкіл багато різноманітних проблем, які не притаманні звичайній школі (наявність для молодших класів необхідних спальних приміщень, постійний лікарняний контроль за розвитком хворих дітей тощо).

Інклюзивне навчання – це навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в спеціально підготовлених та обладнаних необхідними побутовими засобами, технічним устаткуванням приміщеннях, за наявності відповідного методичного, програмового забезпечення. Для впровадження інклюзивного навчання є важливим укомплектованість закладів відповідними кадрами, забезпечення освітнього процесу необхідним медичним та соціальним супроводом, спрямованим на формування у вихованців цілісної системи знань, умінь і навичок, соціально-ціннісних поведінкових звичок, яке організовується в середовищі дітей з нормальним психофізичним розвитком з метою їх оптимальнішої соціальної адаптації. Воно передбачає зменшення сегрегаційного тиску на дитину з порушеннями психофізичного розвитку та на її сім'ю, формування у однолітків соціально значущих понять рівності й єдності.

Ретроспективний погляд на інтереси людей з порушеннями психофізичного розвитку в цілому і розумово відсталих зокрема, виявляє наявність тенденції відсторонення держави і суспільства від вирішення проблем навчання цієї категорії дітей.

Ми вважаємо, що для того, щоб цілісно уявити інтеграцію, як позитивний процес розвитку суспільства, необхідно визначити, які категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку можуть бути достатньо самостійними, а які залишаться, закінчивши навчання, тактовно висловлюючись, недостатньо самостійними і з недостатньою освітньою та виховною базою. Для уникнення цього постає проблема в необхідності забезпечення їх супроводу протягом усього життя.

Сучасний погляд на проблему, встановлення зв'язків із соціально-економічними основами загальної педагогіки допомагають побачити загальнопедагогічні витoki спеціальної педагогіки, що історично склалися. Це важливо і тому, що захоплення пошуком специфіки навчання і виховання дітей з особливими потребами нерідко відводить дефектологів від розуміння і знання загальнопедагогічних основ спеціальної педагогіки.

Проте, треба пам'ятати, що існують поняття «особистість», «внутрішній світ людини», що педагогіка, психологія, дефектологія завжди були і будуть передусім втручанням у внутрішній світ особи, світ, часто повний трагедії.



## Література

1. Бондар В., Синьов В., Тищенко В. Чи приживеться північно-американська модель інклюзії в Україні/ Рідна школа. – 2012.– № 8-9.– С. 20- 27.
2. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. – 2-е издание, переработанное и дополненное / В.А. Липа. – Славянск: Изд. Маторин Б.И., 2012. – 386с.
3. Липа В. О. Психокорекційна педагогіка (олігофренопедагогіка) в практиці інклюзивного навчання / Володимир Олександрович Липа. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. – 356с.
4. Прикладна корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Навчальний посібник / За ред О.В Гаврилова, В.О. Липи. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. – 592с.

**Омельченко М.С.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Рецензент – проф. І.В. Татьянчикова

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

**Анотація:** у статті проводиться аналіз результатів експериментального дослідження особливостей творчої уяви учнів старших класів спеціальної школи на географічному матеріалі.

**Ключові слова:** діти з порушенням інтелектом, творча уява, географічний матеріал.

**Аннотація:** в статті проводиться аналіз експериментального дослідження особливостей творчого воображення учнів старших класів спеціальної школи на географічному матеріалі.

**Ключевые слова:** дети с нарушением интеллекта, творческое воображение, географический материал.

У розвитку та становленні особистості дитини однією з важливіших здібностей свідомості є здатність створення різноманітних образів, уявлень, нових ідей та фантазій. Визначну роль у цьому відіграє такий психічний процес як уява.

Уява починає розвиватись з перших років життя дитини і сприяє формуванню та становленню інших пізнавальних функцій, вона посідає важливе місце у процесі оволодіння навчальним матеріалом, спілкуванні з оточуючими людьми, а також соціалізації людини. Це має особливе значення для учнів з недорозвиненням інтелекту, адже кінцевою метою навчання та виховання їх у спеціальній школі є подальша успішна соціалізація та соціальна адаптація.

У силу особливостей інтелектуальної та психічної діяльності розумово відсталих учнів, формування та становлення в них процесу уяви відбувається уповільнено та із значними труднощами. Це не лише гальмує загальний розвиток таких дітей, але і робить їх нездатними до творчої діяльності, яка у дитячому віці стає важливим ступенем до успішного функціонування дитини у суспільстві.

Нами було проведено експериментальне дослідження серед учнів 6-9 класів спеціальної школи з метою виявлення стану процесу творчої уяви в учнів з інтелектуальною недостатністю. Розробляючи методику дослідження, ми добирали завдання географічного характеру. Такий вибір обумовлений тим, що робота з географічним матеріалом вимагає від учнів прояву здатності уявляти об'єкти, явища, події, з якими вони ніколи не знайомилися на практиці. Разом з тим, виконання завдань з географії сприяє подальшому розвитку уяви та фантазії дітей (В. М. Синьов, Ж. І. Шиф, В. О. Липа та ін.).

Нами було розроблено методику, яка містила три варіанти завдання.

В основу *I-го завдання* було покладено методику Є. П. Торранса «Неповні фігури». Враховуючи контингент досліджуваних та географічну спрямованість експерименту, ми

застосували цю методику в адаптованому вигляді. Дітям давався «незакінчений» малюнок, на якому відображалися геометрична фігура (коло) і чотири лінії у різних ракурсах. В інструкції вказувалося на необхідність створити картину, в якій був би використаний пред'явлений еталон. У методиці Є. П. Торранса дитина підкорює свою уяву поставленій задачі, створюючи новий цілісний образ з використанням даної фігури або деталі. В той же час пропозиція намалювати картину забезпечує умови для фантазування, прояву своєї внутрішньої позиції.

*II-й варіант завдання* містив дві частини: у першій дитина створює розповідь з опорою на слова, у другій частині вона малює те, про що розповідала.

*III-й варіант завдання* був зорієнтований на роботу учнів з символічною наочністю. Ми назвали його «Подорож по карті». Завдання також складалося з двох частин. Спочатку діти, дивлячись на фрагмент фізичної карти, «подорожували» від одного пункту до іншого, потім малювали побачене під час подорожі.

Подібні завдання не нові для учнів старших класів спеціальної школи. Вони неодноразово включалися вчителями в зміст уроків географії, також зустрічаються у підручниках та, спеціально розроблених для виконання практичних робіт, зошитах з географії.

При оцінюванні результатів роботи учнів з недорозвиненням інтелекту, що характеризують їхній рівень розвитку творчої уяви, ми користувалися критеріями, розробленими у своїх дослідженнях О. М. Дяченко, А. І. Кириловою, Є. А. Медведєвою, Є. А. Сошиною. Хоча вони вивчали іншу категорію дітей (з нормальним розумовим розвитком, затримкою психічного розвитку, глухих та слабочуючих), апробовані ними показники творчої уяви можуть бути застосованими і для дітей із зниженим інтелектуальним розвитком.

До таких показників відносяться:

- наявність стійкого інтересу до діяльності, прийняття завдання;
- орієнтування у завданні (чи розуміють, що від них вимагають);
- вміння користуватися образами сприйняття, пам'яті;
- володіння засобами творчої діяльності, здатність до перекомбінування образів;
- продуктивність та варіативність створених образів (запас уявлень про навколишнє);
- оригінальність образів (елементи творчості);
- емоційна насиченість створених образів.

Для якісної характеристики творчої уяви учнів з інтелектуальними порушеннями ми визначили 4 рівня виконання завдання.

0-й рівень (нульовий) – учень не приймає задачу, не розуміє смислу інструкції.

I-й рівень (низький) – уявлення досліджуваних предметні, недеталізовані, спостерігаються грубі помилки та неточності;

II-й рівень (середній) – уявлення дитини включені в певний епізод. Навколо уявленого об'єкту з'являється «коло речей»;

III-й рівень (високий) – дитина використовує запропоновані еталони як деталі образу в якомусь уявленому сюжеті. Рішення поставленої задачі за типом «включення» дає найбільш оригінальні варіанти виконання роботи.

Вміння уявляти творчо пов'язане з умінням повноцінно сприймати, зберігати і використовувати образи навколишнього середовища. Для цього процесу необхідна здатність дитини бачити ціле за окремими елементами, комбінувати та перекомбінувати частини та цілі об'єкти, маніпулювати ними, створювати нові образи, виходячи з власних ідей та фантазій.

Геометричні фігури та лінії – еталони, що давалися в завданнях, знайомі учням як допоміжної так і загальноосвітньої шкіл, починаючи з молодших класів.

На уроках діти неодноразово виконували вправи, в яких треба було назвати предмети різних родових груп, схожих на ту чи іншу геометричну фігуру, а також перелічити, з чого складається об'єкт на малюнку.

Проте, завдання у такій формі, як було запропоновано в експерименті, учням виконувати не доводилося. Фігури та лінії повинні були активізувати образи пам'яті та уявлення дітей. Досліджувані мали згадати пейзажі та ландшафти, які розбиралися ними на уроках географії, природознавства, які вони бачили по телебаченню тощо.

Аналіз результатів виконання *I-го завдання* показав, що вже на етапі прийняття завдання значна частина учнів з недорозвиненням інтелектуальної діяльності (45%) взагалі не зрозуміли інструкції. Виконання завдання зводилося до «малювальних» маніпуляцій. Ми віднесли таких досліджуваних до групи з нульовим рівнем розвитку творчої уяви. На питання «Що ти намалював?» відповіді учнів із розумовою недостатністю були наступні: «Хлопчик, сонечко, серденько» (Олег Д. 6-й клас), «Луна, сонце, квіточки, будинок» (Вітя Ф. 9-й клас). Діяльність учнів даної групи можна було у будь-який момент зупинити, і вони не робили спроб до неї повернутися.

36,6% учнів допоміжної школи зуміли створити лише предметні, схематичні малюнки. Коло майже у всіх випадках сприймалося як сонечко, вертикальна дуга – як частина крони дерева, пряма лінія – стіна будинку. Дуже стислими були і словесні супроводження таких робіт учнями: «Квіти, дерево, сонце, небо, ялинка, грибочки» (Денис Ж. 6-й клас), «Дуга – це дерево. Сонце кругле і гора. Пташки літають» (Олена І. 8-й клас).

Лише у деяких дітей з інтелектуальною недостатністю (9,7%) навколо запропонованого еталону спостерігалось «коло речей» і можна було побачити певну композицію. Ми віднесли їх до групи з середнім рівнем розвитку творчої уяви. Відповіді на питання «Що ти намалював(ла)?» були достатньо розгорнутими. Так учениця з недорозвиненням інтелектуальної діяльності Аліна З. (6-й клас) коментує свою роботу: «Це собака бігає по травці. Сонце світить і навіть посміхається. Деревя з ялинками, небо, кущі та квіточки, доріжка. Це таке літо». Учениця 8-го класу Олена С. описувала асоціації, які виникали в неї при погляді на елементи завдання: «Ця дуга дуже схожа на дерево. А ця – на гору. Кружок схожий на сонечко. Тут квіти ростуть. В небі птахи літають. На цьому дереві – яблука, а на цьому – сливи. Метелики по квітках усюди літають. Тепло». Особливістю малюнків та відповідей досліджуваних даної групи стало те, що при створенні образів уяви вони активно користувалися накопиченим досвідом, застосовували його відповідно завданню.

Створити повноцінну, цілісну композицію, використати запропоновані еталони як деталі образу в якомусь уявленому сюжеті, знайти оригінальні варіанти виконання роботи не змогла жодна дитина з недорозвиненням інтелектуального розвитку.

Таким чином, виявилось, що більшість учнів спеціальної школи вийшла на нульовий та низький рівні розвитку уяви. Це ще раз підтверджує залежність роботи уяви від рівня розвитку розумових операцій, а також доводить необхідність спрямованої та систематичної роботи над розвитком уяви на уроках спеціальної школи, зокрема при роботі з географічним матеріалом.

Виконання *II-го завдання* дослідження стало досить складним для учнів з розумовою недостатністю. Ми враховували змістовність розповіді, доречність використання заданих слів або назв об'єктів фізичної карти, логічність змісту, наявність сюжету, елементи фантазії. Що стосується малюнку, ми зважали увагу на відповідність малюнка розповіді, наявність образів запропонованих слів (об'єктів карти), елементи творчості.

Майже половина всіх учнів (46,3%) не змогли скласти розповіді і намалювати до неї ілюстрацію. Значна частина (40,3%) включали запропоновані об'єкти у фрази «формально», тому логічної змістовної розповіді не виходило. Діти просто придумували речення з кожним запропонованим словом, або перелічували об'єкти. Деякі з них могли створювати примітивний сюжет з опорних слів, проте на малюнках зображували зовсім інші речі

(будинки, машини, літаки). Все це пов'язано з труднощами аналітико-синтетичної узагальнюючої діяльності, характерній дітям з порушенням інтелекту.

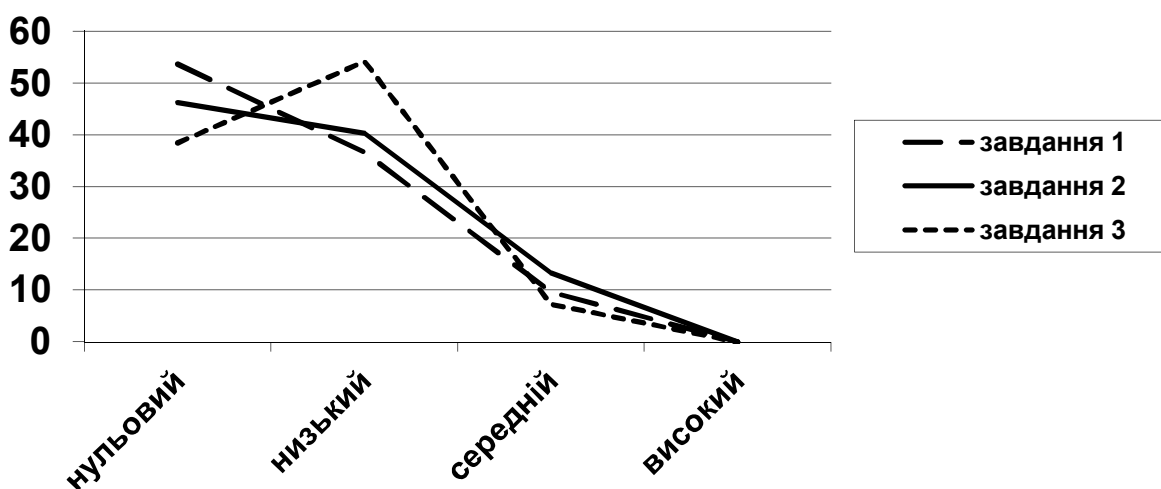
Кращі результати показали учні, яких ми віднесли до групи з середнім рівнем розвитку творчої уяви. Вони склали розповідь, використовуючи у логічній послідовності всі три задані слова, однак ця розповідь була стисла, обмежена еталонними образами, бідна на наявність якісних та просторових ознак. Малюнки досліджуваних з середнім рівнем розвитку уяви відповідали за змістом їхнім розповідям, проте були стереотипними, майже не містили власних дитячих фантазій.

При виконанні III-го завдання учні 8-9-х класів показали кращі результати ніж учні 6-7-х класів. Це пов'язано з тим, що основна робота з фізичною картою проводиться на 8-9-му роках навчання в спеціальній школі.

Значна кількість досліджуваних із зниженим розвитком інтелекту (38,5%) не змогли впоратися з завданням. Таких досліджених ми віднесли до групи дітей з нульовим рівнем розвитку творчої уяви.

Більше половини досліджуваних із зниженим рівнем розвитку інтелекту (54,2%), складаючи розповідь, просто перелічували назви об'єктів карти. При цьому фактично втрачався смисл завдання – подорожування від одного пункту до іншого. Так, учень 9-го класу допоміжної школи Вітя Ф. таким чином побудував свою розповідь: «Море, ліс, квіти, трава. Гори. Сонце. Небо і будинок». Слід зауважити, що деякі символи карти прочитані учнем невірно (море, замість озера, трава замість болота), а деякі, навпаки, залишені без уваги. Ми віднесли таких досліджуваних до групи учнів з низьким рівнем розвитку творчої уяви.

Лише декілька учнів із недостатнім розвитком інтелекту (7,3%) змогли скласти розповідь в логічній послідовності і намалювати малюнки, на яких відображався уявлений дітьми фрагмент карти. Таких учнів ми віднесли до групи досліджуваних з середнім рівнем розвитку творчої уяви. Наведемо приклад розповіді учениці, яка виявила середній рівень розвитку творчої уяви. «Я йшла додому по дорозі. Поки я йшла, побачила річку і озеро. Біля озера були високі гори. Навколо росло багато різних дерев та ялинок, кущів і квітів. Мені все сподобалася. Я зробила красиву фотографію» учениця 8-го класу допоміжної школи Катя П. Малюнок дівчинки цілком відповідає розповіді. На ньому відображені майже всі об'єкти: стежка, вода (озеро), дерева (ліс), гори, квіти і кущі. Також на «фотографії» дівчинка відобразила себе. Це свідчить про те, що учениця досить точно зрозуміла завдання і зуміла впоратися з ним. Такі результати вказують на активну роботу творчої уяви в учнів даної групи, однак стислість, схематичність, однотипність отриманих результатів не дозволили нам віднести цих досліджуваних до групи учнів з високим рівнем розвитку уяви.



Малюнок 1. Порівняльна схема результатів виконання досліджуваними I, II, III-го завдань експериментального дослідження, в % від загальної кількості учнів

Схематично нами показано, що творча уява учнів з інтелектуальним недорозвиненням знаходиться здебільшого на нульовому та низькому рівнях. При виконанні завдань дослідження в учнів з недорозвиненням інтелекту виникали великі труднощі у процесі мисленого співвідношення пред'явленого еталону з наявними у минулому досвіді образами схожих об'єктів. Діти не могли вільно оперувати образами пам'яті, мислено перебудовувати їх, змінюючи просторове положення. Відзначалася «прив'язаність» до пред'явлених еталонів. Лише у кількох роботах мали місце елементи власного «збагачення» образів. Проте все ж таки цей факт свідчить про потенціальні можливості в розвитку уяви учнів з порушенням інтелекту.

