

№ 1 (81) 2017

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ



ISSN 2077-1827

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

№ 1 (81) 2017



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ

Державний вищий навчальний заклад

“Донбаський державний педагогічний університет”

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Збірник наукових праць

Виходить 6 разів на рік
Заснований у вересні 1996 р.

№ 1 (81) 2017

За загальною редакцією проф. В. І. СИПЧЕНКА

Присвячується 50-річчю факультету спеціальної освіти

Харків
ТОВ «Видавництво НТМТ»
2017

УДК 371.13

Засновник, редакція –
Державний вищий навчальний заклад
“Донбаський державний педагогічний університет” (ДДПУ)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21279-11079ІІР, видано 26.03.2015 р.
Державною реєстраційною службою України

Затверджено Рішенням Атестаційної колегії
Міністерства освіти і науки України від 30.06.2015 р.
як наукове фахове видання із педагогічних наук

Збірник наукових праць містить результати дисертацій аспірантів, здобувачів, які вивчають проблеми розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки в теоретичному, історичному та практичному аспекті; у виданні висвітлено наукові здобутки, практичні рекомендації учених, які працюють у науково-дослідних установах і вищих навчальних закладах національної системи освіти та зарубіжжя; представлено дослідження із проблем вищої школи, інтеграції України до європейського та світового освітнього простору.

The collection of scientific papers contains the results of the theses of the postgraduates, researchers who study the problems of modern education and scientific-pedagogical ideas in the theoretical, historical and practical aspect; in the publication there are covered the scientific achievements and practical recommendations of the scientists working at research institutions and universities of the national education system and abroad; it is presented the research on the problems of higher school, Ukraine's integration into the European and global educational space.

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

Друкується за рішенням Вченої ради
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”
(протокол № 7 від 23.02.2017 р.)

Адреса редакції:

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
вул. генерала Батюка, 19,
м. Слов'янськ, Донецької області, Україна, 84116.
Тел.: + 380509898962 (в робочі дні та години).
E-mail: kaf.phsdspu@gmail.com.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – завідувач кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор);
- Кузьміна О.В.** – завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора);
- Омельченко С.О.** – ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Євтух М.Б.** – дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення вищої освіти, доктор педагогічних наук, професор; почесний професор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;
- Пономарьова Г.Ф.** – ректор Харківської гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор;
- Набока О.Г.** – перший проректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Коротяєв Б.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;
- Курінна С.М.** – завідувач кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Дмитрієва І.В.** – завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» доктор педагогічних наук, професор;
- Коношенко С.В.** – декан педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, доцент;
- Мамічева О.В.** – декан факультету спеціальної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор психологічних наук, професор;
- Біличенко О.Л.** – завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор наук із соціальних комунікацій, професор;
- Панасенко Е.А.** – завідувач кафедри практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Гаврілова Л.Г.** – завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор;
- Стешенко В.В.** – завідувач кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор.

ОМЕЛЬЧЕНКО Світлана Олександрівна

ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
доктор педагогічних наук, професор,
член атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України,
Заслужений працівник освіти України.

ВІТАЛЬНЕ СЛОВО



Загальновідомо, що успіх і перемога можливі лише завдяки професіоналізмові та внеску кожного, спільній меті й кропіткій роботі. Саме це є визначальним у діяльності факультету спеціальної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», підтвердженням чому є 50-річчя факультету.

Будучи в числі тих, які стояли біля витоків нашого навчального закладу, факультет став одним із найпотужніших, найпрогресивніших у нашому виші.

Про високий професіоналізм педагогів можна говорити передусім за результатами досягнень їхніх вихованців. Колектив науковців факультету спеціальної освіти може, без перебільшення, пишатися рівнем підготовки своїх студентів, які, закінчивши його, стали докторами та кандидатами наук відповідної спеціальності, членами спеціалізованих вчених рад,

асоціацій тощо. Щорічно здобувачі факультету є переможцями конкурсів наукових робіт різного рівня.

Від щирого серця вітаю колектив факультету спеціальної освіти з 50-річним ювілеєм. Ваше захоплення своєю працею, самовідданість вітчизняній науці, наполегливість у досягненні результатів викликають повагу в нас, ваших колег.