Наочна опора полегшувала розумово відсталим учням роботу, була стимулом до появи елементів власної творчості. На створення творчої продукції дітей також значно впливали ті чи інші враження, життєві ситуації, почуті або побачені ними картини.

Слід також відзначити, що уява учнів спеціальної школи з 6-го по 9-й клас знаходиться фактично на однаковому рівні, що свідчить про недостатню увагу педагогів допоміжних шкіл до значення процесу уяви в пізнавальній діяльності та розвитку цього процесу в учнів і вказує нам на необхідність поліпшення системи роботи над розвитком творчої уяви у допоміжній школі зокрема на уроках географії.

#### Література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Паладина Н. Н. Воображение у самого истока: Психологические механизмы формирования / Н. Н. Паладина. – М. : Московский психолого-социологический инс-т, 1997. – 136с.
3. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
4. Стадненко Н. М. Нариси з олігофренопедагогіки / Н.М.Стадненко. К., 2002. – 200с.

**Омельченко М.С.**

кандидат педагогічних наук, доцент,

**Банченко С.С.**

магістрантка факультету спеціальної освіти

*Рецензент – доц. Т.Г. Кузнецова*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ УЯВИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Анотація:** у статті висвітлено теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми формування та розвитку психічного процесу уяви у дошкільників з порушеннями інтелекту на заняттях образотворчою діяльністю у спеціальних дошкільних закладах.

**Ключові слова:** образотворча діяльність, дошкільники з порушеннями інтелекту, уява.

**Аннотація:** в статті представлений теоретичний аналіз літературних джерел по проблемі формування і розвитку психічного процесу уяви у дошкільників з порушеннями інтелекту на заняттях образотворчою діяльністю у спеціальних дошкільних закладах.

**Ключевые слова:** изобразительная деятельность, дошкольники с нарушением интеллекта, воображение.

Однією з найважливіших здібностей свідомості у розвитку та становленні особистості кожної дитини є здатність створювати образи, уявлення, ідеї. Визначну роль при цьому відіграє такий психічний процес, як уява. Дійовим засобом формування уяви є творча діяльність людини.

Проблеми формування, розвитку та можливості корекції уяви у корекційній педагогіці розглядаються з різних аспектів.

І. М. Бгажнокова, В. М. Синьов вказують на недостатню диференційованість образів предметів та явищ у дітей з порушеннями інтелекту, їх швидке забування, зміну, фрагментарність та бідність, невміння оперувати образом предмета – перевертати його, виділяти окремі частини та істотні властивості, абстрагуватися від неістотних, об'єднувати образи, змінювати їх.

У дослідженнях Г. М. Дульнєва, Л. В. Занкова, Ж. І. Шиф та ін. є відомості щодо таких особливостей уяви розумово відсталих учнів як утруднення використання життєвого досвіду, наявних знань, спрощене уявлення причин явищ, пояснення їх випадковими асоціаціями, ототожнення причин різних за походженням, але схожих ззовні, заміна причин явищ наслідками та навпаки тощо.

Л. Б. Баряєвою, Н. М. Палагіною, Н. Д. Соколовою відзначено безініціативність, пасивність в іграх дітей цієї категорії, їх невміння використовувати предмети у різних функціях, застосовувати замітники під час ігрової діяльності.

Робота з корекції уяви дітей з порушенням інтелектуального розвитку повинна розпочинатися ще у дошкільному віці і проводитися з використанням всіх видів діяльності дітей (Л. С. Виготський, О. Я. Дудецький, Г. І. Липкіна та ін.).

Л. Б. Баряєва вказує, що з раннього дитинства необхідно збагачувати життєвий досвід розумово відсталих дітей, знайомити з можливостями використання предметів у різних цілях залежно від ситуації. Така робота є основою для розвитку вміння уявляти предмети, явища, ситуації та стає важливим етапом у формуванні образного мислення.

Н. М. Палагіна експериментально доводить значну роль ігрової діяльності в роботі з формування та розвитку уяви дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. Автор підкреслює, що за умов проведення спрямованої роботи з розвитку уяви під час ігри, діти починали проявляти зацікавленість завданням, отримували багато вражень, моделювали на іграшках дії власні та дорослих.

Одним із видів дитячої діяльності, де творчість та уява посідають основоположне місце, є образотворча діяльність, яка, поряд з ігровою, стає провідною у дошкільному віці й активно сприяє розвитку уяви.

Важливі аспекти питання організації роботи з корекції уяви на заняттях з образотворчої діяльності у спеціальних закладах дошкільної освіти розглянуті у роботах О. П. Гаврилушкіної, Г. Г. Григорьєвої, І. О. Грошенкова, Т. М. Зотової, Т. Г. Кузнецової, Н. П. Сакуліної, С. Г. Якобсона та ін. Так, з урахуванням особливостей психофізичного розвитку розумово відсталих дошкільників О. П. Гаврилушкіною визначено основні напрямки цієї роботи.

*Формування мотиваційно-потребностного плану діяльності.* Вихователь повинен викликати бажання та інтерес розумово відсталих дошкільників до процесів малювання, ліплення, аплікації, сформувані в них ігрове ставлення до діяльності. Для цього на заняттях образотворчою діяльністю слід більше розмовляти з дітьми, використовувати їхні вироби в іграх, проводити виставки дитячих робіт для батьків.

*Сенсорне виховання дітей.* Дошкільників необхідно навчати засобам сприйняття навколишнього світу таким чином, щоб на основі отриманої інформації сформувалися образи уяви, придатні для подальшого зображення. Автор зазначає, що завдяки систематичному здійсненню сенсорного виховання розумово відсталі дошкільники можуть виконувати зображення не лише за зразком, але й за задумом, використовуючи зміст знайомих казок, ігор, художніх творів.

*Виховання самостійності при виконанні образотворчих завдань.* Необхідно заохочувати навіть найменші спроби дитини до пошуку самостійних рішень, тоді вона діє більш активно, сміло, в неї не з'являється негативної реакції на невдачу.

*Розвиток мовлення на заняттях образотворчою діяльністю.* Психічний процес уяви нерозривно пов'язаний з мовленням дитини. Слово актуалізує наявний досвід дитини,

отримані нею враження від предметів, явищ, дій, всього, з чим вона стикається. Слово виділяє в об'єктах та явищах такі ознаки, які раніше не об'єднувалися між собою. Поєднання образу та словасприєє утворенню нових умовних зв'язків на рівні кори головного мозку, які поєднуються у різноманітних сполученнях та впливають на розвиток уяви.

Завдання з розвитку мовлення формулюються та вирішуються з урахуванням специфічних особливостей кожного виду діяльності (малювання, ліплення, аплікації). У кожному конкретному випадку на перший план можуть виступати завдання поповнення словника, навчання словесному звіту про виконані дії, плануванню наступної діяльності тощо.

О. П. Гаврилушкіна пропонує наступні види та прийоми роботи на різних етапах формування образотворчої діяльності, які сприяють корекції уяви розумово відсталих дошкільників:

- ігрові завдання та вправи на розвиток кольорового сприйняття, розрізнення форм, визначення просторового розташування предметів та об'єктів тощо (розрізні картинки, збірно-розбірні іграшки, лабіринти, пазлита ін.);
- спостереження за діями дорослого;
- практичні дії з предметами та їх зображеннями (обігравання виробів, підкладання зображень до предмету тощо);
- виконання завдань за наслідуванням;
- виконання завдань за зразком;
- виконання зображень за словесним завданням дорослого.

І. О. Грошєнков підкреслює, що заняття образотворчою діяльністю є важливим засобом корекції недоліків психофізичного розвитку, зокрема уяви розумово відсталих дітей, і визначає наступні напрямки роботи:

- виховування позитивного ставлення до занять образотворчою діяльністю та її результатів;
- навчання уявляти та вказувати названу вихователем ознаку;
- навчання уявляти та називати предмети та їх ознаки;
- навчання уявляти цілісний образ предмету та відображати його засобами образотворчої діяльності (ліплення, малювання, аплікації);
- формування правильного визначення форми, розміру, кольору, просторових відношень та уміння передати їх у зображенні;
- навчання співвідносити елементи зображення з деталями і частинами реальних предметів та правильного їх розташування.

Т. М. Зотова зазначає, що ефективна організація естетичного виховання на заняттях образотворчою діяльністю значно сприяє корекції уяви вихованців спеціальних дошкільних закладів. Наочність та конкретність навчального матеріалу, що має певну естетичну цінність, у поєднанні з емоційним характером навчання малюванню, загострюють почуття дітей, особливо відчуття кольору, кольорових поєднань, ритмічних чергувань. Особливе значення для корекції уяви під час естетичного сприйняття має систематична демонстрація вихователем доступних для розуміння творів мистецтва: картин, скульптур, виробів народних майстрів, іграшок тощо.

Г. Г. Григор'єва розглядає розвиток уяви дошкільника як необхідний етап роботи у формуванні образотворчої діяльності і пропонує розпочинати його якомога раніше. Вона вважає, що у віці 1-2-х років така робота полягає в ознайомленні малюка з яскравим образотворчим матеріалом, зацікавленні діями дорослого з цим матеріалом, заохоченні до самостійних дій з ним; пропонує шукати разом з дітьми в каракулях образи, асоціації, порізнному позначати та обігравати їх; продовжувати знайомити дошкільників із різноманітністю предметів та явищ, тому що дитина малює те, що її хвилює, цікавить, залишає яскравий слід у пам'яті; виховувати інтерес до засобів образотворчої діяльності та до зображень; розвивати здатність помічати, розуміти зображення знайомих предметів.

Н. П. Сакуліна вказує на те, що всі образи, які передаються дітьми у зображеннях, мають бути їм добре знайомими. Для збагачення образів уяви та більш змістовного їх відображення у продуктах образотворчої діяльності вона пропонує спеціально розширювати життєвий досвід дітей з певної теми. Тоді враження дошкільників будуть більш глибокими, а малюнки більш виразними. Вихователь повинен постійно стимулювати розумову діяльність та самостійність дітей, без яких їх творча діяльність неможлива. Н. П. Сакуліна зазначила, що у старшому дошкільному віці не треба обговорювати всі моменти зображення, те що можна, необхідно залишити для вільного рішення кожної дитини, не треба штучно звужувати теми зображень. Формуванню уяви, на думку автора, також сприяє читання книг, розглядання ілюстрацій, творча характеристика образів предметів та явищ у процесі спостереження за ними.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури з проблеми корекції уяви дошкільників з порушеннями інтелекту на заняттях образотворчою діяльністю доводить, що між уявою дітей та створенням ними зображень - аплікацій та об'ємних виробів, існує двосторонній зв'язок. З одного боку, виготовлення продуктів образотворчої діяльності неможливо без роботи уяви дошкільника, з іншого – правильно організована корекційна робота на заняттях малюванням, ліпленням, аплікацією ефективно впливає на корекцію цього психічного процесу.

### Література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
2. Гаврилушкина О. П. Особенности формирования изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста / О. П. Гаврилушкина. – М.: Просвещение, 1976.–192с.
3. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. – М.: Просвещение, 1999. – 344с.
4. Зотова Т. Н. Методика обучения изобразительной деятельности детей с проблемами в развитии: учебно-методический комплекс дисциплины / Т. Н. Зотова. –Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2009. – 42с.
5. Кузнецова Т. Г. Образотворча діяльність як засіб формування соціального досвіду дошкільників з порушенням інтелекту / Т. Г. Кузнецова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка і психологія. Випуск 17. Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. - № 17. –С. 123-127.
6. Сакуліна Н. П. Анализ рисования / Н. П. Сакуліна // О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ / ред. Занков П. В. –М., 1953. –С. 146–152.

Свідлова Т.Є.

завідувач, дошкільний навчальний заклад

Рецензент – доц. Т.Г. Кузнецова

## СИСТЕМА РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я В ДОШКІЛЬНОМУ ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ

**Анотація:** у статті розкрита система роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в дошкільному інклюзивному просторі.

**Ключові слова:** інклюзивна дошкільна освіта, особистісно-орієнтований підхід, дитина з обмеженими можливостями здоров'я.

**Аннотация:** в статье раскрыта система работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном дошкольном пространстве.

**Ключевые слова:** инклюзивное дошкольное образование, личностно-ориентированный подход, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.



Основною проблемою сьогодні є стихійне впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх школах та дитячих садочках, неприйняття інклюзії по причинах відсутності належної підготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми з обмеженими можливостями, відсутність спеціальних педагогів у школах та дитячих садочках, відсутність відповідної навчально-матеріальної бази закладів і таке інше [5].

На сучасному етапі впровадження інклюзивного навчання необхідно використовувати досвід інтегративного навчання, який ми отримали станом на сьогоднішній день, досвід спеціальних (компенсуючих) та комбінованого типу закладів дошкільної освіти, медико-реабілітаційних центрів, будинків дитини тощо, оскільки в вищезазначених установах наявні кваліфіковані спеціалісти, створено спеціальні умови, напрацьовано методики, що враховують особливості розвитку дітей. Вище зазначені заклади слід розглядати в якості ресурсних центрів.

Дитина з особливостями психофізичного розвитку не повинна займати особливого становища в закладі, вона має почуватися природно, досягти самостійності, наскільки це можливо. Дуже важливо в інклюзивній групі створити таку атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми, щоб забезпечити дитині з особливими освітніми потребами можливість самоствердитися, набути певних навичок соціальної поведінки.

Педагоги інклюзивних груп повинні працювати над формуванням позитивного ставлення здорових вихованців до дітей з особливими освітніми потребами, вчитись прийомам адекватної взаємодії. Адже саме від ставлення педагогів до особливих дітей залежить чи приймуть цих дітей ровесники, чи почуватимуться вони менш самостійними та чи зможуть зберегти свою самооцінку. Здорові діти завдяки взаємодії з дітьми з вадами психофізичного розвитку вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, милосердними, співчутливими, терплячими, готовими до взаємодопомоги [2].

Зміст інклюзивної дошкільної освіти визначається Базовим компонентом дошкільної освіти – державним стандартом, програмами навчання і виховання: «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», програмою «Я у Світі» та спеціальних корекційних програм. Ці документи орієнтують педагогів на особистісний розвиток кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я, на формування життєздатної, компетентної людини, на соціалізацію у суспільстві.

Щодо педагогічної основи, то вона повинна включати комплексну взаємопов'язану діяльність усіх працівників за допомогою різних форм, методів, прийомів, засобів педагогічного впливу, а саме розвиток особистості під час режимних моментів, навчальних та виховних занять, заходів, у різних видах діяльності, поза дитячим садком [1]. Саме тому метою особистісно-орієнтованого виховання та навчання дошкільників є процес психолого-педагогічної допомоги дітям у становленні їх суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, у життєвому самовизначенні. При цьому педагогічна корекція проходить під час навчально-виховного впливу (при ознайомленні з довкіллям, при формуванні математичних уявлень, мовлення; при у розумовому, моральному, естетичному, фізичному та ін.).

Зміна пріоритетів у системі спеціального дошкільного виховання потребує з'ясування психолого-педагогічних умов підготовки та впровадження до інтеграції та інклюзії у загальний виховний простір дітей з вадами розвитку, їх соціальну адаптацію до відповідної групи нормально розвинених однолітків. Ці положення зумовлюють не лише суттєве оновлення виховних технологій та систем, як психологічного, так і педагогічного вивчення та корекції недоліків психофізичного розвитку дітей, але й, за висловами науковців (В. Бондаря, В. Синьова, В. Засенко, А. Колупаєвої та ін.), сприяють зміні стереотипів дошкільної освіти дітей, як з нормальним розвитком, так і з вадами, правильної організації, підготовки, впровадження психолого-педагогічного супроводу даної категорії дітей у виховному процесі, підготовки спеціалістів до роботи із ними, а також диференційованому та індивідуальному оновленні напрямків, змісту, системи, форм, методів та засобів роботи з різними нозологіями дітей (від норми до патології) усього персоналу дошкільного закладу

(корекційних педагогів, педагогів, психологів, медичних працівників, обслуговуючого персоналу тощо), їх взаємної співпраці та взаємодії [6].

У зв'язку з впровадженням інклюзивної освіти, виникла потреба в тому, щоб допомогти практичним працівникам в організації корекційно-розвиваючої та виховної роботи з особливою дитиною, а також у визначенні основних корекційних технологій, успішних шляхів і методів реалізації програмних завдань з формування ігрової діяльності.

Особистісно-орієнтоване підхід до дитини є необхідною умовою корекційного процесу.

Корекційно-виховний процес будується за принципом командної роботи, метою якої є організація корекційно-педагогічного процесу з єдиними вимогами до дитини, своєчасна корекція мовних, сенсорних, розумових, моторних порушень, соціальна адаптація в суспільстві.

Зміст і методи корекційно-виховної роботи передбачають комплекс заходів, спрямованих на всебічний розвиток особистості.

Корекційно-виховна робота в інклюзивному закладі дошкільної освіти включає наступні блоки:

1. *Діагностичний блок*, який передбачає вивчення медичної документації, педагогічної характеристики, анкетування, тестування, бесіди з батьками. Інклюзивна діяльність має розпочинатись з виявлення проблем і труднощів у розвитку дошкільників. Першими, хто помічає проблеми, є батьки і педагоги. Вчителі-дефектологи діагностують мовленнєвий, пізнавальний, соціальний розвиток, гру, використовуючи діагностику Е.А. Стребелевої і Е.А. Екжанової. Потім до діагностики підключаються вихователі, практичний психолог, керівник музичний. Діагностика проводиться з метою вивчення особливості психологічного розвитку дитини, виявлення ступені володіння знаннями, вміннями та навичками. На основі результатів діагностики складається індивідуальний корекційно-виховний маршрут.

2. *Корекційно-розвиваючий блок*, метою якого є розвиток компенсаторних механізмів становлення діяльності дитини, подолання і попередження вторинних відхилень. Цей блок передбачає:

- розвиток і корекція недоліків емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності;
- розвиток мовлення, комунікативної діяльності;
- формування у дітей способів орієнтування в навколишній дійсності.

Освітньо-виховну роботу з особливою дитиною педагоги строго не прив'язують до років навчання, з визначенням конкретних строків її виконання, як це прийнято для дітей, що розвиваються нормально. Перехід на наступний етап навчання проводиться лише після засвоєння програми попереднього етапу.

Завдання корекційно-розвиваючої роботи вирішуються в процесі традиційних для дошкільного виховання форм і видів діяльності.

3. *Здоров'язберігаючий блок* допомагає удосконалити функції організму особливої дитини.

*Завдання блоку:*

- створення умов для збереження і зміцнення здоров'я;
- корекція, компенсація і попередження вторинних відхилень.

Робота здоров'язберігаючого блоку проводиться під час:

- медичного контролю і профілактики захворюваності;
- включення оздоровчих технологій в педагогічний процес;
- спеціально організованих занять.

4. *Освітньо-виховний блок*. Мета: становлення моральних основ особистості. Розвиток орієнтовної і пізнавальної діяльності, зміцнення взаємозв'язку між основними компонентами розумової діяльності. Освітньо-виховна робота спрямована на:

- соціально-моральний;
- пізнавальний;

- естетичний розвиток;
- формування і розвиток основних видів діяльності.

Зміст включає проведення занять, режимних моментів, організацію самостійної діяльності дітей. Важлива система роботи, розвиток не окремих видів діяльності чи особистісних якостей у процесі різних напрямів корекційного виховання (моральних – доброта, фізичних - витривалість, розумових – цілеспрямованість, тощо), а цілісний розвиток, соціалізацію, адаптацію особистості дитини.

5. *Соціально-педагогічний блок.* Не тільки особлива дитина потребує соціальної реабілітації, а її сім'я. Напрями соціально-педагогічного блоку:

- створення умов для активної участі батьків у вихованні та навчанні дитини;
- включення батьків в систему психолого-педагогічного супроводу дитини;
- інформаційно-просвітницька робота з батьками щодо питань інклюзивної освіти, розвитку, корекції, виховання особливої дитини.

Використовуються такі форми роботи: колективна та індивідуальна взаємодія з сім'єю, наочне інформаційне забезпечення, вирішення організаційних питань та ін.

6. *Просвітницький блок.* Адже не менш важливу роль в розвитку інклюзивної освіти мають педагоги. Головна мета цього блоку – розвиток та підтримка інклюзивної культури педагогів. *Завдання блоку:*

- розроблення програм та методичних рекомендацій педагогам у роботі з особливою дитиною;
- збір та обмін інформацією щодо інклюзивної дошкільної освіти;
- формування професійної компетенції педагогів.

Використання системи організації корекційно-виховного процесу в інклюзивному закладі дошкільної освіти сприяє:

- вихованню соціально адаптованої дитини, достатньому рівню її психологічного та фізичного розвитку;
- формуванню пізнавального інтересу у дитини, її потреби та вмінню спілкуватися з однолітками і дорослими;
- зведенню до мінімуму відхилень в сенсорній, моторній та інтелектуальній сферах, у мовному розвитку;
- опануванню видів діяльності, які передбачено програмою;
- здійсненню психологічної підготовки до навчання в школі.

Впровадження інклюзивної форми навчання та виховання в закладах дошкільної освіти – це крок назустріч дитині. Слід наголосити, що не дитина повинна підлаштовуватися під загальну систему навчання і виховання, а саму систему повинно бути спрямовано з урахуванням потреб кожної окремої дитини. Саме при такому підході в навчально-виховному процесі переваги отримують всі, а не тільки окремі групи.

Оптимальні умови для адаптації, соціалізації, освіти і повноцінного розвитку забезпечує цілісна система. Ключовим чинником створення успішного інклюзивного закладу дошкільної освіти є особистість керівника, який своїми діями та постановками подає приклад інклюзивної культури та підтримує її. Дуже суттєвою частиною методичної роботи з педагогами є налагодження співпраці. Отже, інклюзія – це процес, спрямований на перетворення дошкільних навчальних закладів на заклади з таким освітнім простором, який стимулює та підтримує не тільки дітей, а й всіх членів трудового колективу.

Сьогодні вимагає рухатися у напрямі втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості інклюзивних закладів, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Тому сучасні педагоги повинні бути готовими до стрімких, кардинальних змін та відповідати вимогам часу і прогресивним тенденціям освітньої політики, що є можливим лише за умови їхнього постійного професійного розвитку.

## Література

1. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами.–Суми: Університетська книга, 2008. – 302 с.
2. Колупаєва А. А. 5. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник « А. С. К. », 2012. – 308с.
3. Кравченко Г.Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ: «Ранок», 2014. – 176 с.
4. Липа В. До питання про загальний стан державної підтримки дітей з особливими потребами на Україні. - Медобори –2011. – Вип. 17. – С. 73–83.
5. Мартинчук О.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: Збірник наук. праць Інституту психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 8. – К., 2012. –С. 9-14.
6. Синьов В. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Аксіома, 2010. – Вип. 15. – С. 7–9.

**Сильченко В. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

**Мігунова О.В.**

студентка факультету спеціальної освіти

*Рецензент – доц. М.С. Омельченко*

## ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАЙКУВАТИМИ ДІТЬМИ

**Анотація:** у статті розглядається проблема заїкання дітей дошкільного віку. Вищезначене питання є досить актуальним в сучасній логопедії, що пояснюється широким спектром причин його виникнення, різноманітністю клінічних проявів, варіантів перебігу, патологічних реакцій логопата на свою ваду. Вивчення уваги, пам'яті, мислення, психомоторики осіб, що заїкаються, показує, що у них змінена структура психічної діяльності, яка вимагає високого рівня автоматизації та відповідно – швидкого підключення до діяльності, але відмінності в продуктивності між заїкуватими і здоровими зникають, як тільки діяльність виконується на довільному рівні.

**Ключові слова:** заїкання, корекція, мовленнєвий дефект, дошкільний вік.

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема заикания детей дошкольного возраста. Проблема заикания остается еще окончательно не изученной в связи с широким спектром причин его возникновения, разнообразия клинических проявлений, вариантов течения, патологических реакций логопата на свой недостаток. Изучение внимания, памяти, мышления, психомоторики заикающихся лиц показывает, что у них изменена структура психической деятельности, которая требует высокого уровня автоматизации и соответственно – быстрого подключения к деятельности, но различия в продуктивности между заикающимися и здоровыми исчезают, как только деятельность выполняется на произвольном уровне.

**Ключевые слова:** заикание, коррекция, речевой дефект, дошкольный возраст.

Ця проблема є актуальною, тому що заїкання є одним з найбільш складних і тривалих мовленнєвих порушень, саме заїкання уявляє собою одну з гострих проблем логопедії. Більшість людей вважає, що це лише мовленнєва вада. Але насправді – захворювання всього організму. Воно настільки складне, що багато механізмів його виникнення дотепер залишаються невідомими. Заїкання з віком не зникає само по собі, а навіть посилюється, залишаючи негативний слід у поведінці дитини, змінюючи її особистість. Саме це є головною перешкодою в подоланні заїкання, бо доводиться не лише виправляти мовлення, а й коригувати характер дитини, оздоровлювати її психіку.

Мета статті – теоретичне вивчення особливостей розвитку дітей, що заїкаються для побудови оптимального комплексу корекційно-виховного логопедичного впливу.

Дослідження проблеми заїкання переживає в наш час глибоку кризу. Достатньо очевидно стала потреба в більш дійовому, більш ефективному, а головне, науково обґрунтованому підході до усунення цього порушення.

У літературі минулого зустрічаються досить різноманітні положення механізмів заїкання.

Неможна в наш час, стверджувати, що механізм заїкання повністю вивчено. До теперішнього часу механізм заїкання вчені намагалися розглядати з різних позицій: клінічних, фізіологічних, нейрофізіологічних, психологічних, лінгвістичних. Серед різних поглядів на заїкання можна виділити наступні: заїкання – це мовленнєвий недорозвиток різного генезису, або це невроз чи неврозоподібний стан.

Актуальними в наш час є методики, запропоновані Власовою Н.А., Рау Е.Ф., Мироною С.А., Волковою Г.А., Вигодською І.Г., Пеллінгер Е.Л., Успенською Л.П., Чевільовою Н.А.[4].

Метою методики Вигодської І.Г., Пеллінгер Е.Л., Успенської Л.П. є усунення заїкання в процесі ігрової діяльності і системи послаблюючих вправ. Методика включає три етапи: навчання дітей релаксації, перехід до релаксації м'язів мовленнєвого апарату, м'язова релаксація.

В наш час всі вище перераховані методики активно використовуються логопедами при усуненні заїкання у дітей дошкільного віку.

Таким чином, в наш час заїкання становить собою одну з гострих проблем логопедії. У всьому світі визнається, що заїкання є складною проблемою як у теоретичному, так і практичному аспектах. За даними багатьох спостережень в переважному числі випадків перші ознаки заїкання з'являються у віці 2-6 років. Мають лише одиничні випадки, коли заїкання мало прояв після 7 років. Найбільш чітко заїкання проявляються в період формування розгорнутої фразової мови.

У мовленнєвому розвитку дітей відмічаються періоди, коли їх нервова система відчуває напруження. Для початку заїкання особливе значення має період інтенсивного формування мови. В цей час для багатьох дітей є характерним прояв фізіологічних інтерацій. Виявляється значне неузгодження між поки що недостатньо оформленим мовленнєвим диханням і психічною можливістю вимовляння складних фраз. Психічна сторона мовлення в цей період випереджає можливість її моторної реалізації. У свою чергу, в психічній стороні мовлення поряд з наявністю високої ступені мовленнєвої мотивації мають вираження не сформованість процесу внутрішньо мовленнєвого програмування. За своїм проявом заїкання дуже неоднорідне порушення. У проявах заїкання звертають на себе увагу порушення нервової системи дитини, її фізичне здоров'я, загальна і мовленнєва моторика, наявність психологічних особливостей.

Перераховані відхилення у психофізичному стані дітей, що мають заїкання, в різних випадках прояв мають різний.

Вже в ранньому дитинстві виявляється затримка мовленнєвого розвитку, порушення динамічної сторони мовлення, порушення звуковимови. У дошкільному віці дітям, що мають заїкання, у 34% випадків властиві порушення звуковимови різного генезу, елементи недорозвитку мовлення, а іноді не сформованість всієї мовленнєвої функціональної системи.

Поступово у дітей з'являється своєрідне відношення до свого мовлення та дефекту. Вони гостро відчувають мовленнєвий недолік, особливо внаслідок неприємного впливу оточуючого середовища. Інші бояться прояву судом в мовленні, їм важлива оцінка їх мовлення і поведінки оточуючими. Інші критично відносяться до заїкання, хвилюються після невдалої мовленнєвої спроби чи після невдач в будь-якій діяльності.

Характерна для багатьох дітей дошкільного віку якість – наслідування, у більшості дітей, що мають заїкання, розвинуто недостатньо. Приблизно у третини дітей характер і рівень наслідування є таким же, як і дітей з мовленнєвим розвитком норма. У інших дітей

можна виділити чотири ступені сформованості наслідування: повне наслідування, неповне наслідування, творче, відказ від наслідування.

У різних вікових групах наслідування різне. Наприклад, у дітей 4-5 років частіше спостерігається неповне наслідування (діти не до кінця виконують побачене і почуте завдання і випускають мовленнєву частину) і відказ від нього. Діти з нестійкою увагою погано сприймають зразок, який дає дорослий, не дотримуються при повторенні послідовності рухів, не можуть завершити дію. Діти пасивні, загальмовані, довго розглядають зразок, нерішуче вступають до виконання завдання і повторюють дії у випадковому порядку.

У дітей 5-6 років також є неповне наслідування, але воно частіше проявляється при повторенні словесного зразку. Діти пропускають слова, доповнюють текст новими абзацами, намагаючись не порушити логіку сюжету.

Врахування ступені товариськості, наслідування дітей, що мають заїкання, потрібно логопеду особливо на початку корекційного курсу: організація колективу і діяльності дітей виконується більше ефективно, якщо правила поведінки і завдання засвоюються дітьми не тільки від дорослого, але й від однолітків з високим рівнем спілкування і наслідування [1].

Заїкання впливає на формування моторних функцій, хоча й не виключена можливість недорозвитку рухової сфери дитини ще до появи заїкання, що сприяє виникненню дефекту. У 40% дітей, що мають заїкання моторні функції збережені. У 60% випадків вони порушені, і рухові порушення моторної напруженості, порушенні плавності, переключаче мості рухів, високого тону м'язів чи у формі рухової розгальмованості, неспокійності, хаотичності рухів.

Підтвердження того, що заїкання у більшості випадків є невротичним порушенням свідчать результати клінічного і неврологічного обстеження. Можна перерахувати багатьох авторів (Митринович-Моджеевська А., Ляпідевський С.С., Баранов В.П., Зеєман М., Кочергіна В.С., Совак М. та інші), які вказують на різноманітні особливості фізичного здоров'я і стану нервової системи заїкувачого. У прояві заїкання характерним є різноманітні порушення загальної та мовленнєвої моторики. По характеру вони можуть бути довільними та мимовільними [4].

За думкою Левіної В.Є., не існує мовленнєвого порушення самого по собі, воно завжди припускає особистість і психіку конкретного індивідуума зі всіма його особливостями. Значення недоліків мови у розвитку і долі дитини залежить від природи дефекту, від його ступеню, а також від того, як дитина відноситься до свого дефекту. Розуміння свого мовленнєвого недостатку, невдалі спроби самостійно позбавитися від нього чи хоча б замаскувати породжують у заїкувачих певні психологічні особливості: сором'язливість, аж боязкість, прагнення до усамітнення, логофобія, почуття пригніченості, постійні переживання за свою мову.

Таким чином, при вивченні літературних даних з одного боку, більшість авторів відносить наявність у заїкувачих психологічних особливостей (в тому числі і фіксованості на своєму дефекті) к типовому, обов'язковому симптому у структурі заїкання. З іншого боку, до поняття фіксованості на своєму дефекті у заїкувачих можна віднести різні психічні явища: особлива якість уваги, усвідомленість дефекту, своєрідне уявлення про нього, різне відношення до нього.

Більшість авторів відмічають на різних ступенях виражені психічні особливості заїкання (І.А. Сікорський, Г.Д. Неткачев, Е. Фрешельс, Ю.А. Флоренська, М.Є. Хватцев). В останні роки намагаються глибше вивчити психічні особливості з метою обґрунтувати психологічну спрямованість логопедичної роботи (С.С. Ляпідевський, С.С. Павлова, В.І. Селіверстов), при цьому за основу береться наявність логофобії, різні ступені фіксованості своєї хвороби (В.М. Шкловський [6]).

З названих позицій психологічної моделі виникнення і розвитку феномена фіксованості у дітей, що заїкаються (як вторинного відхилення) на своїх мовленнєвих

зупинах (як вторинного відхилення) в складній і єдиній взаємодії всіх основних психічних процесів прослідковується наступним чином:

**Відчуття.** Мовленнєві зупинки, спотикання (судомного або несудомного характеру першочергово стають обертом відчуттів дитини, як первинного пізнавального процесу, за допомогою якого людина отримує інформацію від зовнішньої та внутрішньої середи.

**Сприймання.** На відміну від відчуттів сприйняття завжди цілісно та предметно об'єднує відчуття, які йдуть від ряду аналізаторів. Важливою особливістю сприймання є її вибірковість, цілісність і константність. Вибірковість сприйняття у даному випадку визначається свідомою увагою дитини, що має заїкання, саме до своїх мовленнєвих зупинок, періодично виникаючим в його мовленні. Саме мовленнєві зупинки – предмет його першочергового сприйняття.

У поняття цілісність сприймання своїх мовленнєвих зупинок повинна бути включена сукупність його кін естетичних, тактильних, слухових, зорових відчуттів цих зупинок і свідомість, що вони проявляються у певних випадках мовленнєвої діяльності і в певних умовах.

**Уявлення. Пам'ять.** Уявлення виникає у людини на основі відчуттів і сприймання. У дітей з заїканням уявлення про свою неправильну мову може бути пов'язано як з власною дефектною мовою (труднощами його породження, частотою і формою вираження мовленнєвих зупинок, їх залежність від видів мовленнєвої діяльності чи оточуючих умов і т. ін.), так і з наслідками цього дефектного мовлення (особливим відношенням оточуючих, відношенням до оточуючих, самооцінкою і т.п.).

Збереження в пам'яті уявлень саме свої мовленнєві зупинки і про все те, що пов'язано з ними, відображає вибірковість пам'яті як її властивості і як результат активності свідомості, як своєрідні установці на свій дефект.

Уявлення про свої мовленнєві зупинки і про те, що пов'язане з ними, запам'ятовується у дітей з заїканням першочергово і в мимовільній пам'яті.

**Мислення. Поняття. Уява.** Мислення пов'язує у дітей, що мають заїкання окремі відчуття в узагальнюючому сприйманні мовленнєвих зупинок, формує уявлення і поняття про своє дефектне мовлення, про особливості його прояву, про впливи на положення дитини, що заїкається у суспільстві і т.п..

Несприятливий досвід минулого породжує у дітей, що мають заїкання не тільки певні уявлення і поняття про своє дефектне мовлення, про самих себе, як носіях цього дефекту, і про свій стан у колективі, але й формує образи в майбутніх мовленнєвих ситуаціях, передбачення своїх мовленнєвих зупинок, очікування їх у певних ситуаціях чи видах мовленнєвої діяльності.

**Емоції. Почуття. Вольові зусилля.** Заїкання (як не яке інше мовленнєве порушення) викликає особливе гостре емоційне реагування індивідуума на свій дефект.

Переживання як форма вираження емоцій і почуття пов'язуються у дітей, що мають заїкання, з наявністю мовленнєвого дефекту, з труднощами у мовленнєвому процесі, з неблагополуччям в мовленнєвому спілкуванні з оточуючими, з образливим відношенням з боку оточуючих, невдоволеністю собою, своїм мовленням, своїми вчинками та ін..

**Увага.** Увага (як психологічний фактор) відіграє таку ж роль в освіті, і розвитку феномена фіксованості дітей з заїканням на своєму дефекті, тобто воно підсилюється, поглиблює і трансформує відображення дефекту мовлення в психічних процесах, станах, властивостях і поведінці дітей, що мають заїкання.

На основі психолого-педагогічних характеристик були виділені три групи дітей, що мають заїкання: з нульовою, помірною і вираженою ступінню фіксованості на дефекті.