Обравши таку нелегку ниву, роботу з дітьми з особливостями розвитку, ви до останнього залишаєтеся вірними своєму фаху, розуміючи важливість цієї справи.

Вітаючи всіх працівників факультету спеціальної освіти, зичу нових прогресивних ідей, наукових звершень, відкриттів, професійної реалізації, миру, злагоди, особистого щастя.





МАМІЧЕВА Олена

доктор психологічних наук,
професор, декан факультету спеціальної
освіти Державного вищого навчального
закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»

ФАКУЛЬТЕТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВІД МИНУЛОГО ДО СЬОГОДЕННЯ. ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ТА ЕТАПИ РОЗВИТКУ

Факультет спеціальної освіти
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний
університет» – інтелектуальна гордість
Донеччини, культурно-просвітницький
осередок і провідний науково-
методичний центр південно-східного
регіону України.

Нашому рідному факультету – 50!

В Україні фахівців даного профілю готували лише на дефектологічному відділенні при педагогічному факультеті Київського державного педагогічного інституту (КДПІ) імені М. Горького.

Ідея заснування факультету спеціальної освіти (на той час дефектологічного) в Слов'янську виникла в 60-ті роки минулого століття.

У 1966 р. на базі факультету дошкільної педагогіки та психології Слов'янського державного педагогічного інституту (СДПІ) було відкрито відділення дефектології. Відбувся перший набір студентів-дефектологів за кваліфікацією «Вчитель і логопед допоміжної школи». Деканом факультету дошкільної педагогіки і психології у той час був кандидат педагогічних наук, доцент В. І. Данильченко, який активно сприяв і розвитку дефектологічного відділення.

До нових аудиторій уперше зайшло 50 першокурсників-новачків, які отримали студентські квитки, що засвідчили їх причетність до великої студентської родини Слов'янського державного педагогічного інституту. Так розпочалась історія факультету спеціальної освіти державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», який поступово почав широко розвиватись. Уже у 1967 р. збільшився набір студентів на факультет: на денну форму навчання – 75 осіб, на заочну – 50 осіб.

Одним із основних завдань відділення дефектології було формування потужного професорсько-викладацького складу. До роботи в СДПІ запросили найкращих фахівців-педагогів, які з ентузіазмом і щирсердною відданістю готували висококваліфікованих спеціалістів-дефектологів □ А. І. Капустін, Л. Н. Опанасенко (Сергеєва), Н. В. Тарасенко, К. Д. Тертишна, В. С. Луценко, В. О. Гулак, С. М. Попович, Л. Г. Торшина та ін.

Упродовж 2-х років навчально-методична та матеріально-технічна база відділення значно покращилась, що дозволило в 1968 році заснувати дефектологічний факультет як самостійний підрозділ інституту.

Ініціатором заснування факультету був ректор Слов'янського державного педагогічного інституту, Відмінник освіти України, кандидат історичних наук, доцент І. І. Петрик (1964–1977 рр.). Багато зусиль для розвитку факультету доклали: кандидат історичних наук, доцент О. П. Хворостянов (1977–1986 рр.) і почесний ректор ДДПУ доктор фізико-математичних наук, професор М. К. Нечволод (1986–2003 рр.), доктор фізико-математичних наук, професор В. І. Рукасов (2003–2009 рр.) і нинішній ректор С. О. Омельченко – доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України член Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України. За підтримки С. О. Омельченко факультет успішно пройшов акредитацію: переоформлено ліцензії та сертифікати за акредитованим напрямом і спеціальностями, зокрема: 6.010105; 7.01010501; 8.01010501 «Корекційна освіта (за нозологіями)» та 016 «Спеціальна освіта».