До **першої групи** відносяться діти з заїканням, які не відчувають обмеження своєї свідомості. Вони охоче вступають у контакт з однолітками, знайомими, незнайомими, у них відсутні елементи сором'язливості, образ за неправильну мову. Мовна активність не знижена, часто воно велемовні, вживають мову без обмежень.

До **другої групи** відносять дітей з заїканням, які відчують неприємні переживання через заїкання і намагаються приховати його за допомогою різних хитрощів. Проте переживання не стають постійними гнітючим почуттям власної неповноцінності. Психологічна мовна активність знижена, але не дуже сильно.

У дітей **третьої групи** відзначається постійна нав'язлива фіксованість на мовному дефекті, постійне зосередження уваги на мовних невдачах, глибоке і тривале переживання їх. Для них характерне занурювання у хворобу, хвороблива недовірливість, нав'язливі думки і наявний страх перед мовою. Психічна та мовна активність знижені, вони часто відповідають у письмовій формі.

*Висновки.* Таким чином, в залежності від сприятливих або несприятливих соціальних умов, в яких зростає і виховується дитина, названі психічні явища можуть в різній ступені або мати прояв короткочасного, або закріплюватися і переростати у стійкі психічні стани і властивості особистості, визначаючи в цілому вже психологічні особливості дітей з заїканням. Отже, фіксованість на своєму дефекті можна вважати основоположним фактором, що визначає характер і складність психологічних особливостей дітей з заїканням, тим самим входить у складну структуру цього мовленнєвого недоліку.

### Література

1. Белякова Л. И. Логопедия. Заикание / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М.: Эскимо–Пресс, 2001. – 320 с.
2. Журавльова Л. С. Корекція мовлення старших дошкільників із заїканням засобами музично-дидактичних ігор / Л. С. Журавльова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наук. праць]. – К., 2005. – Вип. 5. – С. 25-32.
3. Кондратенко В. Заїкання: сеноменологія та основні напрями реабілітації: Посібник для вищ. навч. закладів / В. Кондратенко, В. Ломоносов. – К. : Вид-во КНТ, 2006. – 70 с.
4. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.
5. Поварова И. А. Коррекция заикания в играх и тренингах / И. А. Поварова. - С-Пб: 2004. – 348 с.
6. Рибцун Ю. В. Проблема заикания у дошкольников в работах Р. Е. Левиной [Электронный ресурс] / Ю. В. Рибцун. – Режим доступа к изд. : [http://www.http://www.logoped.in.ua/newsite/page\\_id=1595](http://www.http://www.logoped.in.ua/newsite/page_id=1595).
7. Шкловский В.М. Заикание/ В.М. Шкловский. – М.: 1994. – 250 с.

**Сєбова О.Ю.**

старший учитель,  
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії  
*Рецензент – проф. І.В. Тат'яничкова*

## КОРЕКЦІЙНО-КОМПЕНСАТОРНИЙ І РОЗВИВАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА (з досвіду роботи)

*Всі види мистецтв служать найвеличнішому з мистецтв –  
мистецтву жити на землі  
Бертольд Брехт.*

**Анотація:** у статті висвітлено основні життєві компетентості, які формуються у процесі опанування хоромим співом як видом мистецтва, що забезпечує гармонійний розвиток дитини з вадами зору. Розглянуто місце хоромого мистецтва у формуванні



духовного світу людини. Виокремлено основні методи і прийоми роботи на заняттях із хорового співу у спеціальному навчальному закладі.

**Ключові слова:** хоровий спів, виразне виконавство, учні з порушенням зору, життєві компетентності, уява, музично-образне мислення, вокально-хорові вправи.

**Анотація:** в статті отражені основні життєві компетентності, які формуються в процесі освоєння хорового співу як виду мистецтва, що забезпечує гармонічне розвиток дитини з недостатками зору. Розглянуто місце хорового мистецтва в формуванні духовного світу людини. Виділено основні методи і прийоми роботи на заняттях по хоровому співу в спеціальному навчальному закладі.

**Ключевые слова:** хоровое пение, выразительное исполнение, ученики с нарушением зрения, жизненные компетентности, воображение, музыкально-образное мышление, вокально-хоровые упражнения.

Кожен погодиться, що прикрасою будь-якого концертного або фестивального заходу, безперечно, є дитячий хор. А якщо цей колектив зумів досягти деякі секрети майстерності, і дитячі голоси звучать чисто, легко і натхненно – музика наповнюється щирістю дитячого світосприйняття. Хлопчики і дівчата, що стоять на сцені у святкових концертних костюмах, співають про музику, про школу, про безмежний і прекрасний світ. І коли ми слухаємо виконання дітей, ми розуміємо, що це справді так.

У концертній комунікації між музикантом і слухачем є цікава і обов'язкова закономірність: чим талановитіше виконана музика, тим менше помітне та кропітка повсякденна праця, що стоїть за кожним виступом. У мистецтві не має бути інакше.

Ми з юними хористами намагаємося не порушувати цей принцип. Саме тому наші систематичні кропіткі заняття, нашу справу я можу назвати творчим діалогом між мною і дітьми, між нами і музикою, у результаті чого глядачі отримують задоволення. А для виконавців цей творчий процес має велике значення у формуванні особистісних якостей, які допоможуть дитині не розгубитися в нашому іноді жорстокому і небезпечному світі, зміцнять їхню силу волі, віру в себе і вміння творчо реагувати на життєві зміни; здатність пристосовуватися до нових умов і реалізувати себе в цих умовах; бути щасливою, впевненою у собі, життєрадісною особистістю.

Саме таке розуміння сутності музичного мистецтва є найактуальнішим у роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

Могутній естетико-виховний потенціал хорового мистецтва завжди привертав увагу видатних діячів хорової культури. Дуже влучно визначив естетико-виховну роль хорового мистецтва В.Я. Шибалін: «Хоровий спів є такою формою масового музикування, через яку широкі верстви народу стикаються з музичним мистецтвом не за допомогою простого слухання, а у процесі активного виконавства. Ця особливість хорового співу робить останній наймогутнішим і найдоступнішим засобом, за допомогою якого можна дати основи музичного розвитку».

Узагальнення наукових досягнень попередніх десятиліть та результатів найсучасніших фундаментальних і прикладних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених дає змогу стверджувати про вагомий значущість художньо-естетичного виховання дітей, у якому музика відіграє одну з провідних ролей у формуванні життєвих компетентностей дитини. Центральним компонентом комплексу музичності – емоційному відгуку на музику, а як результат – сформованості емоційно-вольової сфери дитини, присвячені роботи І.Л. Вахнянської, Р.Г. Шитикової.

В.В. Медушевський висвітлює питання духовно-морального виховання дитини засобами музики. Результати досліджень психології творчості (В. Андрєєв, В. Моляко, Я. Пономарьов, М. Холодна), спілкування і мислення у площині діяльності з можливостями проектування на сучасне життя (Л. Виготський, А. Хаузен) відкривають нові перспективи для впровадження інноваційних ідей у теорію і практику педагогіки мистецтва. Наукові положення Б. Ананьєва, К. Платонова та українських психологів О. Кононенко, Г. Костюка

націлюють навчально-виховний процес на особистісний розвиток дитини, формування у неї гуманістичного світогляду та життєвоважливих компетенцій.

Хоровий спів у спеціальній школі посідає важливе місце в системі музично-естетичного виховання й освіти дитини з порушеннями зору. Метою занять є формування й опанування учнями у процесі роботи в хоровому класі конкретними знаннями, вміннями, навичками, які допоможуть розкрити зміст твору, надати йому чітку форму, повну образно-емоційну виразність.

Тому велике значення приділяється питанню оволодіння учнями засобами вокально-хорової виразності, розвитку вокально-хорових навичок, а також співацьким диханням, атакою звуку, артикуляцією, тембром, звуковеденням, темпом, динамікою, нюансуванням, фразуванням, тембром, строем, ансамблем, які є особливими й незамінними музичними фарбами для створення образів, і в той же час є інструментом для розкриття цього образу виконавцем. У цьому питанні важливе значення мають вокально-хорові вправи, вокальні поспівки, що сприяють розвитку хорових навичок. Крім того, вокально-хорові вправи задають тональність нашим хоровим зустрічам, тому використовую у своїй роботі поряд із відомими зразками ще й авторські, які дуже подобаються дітям своїм різнохарактерним забарвленням і новизною.

Більшість інформації про навколишній світ і його явища людина отримує завдяки зору. Знайомство з музичними образами у процесі хорових занять відіграє величезну роль у вихованні, позитивно впливаючи на розвиток мозку. У незрячої або слабозорої дитини сприйняття навколишнього середовища при відсутності зору здійснюється за допомогою слуху. Тому музика, розвиваючи слух, виконує корекційно-розвивальну функцію. Хорове виховання у спеціальній школі покликане допомогти учням у подоланні недоліків, зумовлених повною або частковою втратою зору, в розширенні їхніх соціальних контактів, сфери інтересів у підготовці до повноцінного життя. Забезпечуючи різнобічний розвиток дитини, хорові заняття сприяють вихованню багатьох позитивних якостей на формування особистості. Ознайомлюючи дітей із хоровими творами різного емоційного змісту, намагаюся спонукати їх до співпереживань, що збагачують духовний світ. Але художнє виконання пісенно-хорового репертуару можливе лише на основі розуміння і відчуття учнями художнього образу. Тому під час занять, у процесі роботи над твором прагнемо знайти найбільш виразні засоби художнього втілення музично-поетичного образу. В аналізі обов'язково беруть участь хористи, які разом зі мною підсумовують наші уявлення, а під час живого виконання стають співавторами композитора і поета.

Важливими факторами виразного виконавства є безпосередність, наївність, здатність дітей дивуватися, постійні відкриття нового в мистецтві для себе і для інших. Ці якості психіки розвивають уяву, а уява у свою чергу – розумові здібності, виховує культуру бачення, слухання, сміливість судження, розширює поняття. Уява допомагає не тільки зрозуміти головну думку твору, але й виразити її у своєму виконанні.

Співтворчість і уява пов'язані одне з одним: «домислити», «доуявити» художній образ допомагає розвитку у дітей вміння творчо переосмислювати музику, фантазувати. А творче переосмислення музики сприяє розвитку уяви. Чим багатша уява, тим глибше проникнення в художній задум твору, а це сприяє усвідомленню його виконанню.

Хорове виконавство є дієвим засобом для розвитку уяви, подолання сором'язливості, скутості, невпевненості. Воно виховує в дітях співтворчість, співпереживання, творче мислення і розвивається під впливом декількох факторів. По-перше, це усвідомлення педагогом своєї важливої ролі як диригента-хормейстера і відповідальної як головного наставника, що формує духовний світ дитини. По-друге, це створення єдиного, дружнього, творчого колективу, як формуючого середовища у процесі творчого пошуку і виконавства. По-третє, це репертуар, його художність, спрямованість, змістовність.

Виконавство цілком виходить із репертуару, який є базисом, що формує музичні інтереси, смаки, потреби. Від того, що саме співають діти, залежить їхній рівень музичної

культури і духовні інтереси. Репертуар у певній мірі визначає виконавське обличчя колективу.

У своїй практиці звертаюся до національного пісенно-хорового репертуару. В основі кожної пісні є ідея, яку необхідно висвітлити, пояснити та відтворити її разом із колективом. Це цікавий пошуковий і творчий процес, що розгортається на кожному занятті хорового колективу. Нехай учень не буде музикантом, але у нього прокинуться рецептори, які будуть сприймати життя більш витончено, ніж ті, що виховує вулиця. Народні пісні формують душу і серце, які разом виявляють у людині людяність.

Орієнтовний матеріал для виконання:

- народні українські пісні: «Добрий вечір тобі», «Колядин, колядин, я у батька один», «Подоляночка», «Щебетала пташечка», «Ой, є в лісі калина», «А вже весна, а вже красна»;

- обробки народних пісень : «Ой, сивая зозуленька», «Бурхлива річка», «Берізка біленька» О. Сєбова;

- авторські пісні: «Хор», «Пісенька веселих пасажирів» О. Сєбова; «Перед сном» А. Барто.

### „Берізка звивиста”.

Українська народна пісня в обробці О.Сєбової

Повільно

**Берізка звивиста, берізка біленька,** *Двічі*  
**Розтеш ти, берізка, в гаю зелененькім.**

**На тобі, берізка, зелені листочки,** *Двічі*  
**Під тобою нізько травиця, квіточки.**

**Край тебе, берізка дітвора гуляє,** *Двічі*  
**Співає веснянок, віночки сплітає.**

У репертуарі нашого хорового колективу є і духовна музика, бо саме її зміст звернений до найвеличнішого і найпрекраснішого в душі людини. Вона є сильним засобом виховання та формування творчої особистості, найкращих якостей людини.

Століттями писали духовну музику кращі представники української музичної культури. Розвиток духовної музики в Україні сприяв новому осмисленню національних надбань, які ґрунтуються на культурних традиціях українського народу. Духовна музика як вид мистецтва спроможна виховати сплав людини-громадянина і музиканта, а проникливе виконання її допоможе дитині замислитися, для чого вона живе, що вона творить - добро чи зло.

Хорова музична спадщина українського народу заснована на багатогранному репертуарі творів духовної та національної музики.

У репертуарі хору є православні канонічні молитви, авторський твір «Молитва до Миколая».

Враховуючи великий корекційно-компенсаторний і розвивально-виховний потенціал хорового мистецтва, репертуар слід розглядати як творчий багатофункціональний навчально-виховний процес, який позитивно впливає на стимуляцію інтелектуальної діяльності, формує музично-образне мислення учнів із порушенням зору та сприяє розумінню змісту музичних творів. Це дає змогу розширити асоціативні зв'язки між подіями, явищами життя, збагатити дитячі уявлення про навколишній світ. Виконання кращих зразків музичної хорової спадщини людства сприяє розвитку естетичного смаку.

Показником рівня хорової культури, вищою формою хорового виконання є хоровий багатоголосний спів «а капела». Спів «а капела» став візитною карткою нашого хорового колективу.

Спів без супроводу інструменту має велике значення для розвитку внутрішнього слуху. У процесі співу активно розвиваються всі компоненти уявлень про співацький звук: темброві, динамічні і звуковисотні. Процес відтворення звучання у музиканта-виконавця зводиться до основної схеми «чую-рухаюсь», у якій головну роль виконує перша частина. У роботі над розвитком співу без супроводу використовують добре засвоєні вправи з поступовим зняттям супроводу і тональної опори, поспівки на розвиток дво-, триголосся, пісні з обмеженим діапазоном із теситурою, наближеною до примарної зони звучання голосу, із плавним мелодійним малюнком, із пошходинковим і терцовим рухом, кантиленного і наспіваного характеру в помірному темпі.

Як відомо, хоровий багатоголосний спів без інструментального супроводу є одним із характерних видів українського національного виконавства і має вікові традиції. При визначенні естетико-виховної ролі хорового мистецтва особливого значення набуває кінцевий естетичний підсумок творчої роботи, який безпосередньо зумовлюється двома чинниками: рівним виконавської майстерності і змістом хорового репертуару.

Хорове виконавство – важливий шлях активізації сліпих та слабозорих дітей різного віку, розкриття їх творчих сторін: світоглядної, інтелектуальної, естетичної, емоційної. Для цього на заняттях необхідностворювати психологічні умови: комфортну атмосферу, емоційне задоволення від творчої діяльності, особистісно орієнтоване спілкування, врахування рівня музичного розвитку та індивідуальних особливостей вихованців, диференційований підхід.

У практичній діяльності активно використовуються наступні технології і методи навчання:

- здоров'язберігаючі технології;
- особистісно-орієнтовані технології;
- технології формування мотивацій;
- технології орієнтування на індивідуальні здібності учнів;
- наочні методи навчання (слухові та частково-зорові);
- словесні (обговорення характеру пісень, образні порівняння, словесне оцінювання виконання);
- індуктивний, дедуктивний, проблемно-пошуковий методи й пояснювально-ілюстративний у поєднанні з репродуктивним (вокальні ілюстрації голосом і відтворення почутого дітьми).

Методичні прийоми:

- творчі завдання і питання, які стимулюють розумову діяльність і створюють пошукові ситуації;
- індивідуальний підхід, спостереження за розвитком вихованців;
- групове та індивідуальне опитування;
- спонукання дітей до самоконтролю і самооцінювання у процесі співу;
- зіставлення пісень різних за характером;
- варіативність завдань при повторі вправ і пісенного матеріалу;
- уявлення «про себе» першого звуку вже при диханні;

- вокалізація пісень на склад і сольфеджіо;
- затримка звучання ансамблю на окремих звуках за рукою хормейстера з метою вибудовування унісону, а також вибудовування унісону, а також вибудовування співзвуч у багатоголосі;
- образні порівняння як прийом зв'язку з життєвим досвідом і образним мисленням;
- гумор, схвалення, позитивні емоції для підвищення працездатності на занятті, - дозволяють враховувати психологічні й особисті риси всіх учнів, вносять індивідуальні корективи в навчальний процес, сприяють прояву та зростанню самостійності учнів і підвищенню результату розвитку й навченості.

Хор – це живий інструмент, який відіграє важливу роль у духовному становленні особистості дитини. Хорове звучання – це звучання багатьох голосів, наповнених найрізноманітнішими відтінками інтонацій, зігрітих внутрішніми почуттями виконавців. У хоровому ансамблевому виконавстві формується одне серце, одна душа. Беручи участь у хорі, дитина з середини відчуває внутрішню енергію пісні, яку виконує, а головне – інтонацію, що виведе її на нову орбіту повноцінного та щасливого життя.

### **Література**

1. Алексєєв А. Про виховання музиканта-виконавця. – М.: Музика, 1980. – 214с.
2. Богун З. Інноваційні форми та методи роботи в хоровому колективі / З. Богун, М. Кузнецова // Початкова школа. – 2011. – № 6. – С. 24-26.
3. Бойченко С. Творче музикування: універсальний засіб прояву природної музикальності дитини // Музичний керівник. – 2012. – № 1. – С. 23-24.
4. Єрмаков В., Якунін І. Розвиток та виховання дітей з порушенням зору: Довідково-методичний посібник. – М.: Просвіта, 1990. – 106с.
5. Гуминська О. Диференційоване навчання музики в школі / О. Гуминська // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 1. – С.3-4.
6. Кушка Я. Методика навчання співу: посіб. з основ вок. майстерності / Я. Кушка; голов. ред. Б. Будний. – Т.: Навч. кн. – Богдан, 2010. – 283с.
7. Паньків Л. Керівництво учнівським музичним колективом як можливість забезпечення умов творчої самореалізації дітей / Л. Паньків // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 40-41.
8. Петрушин, В. Музична психологія. – М.: Гуманіт. вид. центр. ВЛАДОС, 1997. – 384с.
9. Проблеми мистецької освіти // Збірник науково-методичних статей / За ред. О. Ростовського. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 243с.
10. Сохор А. Виховна роль музики. – Л.: Сов. композитор, 1985. – 201с.
11. Чумакова К. Основи вокальної майстерності / К. Чумакова // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 3. – С. 16-18.
12. Щетиніна Л. Ви побачите життя у нових тонах і фарбах: духовно-моральний розвиток учнів у процесі хорового співу / Л. Щетиніна // Шкільний світ. – 2012. – № 11. – С. 1-5.

**УДК 376.015.31-056.36**

**Співак Л. А.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Рецензент – проф. І.В. Тат'яничкова

## **ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ КОРЕКЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ**

**Анотація:** у роботі розглядаються питання використання корекційної технології екскурсійного вивчення природи, її компоненти, етапи організації та проведення.

**Ключові слова:** педагогічна корекція, корекційна технологія, природознавчі екскурсії, компоненти технології.

**Анотація:** в роботі розглядаються питання використання корекційної технології екскурсійного вивчення природи, її компоненти, етапи організації та проведення.

**Ключевые слова:** педагогическая коррекция, коррекционная технология, экскурсии по природоведению, компоненты технологии.

Для успішного вирішення завдань, пов'язаних з навчанням та вихованням учнів з вадами розвитку увесь навчально – виховний процес спеціальної школи повинен мати корекційну спрямованість. Педагогічна корекція – це складна система впливу на дитину з психофізичними особливостями, яка в поєднанні з методичною допомогою спрямована на виправлення або послаблення недоліків фізичного та розумового розвитку.

В олігофренопедагогіці неодноразово висловлювалася думка про позитивний вплив екскурсій на результати навчання й виховання дітей з вадами розвитку (В. Бондар, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Синьов, В. Турчинська та ін.). Разом з тим проблема використання сучасних технологій екскурсійного вивчення природи не знайшла свого належного теоретичного та практичного вирішення та залишається надзвичайно актуальною для спеціальної педагогіки.

*Огляд літератури.* Навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку за Л. Виготським повинно орієнтуватися на «зону найближчого розвитку» (Г. Дульнев, І. Єременко, М. Певзнер, В. Петрова та ін.). Відомо, що розвиток особистості дитини полягає у якісній зміні її діяльності, і саме екскурсії на думку вчених (Т. Байбара, Г. Блеч, Є. Ковальова, П. Ростовська та ін.), є однією з найактивніших форм навчально-вихованої роботи під час якої учні мають можливість безпосередньо ознайомитися з життям рослин та тварин в їх природньому оточенні, вести спостереження за об'єктами неживої та живої природи, з'ясовувати взаємозв'язки тварин, рослин та умов середовища, вивчати їх життєдіяльність у різні періоди пори року та встановлювати зв'язки у біоценозі.

Природознавчі екскурсії сприяють правильному уявленню учнів про природні багатства та їх значення для народного господарства країни (Г. Блеч, Л. Співак, Т. Ульянова та ін.), формуванню наукового світогляду (К. Костюк, Н. Менчинська, В. Ростовська, С. Рубін штейн, Н. Стадненко, О. Хохліна та ін.) розвивають їх творчу самостійність та ініціативу.

Вченими (В.Бондар, І.Дмитрієва, І.Єременко, С. Миронова, В.Синьов та ін.) доведено, що розвивальний вплив навчання найбільшою мірою визначається тим, як воно організовано.

Аналіз науково-педагогічної літератури, вивчення досвіду роботи шкіл вказує на необхідність використання новітніх педагогічних технологій у навчанні та вихованні розумово відсталих учнів (І. Єременко, А. Капустін, В. Липа, О. Пехота, В. Синьов та ін.), однією із яких є технологія екскурсійного вивчення природи (Г. Блеч, Є. Ковальова, Л. Стожок, Л. Співак та ін.), яка складається з наступних компонентів: мотиваційно-цільового, діагностичного (початкова діагностика), когнітивного, процесуального, контролюючого - корегуючого.

Теоретично обґрунтовуючи кожний із зазначених компонентів дослідники акцентують увагу на значенні та змісті кожного з них.

**І. Мотиваційно-цільовий компонент.** Загальний визначальний принцип педагогічної технології полягає в її орієнтації на детально визначені цілі. Семантичний аналіз дозволяє говорити, що мета це передбачення у свідомості результату, на досягнення якого спрямовані дії, те до чого прагнуть, що намічено досягти, межа, намір, який потрібно здійснити. У якості безпосереднього мотиву ціль спрямовує і регулює дії. Мета може бути досягнута лише у тому випадку, якщо вона підкріплена певними засобами, які мають бути використані для її досягнення. Будь-яка діяльність починається саме з визначення мети. Особливо це стосується навчально-виховної діяльності (В.Бондар, В.Липа, В.Синьов та ін.), тому постановка мети при екскурсійному вивченні матеріалу є одним із важливіших компонентів технології.

II. *Діагностичний компонент* технології. Визначення діагностики як другого компоненту педагогічної технології умовне. В процесі навчання вона має велике значення і супроводжує усі етапи технологічного процесу. Особливості педагогічної діагностики полягають у тому, що: а) діагностика здійснюється з педагогічною метою, тобто вона спрямована на аналіз педагогічного процесу (В. Бондар, І. Дмитрієва, В. Синьов, Л. Співак та ін.) і має сприяти підвищенню якості природознавчих знань і розвитку особистості учня; б) діагностика дозволяє отримати принципово нову інформацію про якість педагогічної діяльності безпосередньо самого педагога, що є виключно важливим для подальшого підвищення рівня педагогічного процесу; в) за допомогою педагогічної діагностики підсилюються контрольні-оціночні функції діяльності педагога (Г. Мерсіянова, В. Петрова, В. Турчинська та ін.).

III. *Когнітивний компонент* (змістовий).

Мета безпосередньо впливала на весь навчально-виховний процес, на кожен його складову. Виходячи з мети зміст технології екскурсійного вивчення природи повинен відповідати певним вимогам, а саме: сприяти міцному засвоєнню природознавчих знань (Г. Блеч, І. Єременко, Л. Співак, Л. Стожок та ін.); враховувати вікові та індивідуальні можливості вихованців, рівень їх інтелектуального та фізичного розвитку (Т. Власова; М. Певзнер, Н. Стадненко та ін.); забезпечувати формування практичних вмінь та навичок (В. Синьов, Л. Стожок, Л. Співак); відповідати вимогам принципу єдності навчання, виховання і розвитку (В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Синьов).

Головне завдання когнітивного компоненту – дати вихованцям глибокі, всебічні системні знання про зв'язок живої та неживої природи та вплив сезонних змін на життя рослин, тварин, людей.

Процесуальний компонент технології передбачає визначення форм, методів навчально-виховної роботи, організацію практичної діяльності учнів. Змістом процесуального компоненту є практична діяльність школярів. Цей компонент є одним з головних, бо безпосередньо впливає на поведінку школярів в процесі проведення екскурсій (Т. Байбара, Г. Блеч, О. Худенко).

IV. *Контрольно-корегуючий компонент* технології пронизує усі елементи педагогічної технології, його завданням є - визначення з предметом контролю, методами і формами його здійснення, розробка критеріїв оцінки процесуального, змістового та результативного елементів. Відомо, що контроль як педагогічне поняття (І. Єременко, А. Капустін, В. Ліпа, В. Турчинська) являє собою усвідомлене планомірне спостереження та фіксацію вербальних і практичних дій учнів з метою з'ясування рівня набуття ними знань, аналізування програмного матеріалу, оволодіння як теоретичними, так і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в них певних особистісних рис.

*Висновки.* Педагогічна технологія має складну структуру та означає системну сукупність і порядок функціонування цих особистісних інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічної мети.

Мотиваційно-цільовий компонент передбачає чітку постановку мети і завдань екскурсійного вивчення природи, доведення значущості екскурсій для розвитку особистості школяра.

Діагностуючий – погляди у створенні можливостей для формування якісних природознавчих знань.

Когнітивний компонент зобов'язує визначення кола питань, системи знань, умінь, якостей розумово відсталих школярів набутих під час екскурсійного вивчення оточуючої природи.

Процесуальний компонент технологій зумовлює необхідність вибору методів, засобів, прийомів, напрямків, шляхів підвищення якості знань з природознавства.

Контрольно - коригуючий компонент передбачає своєчасну діагностику, систему заходів, що засвідчують рівень природознавчих знань.

Враховуючи зміст кожного компоненту технології, вчителям природознавства при організації та проведенні природознавчих екскурсій необхідно звертати увагу на наступні етапи

проведення екскурсій, які мали б між собою органічний зв'язок, а саме: I - підготовка вчителя до екскурсії; II етап - підготовка учнів до екскурсії; III - проведення екскурсії; IV - підведення підсумків екскурсії.

### Література

1. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960. – 370с.
2. Капустин А. И., Синёв В. Н. О коррекционной роли использования наглядности в старших классах вспомогательной школы. М.: //Дефектология № 1, 1978, № 2 – С. 39 – 42.
3. Менчинская Н. А. Психология усвоения понятий. М.: АПН РСФСР, 1950. – С.27-35.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина II.: Навчання і виховання дітей. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 224с.

УДК 373.5.015.311:316.614

Татьянчиков А.О.

кандидат психологічних наук, ст. викладач  
Рецензент – ст. викладач С.В. Сарнацький

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

**Анотація:** стаття присвячена обґрунтуванню необхідності розвитку творчої особистості на сучасному етапі, фундамент якої закладається ще в школі. Визначаються складові процесу формування творчої особистості, звертається увага на те, що особливою значущістю для розвитку творчих здібностей учнів набуває саме адаптація до навчання в середній ланці школи.

**Ключові слова:** творча особистість, обдарованість, креативність, творчі здібності, соціально-психологічні фактори, адаптація, середня ланка школи.

**Аннотація:** в статті розкривається обґрунтування необхідності розвитку творчої особистості на сучасному етапі, фундамент якої закладається ще в школі. Определяются составляющие процесса формирования творческой личности, обращается внимание на то, что особое значение для развития творческих способностей учеников приобретает адаптация к обучению в среднем звене школы.

**Ключевые слова:** творческая личность, одаренность, креативность, творческие способности, социально-психологические факторы, адаптация, среднее звено школы.

У сучасних умовах розвитку суспільства особлива увага приділяється формуванню творчої особистості його громадян. У зв'язку з цим, виявлення і розвиток творчої обдарованості особистості має велике значення як для подальшого існування всього суспільства в контексті розроблення новітніх технологій, впровадження яких забезпечує інтелектуальний потенціал нації, так і для самореалізації конкретної людини.

Ось чому кардинальні зміни, які передусім пов'язуються з потребою у виявленні, розвитку і використанні творчих здібностей особистості, диктують необхідність оновлення системи освіти. Відповідно до Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), наголошується на необхідності розроблення теоретичних та практичних аспектів проблеми формування творчої особистості дитини, створення сприятливих умов для розвитку її творчого потенціалу в плані особливої творчої якості, нестандартності і оригінальності мислення, потреби в творчій самореалізації, особливо в умовах сучасного суспільства, повсякденного життя, у ситуації постійних непередбачуваних змін.

При цьому важлива роль належить адаптації дитини до нових умов навколишньої дійсності. У віковому розвитку вона повинна пройти низку етапів соціального існування, тобто соціалізації (дитячий садок, початкова школа, середня школа тощо), на кожному з яких дитина зазнає певних труднощів. І саме від позитивного вирішення проблеми адаптації на



кожному з цих етапів, передусім в навчальному закладі, від розвитку творчих здібностей дитини, залежить подальший її розвиток.

На жаль, саме в шкільні роки, дитина втрачає ті великі творчі здібності, якими її щиро нагородила природа. При цьому виховання, оточуюче середовище можуть впливати на розкриття творчих здібностей дитини, які в неї є прихованими, як в позитивному напрямі, так й в негативному, тобто можуть їх не тільки розвивати, але й гальмувати.

Особливої актуальності набуває проблема розвитку креативності, творчого мислення в підлітковому віці на етапі переходу з початкової до середньої ланки навчання, оскільки саме цей період, як правило, пов'язаний з істотними ускладненнями. Умови навчання в середній школі висувають високі вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку, а також навчальних знань. Між тим, рівень розвитку дітей у цьому віці не однаковий: в одних він відповідає умовам успішного навчання і розвитку, а в інших – ледь досягає припустимої межі, що сприяє появі різного роду труднощів у дітей, що ускладнюється вступом дитини у підлітковий вік, зміною класного керівника, появою нових вчителів-предметників, а також кабінетною системою навчання.

Між тим, підлітковий вік визначається сенситивним періодом для розвитку творчого мислення дітей. Саме в цей період у дитини формується здібність до творчості, пов'язана з певною сферою діяльності людини. Ось чому вивчення факторів, які впливають на розвиток і прояв творчих задатків в підлітковому віці, є особливо актуальним.

Підлітковий вік характеризується суттєвими змінами у психіці дитини. При цьому змінюються сформовані раніше життєві поняття, а також завдяки розвитку нового рівня мислення змінюються інші психічні процеси. Шкільне навчання в середніх класах сприяє розвитку творчого мислення у доступних цьому віковій формах. Слід зазначити, що в початковій школі діти тільки знайомляться з навчальною діяльністю, а в середній – вже опановують основи самостійних форм роботи, у них більш активно розвиваються пізнавальна й інтелектуальна сфери. Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дає змогу займатися самостійною творчою працею. Суттєві зрушення відбуваються також і в розвитку самосвідомості учнів, що пояснюється активним становленням особистості. Ось чому перехід до середньої школи може стати для учня початком нового життя, нових творчих успіхів, розкриттям інших граней характеру, власних можливостей, прихованих ресурсів. Усе це в комплексі є істотним фундаментом для розвитку творчих здібностей.

У психологічній науці накопичений багатий теоретичний та емпіричний матеріал із різних аспектів дослідження творчого мислення. Сутність та природа креативності вивчалась багатьма вітчизняними (Д.Б.Богоявленська, Л.Л.Гурова, Л.Б.Єрмолаєва-Томіна, В.В.Клименко, Г.С.Костюк, Н.С.Лейтес, О.Н.Лук, О.М.Матюшкин, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, В.О.Роменець, О.К.Тихоміров та ін.) та зарубіжними (Е.де Боно, М.Вертгеймер, Дж.Гілфорд, Р.Дилтс, К.Дункер, Р.Стернберг, П.Торренс та ін.) науковцями, які приділяли увагу вивченню її структурних компонентів, механізмів, а також критеріїв діагностичного оцінювання. Досліджувались також основні види креативності: соціальна (В.М.Кунціна, К.М.Романова, Н.О.Тюрміна, Н.П.Фетіскіна та ін.), особистісна (Р.В.Белоусова, Н.В.Вишнякова, А.Маслоу, О.П.Саннікова та ін.), інтелектуальна (Е.І.Кульчицька, С.Медник, С.М.Симоненко, Т.М.Ушакова та ін.), які певною мірою торкаються зазначеної проблеми. Автори підкреслюють, що до складових творчого мислення (креативності) належать оригінальність, ініціативність, завзятість, висока самоорганізація, велика працездатність, здатність, що приводить до успіху. Крім того, приділяється достатня увага дослідженням креативності, тобто творчому мисленню у різних видах діяльності (Л.С.Виготський, А.Л.Галін, П.Ф.Кравчук, Н.Ю.Хряцова та ін.).

На підставі існуючих у літературі підходів були визначені зміст понять «креативний потенціал» та «творчість». Звертається увага на те, що креативний потенціал являє собою складну підсистему, яка тісно переплітається з іншими структурними складовими психіки, в основі яких лежать творчі процеси. Сучасна психологічна та педагогічна науки розглядають

творчість як цілеспрямовану діяльність, наслідком якої є відкриття нового, що відповідає потребам часу; як діяльність, спрямовану на створення матеріальних та духовних цінностей, засвоєння вже існуючого багатства культури. Згідно поглядам В.О.Моляко, під творчістю слід розуміти процес побудови, відкриття чогось нового, раніше невідомого для конкретного суб'єкта. Отже, підкреслює автор, центром творчості, її основою буде сама особистість [3, с.7].

При цьому складовими творчого потенціалу особистості визначаються: відкритість новому, допитливість, здатність до нестандартних рішень; домінування пізнавальних інтересів; швидкість у засвоєнні нової інформації; інтелект; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість (Д.Б.Богоявленська, Е.де Боно, Н.В.Кузьміна, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, В.Д.Шадріков та ін.). Також було встановлено, що значну роль у формуванні творчого потенціалу особистості відіграють її якості (когнітивні, емоційні, вольові); здібності, життєва компетентність; певні вміння, перш за все – конструктивні, комунікативні, організаційні.

Аналіз літератури (Л.Артемова, Н.Скрипченко, Н.Побірченко, П.Зінченко, Е.Торренс, Дж.Гілфорд, І.Цимбалюк, Ю.Пенех та ін.) показав, що система шкільного навчання в деяких випадках має здатність заблокувати, а не виявляти творчі здібності учнів. Практика свідчить, що креативні діти швидко проходять початковий етап інтелектуального розвитку й виявляють опір усім видам нетворчих робіт, що дуже часто негативно оцінюється вчителями. Ось чому досліджувана проблема набуває особливої значущості, саме при навчанні дітей в середній ланці школи.

Перехід із молодшої школи в середню – дуже важливий момент в житті школяра, оскільки в нових умовах його навчання, і навіть існування, все для нього нове і малознайоме: вчителя, форма навчання, яка в середній школі стає предметною, кількість і складність навчальних дисциплін, кабінетна система, іноді й однокласники. У такій ситуації п'ятикласнику приходиться нелегко: і цікаво, і тривожно, оскільки він сам ще не розуміє свого нового стану, не оцінює адекватно свій потенціал, з'являється бажання заявити про себе, щоб бути прийнятим не тільки в колективі підлітків, але й новими вчителями-предметниками. Ось чому, наскільки легко і швидко молодший підліток пристосується до умов середньої школи, залежить передусім від сформованості відповідних умінь і навичок, які, на наш погляд, будуть також впливати на розвиток творчих здібностей школяра.