У різні роки факультет очолювали: Василь Ілліч Данильченко – кандидат історичних наук, доцент (1966–1969 рр.); Анфіса Петрівна Токіна – доктор медичних наук, доцент (1969–1973 рр.); Степан Михайлович Попович – кандидат педагогічних наук, доцент (1973–1975 рр.); Надія Василівна Тарасенко – кандидат педагогічних наук, доцент (1975–1980 рр.); Віталій Степанович Луценко – кандидат педагогічних наук, доцент (1980–1997 р.); Людмила Анатоліївна Співак – кандидат педагогічних наук, доцент (1997–2003 рр.); Владислав Вікторович Дичко – доктор біологічних наук, професор (2003–2009 рр.). З 2010 року і до сьогодні факультет очолює доктор психологічних наук, професор Олена Володимирівна Мамічева. Заступник декана – кандидат педагогічних наук, доцент Кузнецова Тетяна Григорівна.

У підручнику «Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка» (К. : Вид-во НПУ, 2007. – Ч. 1. – 238 с.) один із засновників вітчизняної дефектологічної науки Заслужений юрист України, доктор педагогічних наук, дійсний член Національної Академії педагогічних наук України, директор інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, професор Віктор Миколайович Синьов згадує про становлення нашого факультету: *«Міжнародний авторитет української олігофренопедагогіки, починаючи з*

кінця 60-х рр. ХХ століття, зростав і завдяки діяльності олігофренопедагогів Слов'янського державного педагогічного інституту, в якому здійснювалась підготовка вчителів для допоміжних шкіл. Фундатором «слов'янської» (від назви міста Слов'янськ Донецької області) олігофренопедагогіки став відомий дослідник і талановитий викладач, палкий послідовник і популяризатор психолого-педагогічних ідей Л. С. Виготського кандидат педагогічних наук, професор А. І. Капустін».

А.І. Капустіну разом зі своїми колегами – доцентами С. М. Поповичем і Н. В. Тарасенко вдалося залучити до викладацької і дослідницької діяльності представників талановитої молоді – випускників дефектологічного факультету СДПІ. Саме цей невеличкий колектив одностудентів стояв у витоків майбутнього факультету спеціальної освіти. На плечі цих людей лягла важка і кропітка робота щодо його розбудови, зростання, вирішення численних проблем, що були у перші роки існування – добору викладацьких кадрів, розробки комплексу навчально-методичного забезпечення, заснування наукових шкіл, створення матеріально-технічної бази.

Висококваліфіковані фахівці забезпечували відповідний рівень викладання спеціальних дисциплін, факультет поступово зростав, набував міцності, його лави поповнили молоді колеги, – В. А. Турський, В. О. Липа, Л. І. Марченко та ін. Деякі викладачі, прийшовши в юності на факультет, і нині продовжують працювати, віддаючи свої знання, досвід, щирі любові його студентам.

Кінець 90-х ХХ ст. – початок 2000-х років – період серйозних змін у галузі спеціальної освіти, що ґрунтуються на її здобутках і кращому досвіді. Соціально-політичні зміни в українському суспільстві зумовили переосмислення суспільних цінностей, ставлення до спеціальної освіти, усвідомлення її ролі у підготовці дітей із різними вадами у фізичному та психічному розвитку тощо.

Факультет продовжував роботу у напрямку поєднання навчально-методичної і наукової роботи, основним центром якої стали спеціалізовані кафедри, викладачам яких належить пріоритет у розробці сучасних напрямків роботи факультету, проведенні багатьох наукових досліджень у галузі дефектології. Вони стають авторами монографій навчальних посібників, науково-методичних розробок та наукових статей із актуальних проблем спеціальної педагогіки та психології.

Входження України до загальноєвропейського освітнього простору, перебудова системи освіти, перехід до кредитно-модульної системи оцінювання знань студентів, викликає потребу в забезпеченні освітньої сфери фахівцями нового покоління, вимагає нових підходів до організації навчально-виховного процесу, зміни напрямків роботи тощо. Саме тому на факультеті здійснюється перепідготовка кадрів зі спеціальності

«Логопедія» (відповідальна доцент Л.Л. Логвінова) та «Корекційна педагогіка» (відповідальна – доцент Л. К. Одинченко).