Особливого значення на цьому перехідному етапі набуває проблема психологічної діагностики творчих здібностей дитини і далі – визначення впливу різних соціально-психологічних факторів на розвиток його креативності. Між тим, за нашими даними, в цей віковий період показники креативності (швидкість, гнучкість, оригінальність, винахідливість розробки) зростають, але під впливом певних соціально-психологічних факторів і в результаті створення сприятливих умов.

Встановлено, що для розвитку креативності необхідний певний рівень розумових здібностей, втім, інтелектуальна обдарованість є необхідною, але недостатньою умовою творчої активності особистості. На наш погляд, головним фактором, який суттєво визначає розвиток творчого мислення підлітка, є зміст і характер взаємовідносин підлітка з дорослими, а також позиція дорослого в цьому спілкуванні. Особливо це проявляється саме в підлітковому віці, в перехідний період адаптації школяра до середньої школи, оскільки труднощі цього періоду можуть блокувати прояв у нього творчих здібностей.

Не останню роль в розвитку творчих здібностей підлітка відіграє реалізація ним своєї індивідуальності, оскільки розкриття творчих можливостей школяра залежить від його внутрішнього потенціалу, розуміння ним своїх здібностей, тобто свого «Я» у формі самосвідомості. Як підліток буде сприймати себе, як буде оцінювати себе і свої можливості, залежить від успішності його пристосування до умов навчання в середній школі. Саме школа повинна бути головним фактором, який забезпечує розвиток особистості учня, його творчого потенціалу, здібності до творчості взагалі.

Отримані нами результати дають підставу зробити наступні висновки:

1. Формування творчої особистості школяра здійснюється в цілісному навчально-виховному процесі навчального закладу.

2. Зростання всіх показників креативності дитини відбувається саме в період її навчання в середній ланці школи. При цьому найбільше зростають показники швидкості, гнучкості, оригінальності. Втім, це можливе тільки в результаті їх постійного розвитку і під впливом сприятливих соціальних і психологічних умов, які забезпечують цей розвиток.

3. На зростання показників креативності можуть вплинути: специфічність інформації, яку отримує дитина, об'єм знань зовнішнього (предметного) світу, власне продуктивний процес, а також взаємовідносини з певною соціальною групою, рівень самосвідомості підлітка, його загальний психічний розвиток у дошкільному і молодшому шкільному віці.

4. Рівень творчих здібностей школяра визначається не тільки психологічною, але й фізіологічною природою дитини.

5. Необхідною умовою розвитку творчого потенціалу підлітків в умовах навчального закладу є розроблення комплексу методів його визначення, вивчення, усвідомлення учнями з метою подальшого прогнозування їхніх досягнень. Складовими процесу формування творчої особистості визначаються наступні:

- віра у обдарованість і творчі здібності кожного учня;
- всебічний розвиток школяра;
- глибина знань, сталість умінь і навичок як фундаменту творчості;
- різноманітні види творчої праці у школі;
- творчий підхід з боку вчителя.

6. Структурними елементами педагогічної системи формування творчої особистості можуть бути природа, співпереживання, творча думка (перш за все, творча, самостійна), творча праця.

7. У розвитку творчих здібностей школярів особливого значення набуває створення творчої атмосфери як вдома, так і в школі.

#### **Література**

1. Гергель Є.Л. Психологічні особливості формування креативних здібностей в підлітковому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є.Л. Гергель.–К., 2007.–20 с.

2. Грек О.М. Розвиток візуальної креативності підлітків засобами комп'ютерного тренінгу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М. Грек.– Одеса, 2009.–20 с.

3. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач.- К.: Рад. школа, 1983.- 95с.

4. Періг І.М. Психологічні умови розвитку творчої обдарованості студентів вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.М.Періг.–К., 2006.–23 с.

5. Пивоварова О.В. Методи розвитку творчого мислення // Практична психологія та соціальна робота.- 2007.- №2.- С. 52-54.

**Татьянчикова І.В.**

доктор педагогічних наук, професор  
Рецензент – доц. Т.Г. Кузнецова

## **ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА УСПІШНІСТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Анотація:** стаття присвячена проблемі соціалізації учнів з вадами розумового розвитку. Визначено педагогічні умови і фактори успішної соціалізації, а також її інститути, функції та форми.

**Ключові слова:** соціалізація, адаптація, індивідуалізація, інтеграція, методи і прийоми соціалізації.

**Аннотація:** в статті розкривається проблема соціалізації учасників з порушеннями умовного розвитку. Визначені педагогічні умови та фактори успішної соціалізації, а також її інститути, функції та форми.

**Ключевые слова:** социализация, адаптация, индивидуализация, интеграция, методы и приемы социализации.

У процесі національного відродження України, демократизації та суттєвих змін всього суспільного життя особливо гостро постала проблема соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах ринкових відносин, більшість з яких зазнає значних труднощів при вступі до самостійного життя і трудової діяльності, недооцінює роль професійної підготовки у школі, не може адекватно співставити свої можливості з потребами суспільства.

Значущість соціалізації пояснюється також тим, що від її успішності залежить як самовідновлюваність суспільних відносин, так і комфортність життєдіяльності осіб з вадами розвитку та можливість самореалізації в нових для них соціальних умовах. Соціалізація в цьому ракурсі розглядається як процес, завдяки якому особистість входить у суспільство, в його соціальні зв'язки, інтегрує в різні типи спільнот, внаслідок чого відбувається її становлення як члена суспільства

Отже, особливої уваги набуває визначення педагогічних умов, які сприяють успішній соціалізації дитини в навчальному закладі взагалі і в спеціальному навчальному закладі зокрема. При цьому особистість на різних стадіях (етапах) соціалізації повинна передусім розглядатися як об'єкт, який здібний змінюватися під впливом спеціально створених педагогічних умов і своєї соціальної активності в результаті діяльності і поведінки (М.Й.Варій, В.В.Засенко, І.Б.Котова, А.І.Крупнов, Н.М.Лавриченко, Н.О.Макарчук, О.Р.Маллер, С.Д.Максименко, А.В.Мудрик, В.Л.Ортинський, В.В.Покась, В.О.Сітаров Є.М.Шиянов.). Виходячи з цього, особливої значущості в контексті соціалізації набувають певні умови, які визначаються як «фактори впливу» – фактори соціалізації (М.Й.Варій, А.І.Кравченко, А.В.Мудрик, В.Л.Ортинський та ін.). При цьому фактори соціалізації розглядаються, як «...розвиваюче середовище, яке має бути спроектованим, добре організованим. Основною вимогою до розвиваючого середовища є створення атмосфери, у якій будуть гуманні відносини, довіра, безпека, можливість особистісного росту» [1, с. 371].

М.Й.Варій виділяє наступні фактори соціалізації: цілеспрямоване виховання, навчання і випадкові соціальні впливи в діяльності та спілкуванні. Соціалізуючись, підкреслює автор, дитина не пасивно приймає різні впливи (зокрема виховні), а поступово переходить від позиції об'єкта соціального впливу до позиції активного суб'єкта. Основними інститутами соціалізації виступають родина, дошкільні установи, школа, неформальні об'єднання, ВНЗ, трудові колективи тощо. Агенти і інститути соціалізації виконують дві функції, а саме: навчають дитину культурним нормам і зразкам поведінки; контролюють, наскільки глибоко і правильно засвоєні соціальні норми і ролі. При цьому цілі конкретної педагогічної ситуації мають відображати загальні цілі, пов'язані з формуванням соціально активної особистості взагалі. Педагог і учні повинні сприймати цілі діяльності як соціально значущі, спрямовані на формування у дітей активної, свідомої та самостійної позиції і поведінки в межах суспільства. При визначенні проблем соціалізації і досягнення позитивних її результатів, необхідно підкреслити, що з боку педагога способи реалізації соціальних цілей мають розглядатися як методи навчання і виховання, а з боку учнів – як дії та операції, завдяки яким і досягаються ці цілі. Ось чому значна увага приділяється саме оптимальному вибору методів організації діяльності дітей.

Отже, виходячи з точки зору педагогіки, формування соціально активної особистості в процесі її соціалізації відбувається в результаті застосування системи педагогічних ситуацій в умовах загального процесу навчання і виховання, які включають в себе соціальні та суспільно значущі цілі, оптимальні форми, методи і прийоми.

Процес соціалізації дітей може відбуватися в різних педагогічних формах: індивідуальній, груповій, фронтальній – залежно від цілей і сутності роботи. Всі ці форми (одні менше, інші – більше) мають місце на кожному з етапів соціалізації. Так, на стадії адаптації, особливо в преддошкільному і дошкільному віці, першочергове значення набувають групові (колективні) форми соціального освоєння навколишнього світу. На стадії індивідуалізації більше проявляється індивідуальна форма, що і зрозуміло, оскільки в основі лежить бажання підлітка виділити себе серед інших, а також «неприйняття» і критика суспільних норм, сприйняття їх через призму свого «Я».

На стадії інтеграції головними формами педагогічного процесу стають групова (колективна), причому в більшому ступені, ніж на стадії адаптації. Це також зрозуміло, оскільки юнак активно починає співпрацювати з певною групою, пропонує себе з усвідомленими якостями і з надією, що ці його можливості будуть гідно оцінені. Ось чому індивідуальна форма педагогічного впливу також залишається головною.

На трудовій стадії відбувається певна рівновага: індивідуальна, групова і фронтальна форми педагогічного впливу стають однаково значущими як в засвоєнні особистістю соціального досвіду, так і в його відтворенні на основі прояву своєї індивідуальності.

Соціалізація людини, як було зазначено, відбувається передусім через її діяльність. Одні види діяльності є головними на певній стадії та мають більше значення для подальшого розвитку особистості в процесі соціалізації, інші – менше. Важливим етапом формування дитини в процесі її адаптації стає ігрова діяльність, гра, яка є соціальною за своїм походженням і соціальною за своїм змістом.

На межі раннього дитинства відбувається перехід дитини до власне предметних дій, тобто оволодіння суспільно значущими способами дій з предметами. У дошкільному віці головною діяльністю стає гра в її найбільш розгорнутій формі – рольова гра. Завдяки особливим ігровим прийомам, дитина моделює соціальні відносини між людьми. При цьому рольова гра виступає як діяльність, в якій відбувається орієнтація дитини в сенсі діяльності людини взагалі, що спонукає її до суспільно значущої діяльності, знаходження свого місця в «мікросоціумі» і підготовляє до шкільного навчання.

Для розумового розвитку дітей шкільного віку, подальшої їхньої соціалізації основного значення набуває навчання, яке стає головною діяльністю в цей період. Слід окремо зазначити, що саме через навчання будується вся система відносин дитини з оточуючою дійсністю і людьми, а також особистісне спілкування в сім'ї.

Ось чому навчання, педагогічні прийоми впливу на учнів набувають особливої уваги на цьому етапі в процесі їхньої соціалізації. Це в першу чергу стосується школярів з вадами розвитку, оскільки від їх перебування в навчальному закладі, від застосування дійової корекційно-виховної роботи, спеціальної системи впливу на учнів залежить, яким чином вони пристосуються до умов оточуючої дійсності, соціального середовища, відповідно до своїх особливостей. Тільки педагогічний колектив спеціального навчального закладу, «озброєний» новітніми технологіями, виваженими методами і прийомами з урахуванням сучасних вимог і потреб суспільства, може професійно підтримувати учня, його індивідуальний стиль діяльності чи навпаки – переборювати, якщо він буде негативним. Між тим, розвиток індивідуальності в учнів дасть можливість вирішити дуже важливе завдання – подолати ті вкрай негативні прояви оточуючої їх дійсності (діяльності, в якій вони задіяні, соціальної групи, в якій вони перебувають), які заважають дитині реалізувати в процесі соціалізації свої можливості та досягти відносно високих показників її ефективності.

При цьому особливого значення набуває цілеспрямований добір змісту навчання та використання його корекційних можливостей.

Дуже важко виділити основну діяльність в підлітковому віці. Це пов'язано з тим, що головною в цей період залишається навчальна діяльність. Втім, як було встановлено (О.О. Бодальов, М.І.Борішевський, В.М.Дружинін, Д.Б.Ельконін, І.С.Кон, А.В.Петровський, Ф.Райс, Х.Ремшідт, О.С.Шаров, Н.І.Шевандрін), в підлітковому віці виникає і розвивається особлива діяльність – діяльність спілкування, основним змістом якої є інший підліток як

людина з певними особистісними якостями. У процесі спілкування відбувається більша орієнтація на норми відносин дорослих людей та їх освоєння. Ось чому провідною діяльністю в цей період розвитку дитини є діяльність спілкування. Для старших підлітків головною стає навчально-професійна діяльність, для людей зрілого віку – професійно-трудова діяльність.

Отже, в залежності від діяльності, яка є головною в певному віці і на певній стадії соціалізації, добираються відповідні засоби, методи, прийоми, організаційні форми впливу, які сприятимуть успішній соціалізації учнів.

Соціалізація здійснюється за допомогою широкого набору засобів, специфічних для конкретного суспільства, соціального прошарку, віку людини. До них можна зарахувати, наприклад, способи вигодування дитини і догляду за нею; методи заохочення і покарання в родині, у групах однолітків, у навчальних і професійних групах; різноманітні види і типи відносин в основних сферах життєдіяльності людини (спілкування, гра, спорт) та ін. Що стосується методів, то основні три групи (словесні, наочні, практичні) можуть бути використані в процесі соціалізації на кожному з основних етапів, все залежить від мети навчання (впливу на особистість) і від того конкретного змісту діяльності педагога і учня, в якому вона реалізується. Особливого значення набуває проблемне навчання як засіб формування соціально активної особистості в процесі соціалізації. Виділяють наступні методи утворення проблемних ситуацій:

- методи, спрямовані на стимуляцію пізнавальних питань школярів;
- методи, спрямовані на прояв самостійності та ініціативи в учнів (за Ш.А.Амонашвілі);
- методи, спрямовані на колективні ініціативи і ініціативи з організації спільної діяльності школярів.

В унісон зазначеним методам можуть йти наступні прийоми (М.І.Махмутов):

- 1) зіткнення учнів з явищами і фактами, які потребують теоретичного пояснення;
- 2) використання навчальних і життєвих ситуацій, які виникають при виконванні практичних завдань;
- 3) постановка навчальних проблемних завдань на пояснення явища або пошук шляхів його практичного застосування;
- 4) спонукання учнів до аналізу фактів і явищ дійсності, які входять в протиріччя між життєвими уявленнями і науковими поняттями про ці факти;
- 5) спонукання учнів до порівняння, співставлення і протиставлення фактів, соціальних явищ, дій, в результаті яких виникає пізнавальне утруднення;
- 6) спонукання учнів до узагальнення нових фактів і т. ін.

При цьому виникає завдання пошуку саме таких прийомів створення проблемних ситуацій, за допомогою яких можна найбільше реалізувати мету формування соціально активної особистості.

Також ефективними прийомами соціалізації можуть бути: заохочення і покарання, оцінки (експертні оцінки). Слід зазначити, що оцінки – універсальний механізм соціалізації та соціального контролю. Крім того, вони дають можливість проводити соціальну селекцію, тобто сортирувати людей на успішних або неуспішних на одній із стадій соціалізації, а саме – навчання новим знанням.

Таким чином, використання методів і прийомів тільки тоді буде ефективним, якщо вони будуть спрямовані на соціальний зміст діяльності. Ось чому особливої актуальності набуває питання перебудови змістовної частини навчання і реальної діяльності учнів, завдяки яким у них з'явиться інтерес до сучасного життя і праці, а також виникне розуміння необхідності цього процесу як для майбутнього, так і теперішнього життя.

Отже, головним критерієм соціалізованості особистості виступає не ступінь її пристосування до умов життя, конформізму, а саме ступінь її незалежності, впевненості, самостійності, ініціативності, незакомплексованості в процесі життя. Утім, необхідно підкреслити, що основна мета соціалізації особистості (і передусім особистості дитини)

полягає не в її уніфікації, перетворенні у слухняний «механізм», а у задоволенні потреби бути особистістю, «...потреби у самореалізації» [5, с. 125] і у розвитку здібності до успішного здійснення цієї мети.

Ось чому особливого значення набуває дослідження психологічних механізмів, закономірностей, властивостей особистості дитини з інтелектуальними порушеннями в контексті пошуку та розроблення ефективних психолого-педагогічних інтегративних систем впливу на учня з метою розширення його особистісних ресурсів до ефективної соціалізації у подальшому дорослому житті.

### Література

1. Варій М.Й. Загальна психологія: Підручник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – 2-ге видан., випр. і доп. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
2. Войтко В.І. Методологічні проблеми соціалізації молоді. – К.: Наукова думка, 1976. – 143с.
3. Жульковська Т. Соціалізація людей с обмеженими інтелектуальними можливостями / Московская гуманітарно-соціальна академія. Кафедра соціології / А.И.Ковалева (пер.). – М.: Социум, 2001. – 208с.
4. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Інститут проблем виховання АПН України. – К.: Фенікс, 2009. – 416с.
5. Маслоу А. Мотивація и личность: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478с.
6. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Мысль, 1997. – 357с.
7. Татьянчикова І.В. Формування в учнів з інтелектуальними вадами життєвих компетентностей в процесі їхньої соціалізації: монографія.– Слов'янськ: Видавець Маторін Б.І., 2011.– 135с.

**Татьянчикова І.В.**

доктор педагогічних наук, професор,

**Татьянчиков А.О.**

кандидат психологічних наук, ст. викладач

*Рецензент – доц. М.С. Омельченко*

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗНАТЬ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

**Анотація:** статтю присвячено проблемі формування геометричних знань в учнів з інтелектуальними порушеннями, висвітлюється значення такої роботи для підготовки старшокласників до самостійного життя та їх розвитку взагалі. Визначено основні труднощі опанування цього розділу в умовах загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання і накреслено шляхи їх подолання.

**Ключові слова:** учні з інтелектуальними порушеннями, уроки математики, геометричний матеріал, геометричні фігури (трикутник, прямокутник, квадрат, багатокутник), інклюзія.

**Аннотація:** стаття раскрывает проблему формирования геометрических знаний у учащихся с интеллектуальными нарушениями, показано значение такой работы для подготовки старшеклассников к самостоятельной жизни и их общего развития. Определены основные трудности усвоения этого раздела в условиях общеобразовательной школы с инклюзивной формой обучения и обозначены пути их преодоления.

**Ключевые слова:** учащиеся с интеллектуальными нарушениями, уроки математики, геометрический материал, геометрические фигуры (треугольник, прямоугольник, квадрат, многоугольник), инклюзия.

Засвоєння геометричного матеріалу має особливе значення для учнів з інтелектуальними порушеннями. Без наявності певних геометричних знань неможливо пристосувати таку особистість до життя у суспільному просторі після закінчення школи. Ці знання також украй потрібні в процесі набуття професійної кваліфікації, знання основ геометрії має безпосередній вихід на розв'язання завдань соціалізації учнів взагалі.

Проблема опанування учнями спеціальної школи елементів геометрії стоїть гостро на уроках математики, оскільки цей навчальний матеріал завжди пов'язаний з істотними труднощами для дітей через його своєрідні особливості та складнощі вивчення. Не володіють методикою його викладання на достатньому рівні й вчителі загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання.

Зазначеній проблемі було присвячено дослідження М.Є.Демідової, Н.Ф.Кузьміної-Сиром'ятникової, М.М.Перової, С.М.Поповича, П.Г.Тішина, В.В.Ек, які підкреслюють, що, незважаючи на суттєвий інтерес учнів до геометричних знань, у багатьох з них не виробляються досить чіткі уявлення про геометричні фігури і відсутні навички їх диференціації; діти не засвоюють елементарних геометричних понять, особливо важко їм побудувати геометричні фігури, навіть такі елементарні з них, як прямокутник, хоча знайомство з ним починається вже в 1 класі.

Труднощі опанування геометричних знань учнями з порушеннями інтелекту носять об'єктивний характер, оскільки їм притаманна уповільненість мисленнєвої діяльності, інертність утворюваних зв'язків, порушення функцій активного сприймання і відтворення, недостатність розвитку пам'яті та уваги. У зв'язку з цим такі діти потребують значно більше часу для засвоєння знань і понять геометрії. Така ситуація спонукає до пошуку оптимальних, нових методів і прийомів, спрямованих на удосконалення цього процесу.

Ось чому за мету свого дослідження ми обрали удосконалення формування геометричних знань в учнів спеціальної школи (а також в учнів, які навчаються в інклюзивних класах) на основі застосування спеціально розробленої методики корекційної роботи.

Завдання констатувального етапу було спрямовано на виявлення особливостей геометричних знань в учнів спеціальної школи (початкові класи – I серія експерименту, старші класи – II серія експерименту).

*Метою* констатувального експерименту (*I серія*) є визначення стану знань і умінь розумово відсталих учнів 3-х класів з елементів геометрії, а саме за темами: «Трикутники. Кути, вершини, сторони. Бокові сторони»; «Квадрат. Прямокутник. Кути, протилежні сторони. Побудова цих геометричних фігур».

Експериментальна робота проводилася на базі Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи № 41. В експерименті брали участь 24 учня 3-х класів: 3-А – експериментальна група (12 осіб), 3-Б – контрольна група (12 осіб).

За *мету* констатувального експерименту (*II серія*) ми обрали вивчення стану знань і умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями 5-х класів з геометрії, а саме за темами: «Прямокутник (квадрат). Суміжні сторони, діагоналі»; «Багатокутники. П'ятикутники, шестикутники, їх побудова».

В експерименті брали участь 26 учнів 5-х класів: 5-А – експериментальна група (13 осіб), 5-Б – контрольна група (13 осіб).

Результати констатувального етапу нашого дослідження виявили недосконале володіння учнями спеціальної школи геометричним матеріалом в обсязі знань, які передбачені навчальною програмою. *Результати I серії* експерименту (початкові класи) показали наступне:

Так, при визначенні знань з теми: «Трикутник, прямокутник, квадрат» було виявлено, що молодші школярі в своїй більшості не вміють самостійно креслити ці фігури, бо не вміють правильно користуватись креслярськими інструментами. Крім того, вони не можуть відрізнити квадрат і прямокутник між собою, змішують і плутають назви цих фігур, допускають неточності як в процесі впізнавання цих геометричних фігур, так і при



називанні, що свідчить про недостатній розвиток у дітей вміння відокремлювати суттєві ознаки геометричних фігур від несуттєвих. При цьому учням з порушеннями інтелекту легше було показати фігуру, накреслити її, аніж назвати й пояснити її властивості, тобто ми виявили в них певну диспропорцію у розвитку практично-дійового, наочно-образного і словесно-логічного мислення. Знання учнів 3 класу про властивості квадрата (у квадрата всі сторони рівні, кути прямі), прямокутника (протилежні сторони рівні, кути прямі), трикутника (три кути, три сторони) недосконалі, поверхневі, що є свідченням фрагментарності, розрізненості геометричних уявлень, несформованості геометричних понять.

Не розуміють школярі з порушеннями інтелекту й поняття про вершини трикутника, квадрата і прямокутника, не завжди усвідомлюють, що таке бокові сторони цих фігур (особливо у прямокутника, квадрата).

Значні труднощі ми виявили в II частині експерименту при виконанні завдань на побудову цих геометричних фігур. Учні зазнавали істотних труднощів передусім при побудові трикутника, не могли зрозуміти, що трикутник – це фігура, яка утворена замкнутою ламаною і складається з трьох ланок. Особливих труднощів викликало в учнів завдання накреслити трикутник без опори на точки, починаючи з прямокутного, оскільки його найлегше накреслити, використовуючи косинець.

*Результати II серії* (старші класи) констатувального етапу нашого дослідження виявили також недосконале володіння учнів 5-го класу спеціальної школи геометричним матеріалом в обсязі знань, які передбачено навчальною програмою.

Певних труднощів у школярів ми виявили в процесі порівняння геометричних фігур між собою, наприклад, прямокутного трикутника і прямокутника. Подібність у звучанні назв призводить до того, що учні не мають чіткої диференціації прямокутного трикутника і прямокутника, не завжди можуть їх розпізнати, навіть, користуючись рисунком. Під час виконання завдань учні були неспроможні доцільно проаналізувати кількість прямих і гострих кутів у прямокутнику і прямокутних трикутниках, які його утворюють; утруднювались визначити, що в цих трикутниках один кут прямий і два гострі; не розуміли, що для утворення прямокутника трикутники повинні мати не лише спільну ознаку кутів (один прямий кут і два гострі), але й спільну ознаку сторін (довжина їх повинна бути однаковою). Для кращого усвідомлення властивостей, необхідних для побудови прямокутника, педагог пропонував дітям скласти його з двох прямокутних трикутників, які мають при цьому різні довжини сторін; із двох гострокутних, тупокутних трикутників. Школярі були не в змозі це зробити на практиці.

Значних труднощів зазнають школярі і при побудові багатокутників (п'ятикутників, шестикутників), а також при визначенні у прямокутнику суміжних сторін, діагоналей. Не можуть учні також провести діагоналі в окремому прямокутнику, без опори на наочність, тобто на рисунок. Плутають школярі й суміжні сторони, кожного разу показуючи і називаючи різні сторони.

Слід підкреслити, що виявлені вище труднощі опанування геометричного матеріалу учнями спеціальної школи повністю збігаються із труднощами, яких зазнають й учні загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання. Саме тому розроблена нами корекційна методика може використовуватись педагогами в інклюзивних класах.

Отже, отримані результати були враховані при розробленні спеціальної корекційної програми, спрямованої на підвищення ефективності засвоєння учнями з інтелектуальними порушеннями геометричного матеріалу, передбаченого програмою початкових і старших класів спеціальної школи. Формувальним експериментом було охоплено учнів 3-х класів (I серія – початкові класи), а також 5-х класів (II серія – старші класи).

У I серії експерименту приймали участь учні 3-го класу (експериментальна група) в кількості 12 осіб. Навчання в контрольній групі (12 осіб) проводилося по прийнятій в школі традиційній методиці опанування геометричного матеріалу.

Формувальний етап передбачав спеціальне експериментальне навчання і контрольний експеримент, який проводився після завершення спеціальної корекційної роботи, тобто II контрольний зріз (I контрольний зріз проводився на констатувальному етапі).

Експериментальна методика формування знань про властивості геометричних фігур (трикутника, прямокутника, квадрата, многокутника) та особливості їх побудови передбачала наступну роботу.

*I частина експерименту* була спрямована на ознайомлення з геометричними фігурами (трикутником, прямокутником, квадратом) та їх властивостями. Діти засвоювали правильні назви цих фігур, вчилися правильно їх називати і розпізнавати. Далі переходили до визначення елементів геометричних фігур (кути, сторони, вершини, протилежні сторони). Учням було запропоновано показати і полічити сторони, вершини, кути. Для кращого засвоєння цих знань ми практикували складання геометричних фігур з паличок, вирізали їх з паперу, а також розпізнавали на предметах, близького до оточення дітей, та малюнках. Також було пред'явлено завдання типу: розглянути геометричну фігуру, назвати її, виділити основні елементи; поділити відрізком на дві фігури і визначити назву кожної. Далі поняття кута і вершини трикутника (прямокутника, квадрата) ми вводили (конкретизували) за допомогою запитань: Скільки в трикутнику кутів? Вершин? Сторін? Покажи. Полічи. Сторони, вершини і кути геометричних фігур показувались на моделях плоских фігур. Особлива увага дітей зверталась на те, що вершина прямокутника є і вершиною відповідного кута. При введенні поняття «прямокутник» учням було запропоновано розглянути малюнки різних чотирикутників і знайти серед них такі, в яких всі кути прямі, тобто знайти прямокутники.

*У II частині експеримента* ми вчили учнів будувати геометричні фігури: трикутники, прямокутники і квадрати. При побудові трикутника давали визначення: трикутник – це геометрична фігура, утворена з трьох відрізків, з'єднаних між собою. Ми пояснювали, що ця геометрична фігура містить в собі три кути, три сторони, три вершини. Головною метою при побудові трикутника було визначено формування в школярів вміння креслити трикутник за заданими точками. Цій роботі відводилось достатньо часу, тому що діти зазнавали значних труднощів при кресленні лінії за двома точками. Саме тому спочатку проводилась підготовча робота, в основі якої було креслення ліній за двома точками. Після опанування учнями цих навичок (спочатку під керівництвом вчителя, потім – самостійно) ми переходили до побудови (креслення) трикутників.

Перед кресленням квадратів і прямокутників діти спочатку виконували підготовчі вправи, наприклад, малювання бордюрів за даними точками, на закономірність розміщення яких зверталась особлива увага.

Для закріплення знань щодо побудови геометричних фігур ми давали вправи такого плану: намалюй посередині аркуша квадрат, над ним прямокутник, під ним трикутник, лівіше – прямокутник, правіше – квадрат і т. ін. При навчанні кресленню квадрата і прямокутника за допомогою лінійки і косинця використовувалась модифікована методика С.М. Поповича [4, с. 25].

Далі учнів навчали будувати багатокутники (квадрати, прямокутники) за точками, які ставились їм у зошиті, або вони розставляли їх самостійно. Для закріплення була задіяна система тренувальних вправ, оскільки учні важко оволодівали всіма операціями.

*II серія експерименту* (старші класи) – було охоплено учнів 5-го класу експериментальної групи в кількості 13 осіб. Учні контрольної групи (13 осіб) займалися за традиційною методикою опанування геометричних знань.

Експериментальна методика формування знань про властивості геометричних фігур (трикутника, прямокутника, квадрата, багатокутника) та особливості їхньої побудови передбачала наступну роботу.

Навчання геометричному матеріалу, згідно з програмою спеціальної школи по математиці в 5 класі, ми починали з теми: «Прямокутники», формували в учнів вміння креслити прямокутники без опори на точки. Спеціальна методика (частина I, II

експерименту), була також спрямована на формування в учнів поняття і особливостей побудови прямокутника (квадрата) і багатокутника (п'ятикутника, шестикутника). Новою для учнів при вивченні прямокутника була така властивість протилежних сторін прямокутника і квадрата, як паралельність. Учні вже знайомились з цими поняттями при вивченні прямих, тому ми намагалися розширити і розповісти про її використання у цих геометричних фігурах. Школярі повинні були зрозуміти принцип паралельних прямих: скільки б ми сторони не продовжували, вони ніде не перетнуться, такі лінії називаються паралельними.

Головним було й повторення і закріплення знань учнів про властивості діагоналей, про кути, які утворюються під час їхнього перетину у квадраті і прямокутнику, про суміжні і протилежні сторони цих геометричних фігур.

*Аналіз результатів* формувального експерименту показав, що учні експериментальної групи (як молодших, так і старших класів), які брали участь в навчанні за спеціальною методикою, мали ряд суттєвих переваг перед учнями контрольної групи, які не брали участь в експериментальному навчанні, а саме:

- добре і швидко засвоювали загальний спосіб виконання пред'явлених завдань, не випробували при цьому суттєвих труднощів;
- робили значно менше помилок при розв'язанні завдань всіх серій експерименту;
- в учнів не було виявлено відмови від виконання запропонованих завдань;
- учням було потрібно значно менше часу на виконання всіх завдань (в середньому на 20-25 хвилин);
- вироблені в умовах спеціального корекційного навчання навички впізнавання і побудови геометричних фігур, виявилися набагато міцнішими і стійкими, а отримані знання про властивості геометричних фігур – більш досконалішими і чіткими;
- учні навчилися використовувати отримані знання в нових практичних ситуаціях, при розв'язанні інших прикладів; були спроможні використовувати ці знання в різних життєвих ситуаціях.

При цьому показники правильного виконання пред'явлених учням завдань (початкові класи) зросли з 16,6% до 50,1%; виконання завдань з помилками зменшилось з 41,7% до 8,2%, що підтверджує ефективність застосування спеціальної корекційної методики опанування геометричного матеріалу. Крім того, в експериментальній групі ми не зафіксували відмову від виконання запропонованих завдань.

Значно підвищився також і рівень володіння школярами геометричним матеріалом. Так, достатній рівень ми виявили у 16,6% учнів експериментальної групи (у жодного учня контрольної групи); середній рівень відповідно: у 75,2% учнів (у 33,3% учнів); низький рівень – у 8,2% учнів (у 66,7% учнів контрольної групи).

Отримані результати підтверджують наше припущення, що тільки в процесі спеціальної корекційної роботи, спрямованої на систематизування знань про властивості геометричних фігур, оволодіння школярами узагальненим алгоритмом побудови геометричних фігур і виконання різних завдань, можна домогтися в учнів усвідомленого опанування геометричного матеріалу, різних його розділів.

Слід підкреслити, що використання розробленої нами методики буде ефективним лише в тому випадку, якщо її втілювати постійно, а спеціальні уроки будуть окремими ланцюгами в єдиній системі формування геометричних знань в учнів як молодших, так і старших класів спеціальної школи. Це стає особливо важливим для учнів, які навчаються в інклюзивних класах.

На підставі порівняльного аналізу отриманих результатів доведено універсальність розробленої методики опанування учнями з інтелектуальними порушеннями геометричного матеріалу; основні напрями дослідження мають не лише спеціальне, а й загально педагогічне значення і можуть бути використані у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивною формою навчання.

## Література

1. Демидова М.Е. Работа с геометрическим материалом в школе VIII вида // Дефектология. – 2002. - № 1. – С.51-60.
2. Матасов Ю.Т. Особенности восприятия и понимания основ наглядной геометрии учениками младших классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1972. - №5. – С.48-52.
3. Перова М.Н., Эк В.В. Изучение взаимного положения геометрических фигур на плоскости на уроках математики во вспомогательной школе // Дефектология. – 1982. – №1. – С. 29-36.
4. Попович С.М. Состояние знаний учащихся вспомогательной школы о существенных признаках геометрических фигур // Дефектология. – 1982. – №6. – С. 33-36.
5. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій: Навчальний посібник / Упорядники О.В. Гаврилов, О.М.Ляшенко.–Кам'янець-Подільський: П.П Пантюк С.Д., 2003.–272с.
6. Эк В.В., Перова М.Н. Обучение наглядной геометрии во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1983. – 245с.

**Татьянчикова І.В.**

доктор педагогічних наук, професор,

**Овчаренко В.В**

магістрантка факультету спеціальної освіти

*Рецензент – доц. М.С. Омельченко*

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ ЇХНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

**Анотація:** у статті розглянуто особливості формування в учнів старших класів спеціальної школи знань соціально-економічної спрямованості на уроках математики. Цю проблему представлено в контексті соціалізації, оскільки від успішного засвоєння цих знань залежить якість самовизначення випускників, а також процес їхньої подальшої соціалізації. Визначено основні труднощі та напрями засвоєння старшокласниками соціально-економічних знань, шляхи підвищення ефективності їх формування на підставі узагальнення експериментальних даних.

**Ключові слова:** соціально-економічні знання, соціалізація, учні з інтелектуальними порушеннями, уроки математики.

**Аннотація:** в статті розглядаються особливості формування у учнів старших класів спеціальної школи знань соціально-економічної спрямованості на уроках математики. Эта проблема представлена в контексте социализации, поскольку от успешного усвоения этих знаний зависит качество самоопределения выпускников, а также процесс их дальнейшей социализации. Определены основные трудности и направления усвоения старшеклассниками социально-экономических знаний, пути повышения эффективности их формирования на основе обобщения экспериментальных данных.

**Ключевые слова:** социально-экономические знания, социализация, учащиеся с интеллектуальными нарушениями, уроки математики.

Сучасні соціально-економічні умови ставлять нові вимоги до системи освіти взагалі та системи спеціальної освіти зокрема. Особливої актуальності набувають питання соціалізації, підвищення ефективності підготовки випускників з вадами розвитку до самостійного життя та праці, розв'язання яких невідривно пов'язане із соціальним плануванням та керуванням соціальними процесами. Саме тому важливим стає формування в учнів знань, вмінь та навичок, які допоможуть їм безболісно увійти у соціум, бути спроможними існувати у суспільстві, відповідно до його норм і вимог. У зв'язку з цим, один

із напрямів роботи спеціальної школи – формування у старшокласників соціальних та економічних знань, від успішного засвоєння яких залежить ефективність їх самовизначення, а також процес подальшої соціалізації.

Означена проблема набуває особливої актуальності в теорії та практиці спеціальної педагогіки, оскільки більшість випускників з вадами розвитку зазнає суттєвих труднощів при вступі в самостійне життя та трудову діяльність, недооцінює роль соціально-економічної підготовки у школі, не може адекватно зіставити свої можливості з потребами суспільства. Однією з причин такого становища є недостатня сформованість чи відсутність адекватних соціально-економічних знань, якими керуються випускники.

У спеціальній педагогіці проблему засвоєння школярами соціально-економічних знань було висвітлено у працях І.І. Бажнокової, В.В. Засенко, Є.Є. Колосової, С.Ю. Коноплястої, Н.П. Олейникової, Н.П. Павлової, М.М. Перової, Т.М. Стариченко, І.В. Татяничкової та ін., які констатують, що формування цих знань, вмінь та навичок набуває особливої значущості саме для учнів з інтелектуальними порушеннями, оскільки при розв'язанні соціальних проблем, які ставить життя, вони стикаються зі значними труднощами і потребують суттєвої допомоги. Втім, формування знань соціально-економічної спрямованості на уроках (у тому числі й математики) в контексті соціалізації було розглянуто недостатньо, відсутні або представлені обмежено конкретні методичні рекомендації, хоча педагоги відчувають в цьому гостру потребу.

*Мета статті* полягає в розкритті особливостей формування знань соціально-економічної спрямованості в учнів старших класів спеціальної школи на уроках математики.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Як свідчать вчителі спеціальної школи, формування соціально-економічних знань на уроках математики відбувається зі значними ускладненнями, що потребує цілеспрямованого впливу з використанням корекційних методів та прийомів. Завдання уроків математики з елементами економіки полягають у реалізації загальних принципів соціальної адаптації та життєвої значущості. Вони мають допомогти учням використовувати набуті знання, вміння та навички, орієнтуватися через математичні категорії у явищах соціального характеру, використовувати ці знання у розв'язанні конкретних практичних завдань, з якими вони будуть стикатися в подальшому житті. Саме тому, формування соціально-економічних знань на уроках математики передбачає вправи для подальшої автоматизації обчислювальних навичок, які вже є в учнів, і які потім будуть націлені на розв'язання конкретних практичних завдань.

Водночас, досвід спеціальної школи показує, що робота щодо засвоєння учнями з інтелектуальними порушеннями відповідних знань, є не завжди цілеспрямованою і проводиться епізодично на уроках математики, що позначається на їх подальшій соціалізації та обумовлює необхідність розроблення і використання нових підходів. Виходячи з цього, нами було запроваджено експериментальне дослідження окресленої проблеми.

Вивчення наявності соціально-економічних знань в учнів проводилося на підставі визначення їх *критеріїв*: реальності (чи відповідають знання дійсності); стійкості (наскільки вони змінюються); конкретності (бачення цілей та шляхів їх досягнення); усвідомлення (розуміння значущості оперування знаннями для подальшої соціалізації); перспективності (використання знань на перспективу).

Ми також намагалися визначити, наскільки школярі з інтелектуальними порушеннями вміють розв'язувати текстові арифметичні задачі соціально-економічного змісту, розуміють соціальну ситуацію задачі (умову) та її вплив на свою діяльність і поведінку, а також наскільки є обґрунтованим вибір арифметичних дій. В експерименті брали участь учні 8-х класів в кількості 30 осіб.

Аналіз отриманих даних показав недостатню сформованість у школярів з інтелектуальними порушеннями як знань соціально-економічної спрямованості, так і вмінь їх використовувати у різних ситуаціях повсякденного життя. Знання учнів відповідають, в основному, низькому рівню, характеризуються своєю неточністю, примітивністю, неусвідомленістю та нереальністю. Вони краще засвоюють знання, які пов'язані з

матеріально-побутовою сферою життя. В якості шляхів підвищення свого матеріального стану старшокласники називають: отримання професії, допомогу батьків, навчання, інші засоби (відкладання грошей, отримання спадщини та ін.).

У своїй більшості учні зазнають істотних *труднощів* при розв'язанні арифметичних задач соціально-економічної спрямованості, а саме:

- не розуміють певну соціальну ситуацію, яка міститься в умові задачі;

- не розуміють значення розв'язання арифметичних задач для своєї подальшої соціалізації; впливу набутих знань на вибір життєвого шляху, професійне визначення, соціальне спілкування (у групі однолітків, друзів, колективі тощо); дотримання певних соціальних норм, які обумовлюють особливості соціальної поведінки, існування у соціумі; розв'язання економічних (матеріальних) проблем тощо;

- спостерігається загальне негативне ставлення до розв'язання арифметичних задач соціально-економічної спрямованості, тобто діє принцип: не розумію – важко – не хочу – обійдусь;

- допускають помилки при виборі необхідної дії для розв'язання арифметичної задачі, при виконанні обчислень, під час пошуку відповіді на головне запитання, що є наслідком нерозуміння соціальної ситуації арифметичної задачі;

- відсутність практики у виконанні такого виду завдань.

Отже, на усунення цих недоліків має бути спрямована спеціальна організація уроків математики, яка сприятиме підвищенню ефективності формування у старшокласників знань соціально-економічного характеру і вмінь розв'язувати арифметичні задачі соціального змісту.

В якості основних *напрямів* формування соціально-економічних знань було виділено наступні:

- усвідомлення учнями значущості оволодіння цими знаннями;

- засвоєння учнями шляхів та засобів їх формування;

- закріплення соціально-економічних знань та вмінь їх використання в різних життєвих ситуаціях.

У зв'язку з цим, засвоєння соціально-економічних знань учнями на уроках математики передбачало такі *етапи*:

I – етап формування соціально-економічних знань;

II – етап співвіднесення економічних знань з певною соціальною ситуацією;

III – етап використання соціально-економічних знань в різних життєвих ситуаціях.

За основу було взято арифметичні задачі з певною соціальною ситуацією: на уміння розраховуватися за покупку в магазині, обчислити кількість використаної електроенергії, обчислити сімейний бюджет, дані про зарплату і прибутковий податок, на спілкування з однолітками, оволодіння соціальними нормами, основами соціальної поведінки тощо.

Експериментальне навчання складалося з двох серій. *Перша серія* передбачала формування в учнів соціально-економічних знань. *Друга серія* – поступове введення сформованих знань у тексти (умову) арифметичних задач. На цьому етапі учні засвоювали навички розв'язання арифметичних задач соціального змісту, виконували обчислення з коментуванням і поясненням їх соціальної ситуації.

Використовувались *комплекси* арифметичних задач, в основі яких було виділено наступні складові: соціальна ситуація – соціальна поведінка – професійна праця – соціалізація. Ми визначили задачі соціально-економічної спрямованості як модель, на підставі якої старшокласники мають поступово зрозуміти основні складові майбутньої професії, оволодіти певними соціальними нормами діяльності та поведінки, адаптуватися до умов існування в соціумі.

Навчання розв'язанню задач соціально-економічного змісту передбачало такі *етапи*: робота над текстом задачі, усвідомлення її сюжету, математичних категорій та їх зв'язків; розбір задачі з акцентом на розуміння соціальної ситуації, яка лежить в її основі; розв'язання

задач різного ступеня складності; пошук відповіді задачі; перевірка правильності розв'язання задачі, у тому числі й шляхом співвіднесення з результатами практичної роботи.

За основні складові експериментального навчання було взято:

1. Використання комплексу задач соціального змісту.
2. Розуміння значення роботи над задачами цього виду.
3. Пред'явлення задач у послідовній системі: періодичність, поступовий і логічний перехід від однієї задачі до іншої; варіативність, застосування різних соціально-економічних ситуацій в умові задачі.
4. Поступове ускладнення комплексів арифметичних задач соціальної спрямованості у зв'язку з ситуацією, сюжетом і засобами розв'язання.
5. Формування навичок самостійної роботи на кожному етапі навчання розв'язанню задач.

*Аналіз результатів* цілеспрямованого педагогічного впливу показав суттєве підвищення в учнів з інтелектуальними порушеннями загального рівня успішності оволодіння знаннями соціально-економічної спрямованості, що позитивно позначилося й на якості розв'язання арифметичних задач, а також на їхній подальшій соціалізації.

Отже, засвоєння школярами відповідних математичних знань необхідно розглядати в контексті їхньої соціалізації. Слід зазначити, що без спеціального навчання вони на недостатньому рівні оперують соціально-економічними знаннями і розв'язують арифметичні задачі соціального змісту, не розуміють соціальну ситуацію задачі, допускають помилки в обчисленнях і виборі арифметичних дій.

#### **Висновки.**

1. Засвоєнню соціально-економічних знань у старшокласників з інтелектуальними порушеннями сприяє спеціальне педагогічне забезпечення (доцільний добір корекційних методів і прийомів, співвіднесення відповідних засобів і методики).

2. В умовах спеціально організованого педагогічного процесу (уроків математики) виявляються можливості підвищення ефективності засвоєння ними знань: вони стають більш адекватними, усвідомленими, стійкими, конкретними. Вдосконалюються вміння учнів використовувати їх в різних соціальних ситуаціях, а також спиратися на набуті знання в процесі подальшої соціалізації. Поліпшується якість розв'язання ними арифметичних задач соціально-економічної спрямованості, що проявляється у розумінні соціальної ситуації, вмінні проводити обчислення, обирати арифметичні дії, самостійно складати арифметичні задачі, виходячи з певної соціальної ситуації. При цьому показники ефективності виконання учнями завдань на використання соціально-економічних знань значно перевищують вихідні до формування.

Отже, успішність підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя на основі засвоєння ними соціально-економічних знань забезпечується використанням єдиної системи багатфакторного впливу на школярів. Результативною така робота може бути лише тоді, коли вона здійснюється упродовж всього навчально-виховного процесу у спеціальній школі. Уроки математики стають його невід'ємною частиною.

#### **Література**

1. Бгажнокова И.И. Экономический практикум в школе для детей с умственной отсталостью. Программа / И.И. Бгажнокова // Дефектология. – 2000. – №5. – С.31-38.

2. Долженко А.И. Обучение решению арифметических задач в системе подготовки к самостоятельной жизни старшеклассников вспомогательной школы: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / А.И. Долженко. – М., 1994. – 16с.

3. Олейникова Н.П., Колосова Е.Е. Социальная значимость уроков математики с элементами экономики в коррекционной школе VIII / Н.П. Олейникова, Е.Е. Колосова // Коррекционная педагогика. – №2 (14). – 2006. – С.17-20.

4. Стариченко Т.Н. Социально-экономическая подготовка выпускников специальной (коррекционной) школы VIII вида: Вопросы теории и методики / Т.Н. Стариченко.– Екатеринбург: УРО РАН, 2002. – 212с.

5. Татьянчикова І.В. Соціальна значущість уроків математики з елементами економіки в допоміжній школі // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Зб. наукових праць: вип. 4 / За ред. Н.О.Макарчук. – К.: Освіта України, 2009. – С. 120-129.

6. Татьянчикова І.В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: монографія / І.В. Татьянчикова. – Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2015. – 381с.



## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Банченко Світлана Сергіївна**, студентка рівня вищої освіти «Магістр» факультету спеціальної освіти; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
2. **Білецький Олексій Анатолійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
3. **Бєляєва Олена Олександрівна**, тифлопедагог, старший учитель, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії; Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 23 Донецької обласної ради.
4. **Вержуховська Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи; Кам'янець-Подільський національний педагогічний університет ім. Івана Огієнка.
5. **Волкова Яна Ігорівна**, студентка 3-го курсу факультету спеціальної освіти; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
6. **Горобець Ірина Василівна**, вчитель-дефектолог вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист; комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) компенсуючого типу № 16 «Рушничок» Слов'янської міської ради Донецької області».
7. **Грінченко Ірина Володимирівна**, вчитель-дефектолог вищої кваліфікаційної категорії; комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) компенсуючого типу № 16 «Рушничок» Слов'янської міської ради Донецької області».
8. **Козлова Олена Володимирівна**, заслужений учитель України, відмінник освіти України, вчитель-методист, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії; Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 23 Донецької обласної ради.
9. **Корнєєва Галина Миколаївна**, тифлопедагог, старший учитель, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії; Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 23 Донецької обласної ради.
10. **Котляров Ігор Миколайович**, заслужений тренер України, старший учитель, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії; Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 23 Донецької обласної ради.
11. **Кузнецова Тетяна Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
12. **Луца Володимир Олександрович**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та спеціальної психології; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
13. **Мігунова Олена Вікторівна**, студентка 3-го курсу факультету спеціальної освіти; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
14. **Овчаренко Вероніка Валеріївна**, студентка рівня вищої освіти «Магістр» факультету спеціальної освіти; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
15. **Омельченко Марина Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
16. **Расвська Яна Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи; Кам'янець-Подільський національний педагогічний університет ім. Івана Огієнка.
17. **Сарнацький Станіслав Володимирович**, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
18. **Свідлова Тетяна Євгенівна**, завідувач; комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) компенсуючого типу № 16 «Рушничок» Слов'янської міської ради Донецької області».

19. **Сильченко Вікторія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

20. **Сєбова Ольга Юрійвна**, старший вчитель, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії; Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 23 Донецької обласної ради.

21. **Снівак Людмила Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

22. **Тат'янчиков Андрій Олександрович**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики практичної психології; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського» (м. Одеса).

23. **Тат'янчикова Ірина Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

# ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Міністерство освіти і науки України  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
Факультет спеціальної освіти ДВНЗ ДДПУ  
Кафедра спеціальної педагогіки та інклюзії

## ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЛИСТ

### *Шановні колеги!*

Запрошуємо Вас прийняти участь у виданні науково-методичного альманаху кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії  
**«ВІД НАУКИ – ДО ПРАКТИКИ»**

### **Мета видання альманаху:**

– розкриття і актуалізація сучасних проблем теорії та практики спеціальної освіти; визначення пріоритетних напрямів оптимізації навчання та виховання дітей з вадами розвитку, стратегії корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями на підставі врахування передового педагогічного досвіду практичних працівників спеціальних навчальних закладів. Альманах виходить 2-3 рази на рік.

### **До участі запрошуються:**

– фахівці у галузі спеціальної та інклюзивної освіти (працівники спеціальних загальноосвітніх шкіл, спеціальних дошкільних навчальних закладів, реабілітаційних центрів, загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання); наукові працівники (викладачі, наукові співробітники, докторанти, аспіранти, студенти), які займаються розв'язанням проблеми навчання та виховання дітей з вадами розвитку.

У межах видання альманаху передбачається обговорення представлених матеріалів у процесі проведення науково-методичних, науково-практичних семінарів та конференцій та видання *монографії кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії «Сучасні проблеми спеціальної освіти: теорія, досвід, інновації»* (виходить 1-2 рази на рік).

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ (ТЕЗ)

Подані статті будуть опубліковані у наступних номерах наукового видання *«Від науки – до практики»*. Статті приймаються українською або російською мовою.

### **I. Вимоги до оформлення тексту:**

1. Форма та розмір аркушу: А-4 у форматі Microsoft Word (\*.doc); тип шрифту: Times New Roman, без переносів; міжрядковий інтервал – 1,5, вирівнювання по ширині, абзац – 1,25 мм.
2. Параметри сторінки – по 2,0 см з усіх сторін.
3. Обсяг статей – 5-10 сторінок (без нумерації); тез – 3-5 сторінок (без нумерації).

## **II. Вимоги до набору тексту:**

1. Вимкнути функцію «перенос».
2. Вимкнути функцію «нумерація сторінок».
3. Відступ першого рядку кожного абзацу робиться автоматично через меню Microsoft Word (Формат – Абзац – виступ на першій сторінці – 1,25 мм).
4. Відстань між словами – 1 пропуск.

## **III. Вимоги до змісту тексту:**

1. У лівому кутку аркушу подається УДК жирним шрифтом.
2. У правому кутку аркушу подаються: прізвище та ініціали автора (авторів) (жирний шрифт); науковий ступінь, вчене звання, (міжрядковий інтервал – 1).
3. Назва статті (мовою написання статті): великі літери, жирний шрифт (по центру).
4. Анотація статті та ключові слова (5-8 слів) українською та російською мовою. Слова: «анотація» та «ключові слова» подаються курсивом, жирний шрифт.
5. Зміст статті. Статті повинні мати у своїй структурі такі елементи, як: актуальність, мета, виклад основного матеріалу, висновки.
6. Література (до 10 джерел). Слово «література» пишеться по центру, жирний шрифт.
7. Відомості про автора (див. додаток 1).

## **Інформація про оплату друку**

Вартість друку однієї сторінки тексту статті у збірнику становить 25 грн. Один примірник опублікованого збірника надається автору (авторам) статті безкоштовно, вартість додаткового примірника становить 50 грн. Збірник пересилається за кошти автора (авторів) Новою поштою.

За додатковою інформацією (у тому числі й за пересилання коштів на друкування) можна звертатися за тел.: 050-185-68-87 – Татяничкова Ірина Володимирівна; 050-93-83-771 – Кузнєцова Тетяна Григорівна.

Представлені матеріали відсилати на електронну адресу: [i.tatyanchikova@gmail.com](mailto:i.tatyanchikova@gmail.com) або [kuznetsovatt@ukr.net](mailto:kuznetsovatt@ukr.net)

*Додаток 1*

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

Прізвище, ім'я, по батькові \_\_\_\_\_  
Науковий ступінь, вчене звання \_\_\_\_\_  
Місце роботи \_\_\_\_\_  
Посада \_\_\_\_\_  
Поштова адреса, телефон \_\_\_\_\_  
Електронна адреса \_\_\_\_\_

**Науково-методичний альманах**  
**«ВІД НАУКИ – ДО ПРАКТИКИ»**

*Випуск 1 (лютий 2018 р.)*

*Матеріали друкуються в авторській редакції.  
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.*

Підписано до друку 15/02/2018 р.  
Формат 60x84 1/8. Ум. др. арк. 13.5.  
Наклад 300 прим. Зам. № 1137.

---

**Видавництво Б.І. Маторіна**  
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батьока, 19.  
Тел.: +38 06262 3-20-99; +38 050 518 88 99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---