У навчально-виховний процес активно втілюються гуманістичні ідеї щодо надання рівних прав усім без винятку дітям отримати освіту, створення необхідних умов для виявлення та розвитку їх потенціальних можливостей, формування та розвитку соціальної активності. Проводяться різноманітні комплексні заходи щодо соціальної реабілітації дітей із особливими потребами, вони залучаються до активного життя, отримують педагогічний супровід і підтримку. Реалії сьогодення вимагають пошуку нових, альтернативних форм навчання. Вважається, що успішному входженню в суспільство молодих людей сприяє інтегроване навчання, що в свою чергу вимагає від сучасного педагога певних дефектологічних знань, прийомів корекційної роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

Високий професійний рівень підготовки майбутніх спеціалістів забезпечується майстерністю професорсько-викладацького складу факультету, які мають наукові ступені докторів і кандидатів наук, вчені звання професорів і доцентів. Їм притаманна креативність, ініціатива, самостійність мислення, гуманне ставлення до студентів, власні ефективні методики, свої підходи до організації навчальної, самостійної та науково-дослідної роботи. Серед них понад 20 викладачів □ фахівці в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології

Період з 2009 до 2017 р. став справжнім сполохом наукових, науково-методичних і творчих досягнень викладачів факультету. Так, у 2009 році доцент І.В. Дмитрієва захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (у 2013 р. отримала звання професора). У 2010 році доктором психологічних наук стає доцент О.В. Мамічева (отримала звання професора у 2013 р.). У 2010 р. захистив докторську дисертацію доцент В. В. Дичко. А в 2015 р. дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук захистила доцент І. В. Татьянчикова. Провідні вчені факультету беруть активну участь у навчанні та вихованні студентів, у підготовці корекційних педагогів, спеціальних психологів, логопедів, які у подальшому можуть працювати в дошкільних, шкільних, медичних закладах та навчально-реабілітаційних центрах.

Спеціалізовані кафедри факультету: логопедії та спеціальної психології (зав. кафедри – професор, канд. пед. наук В.О. Липа); технологій корекційної та інклюзивної освіти (зав. кафедри – професор, доктор пед. наук І. В. Дмитрієва); корекційної педагогіки (зав. кафедри – професор, доктор пед. наук І.В. Татьянчикова) ефективно поєднують навчально-методичну та науково-дослідну роботу. Викладачам цих кафедр належить пріоритет у розробці сучасних напрямків роботи факультету, проведенні наукових досліджень у галузі дефектології. Вони стають авторами монографій, навчальних посібників, науково-методичних

розробок і багатьох наукових статей із актуальних проблем спеціальної педагогіки та психології.

За 2012-2016 навчальні роки було видано понад 500 наукових праць. З них: монографії – 9, навчальні підручники для загальноосвітніх спеціальних шкіл з грифом МОН України – 6, програми для загальноосвітніх спеціальних шкіл – 5, навчальні посібники за рекомендацією Вченої ради університету – 20, статті у фахових наукових збірках України та зарубіжжя – 241, статті та матеріали конференцій у збірках України та зарубіжжя – 219.

У складі факультету працює аспірантура з корекційної педагогіки та психології під керівництвом провідних учених факультету спеціальної освіти, де проходять навчання представники різних регіонів України.

За роки свого існування на факультеті започатковано наукові школи професорами І.В. Дмитрієвою, О.В. Мамічевою, І.В. Татяничковою, В. О. Липою, доцентом Л.К. Одинченко, які надають значну допомогу в підготовці кандидатських та докторських дисертацій, створено міцний, творчий та висококваліфікований професорсько-викладацький колектив, який постійно заявляє про себе новими науковими здобутками, плідною творчою діяльністю.

Приємно зазначити, що прагнення наших колег знайшли позитивний відгук у педагогічної громадськості нашої держави. 16-18 березня 2017 року у Київському Палаці дітей та юнацтва відбулась важлива подія освітньої галузі України – Восьма міжнародна виставка «Сучасні заклади освіти – 2017» та П'ята Міжнародна виставка освіти за кордоном «World Edu - 2017». Заходи було організовано компанією «Виставковий Світ» за підтримки та участі Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України.

Донбаський державний педагогічний університет було нагороджено золотою медаллю у номінації «Корекційно-розвивальні технології в освіті дітей і молоді з особливими потребами» за проект «Технологія організації освітнього простору осіб з особливими потребами в умовах спеціального та інклюзивного навчання на регіональному рівні», розроблений і реалізований на базі кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти факультету спеціальної освіти.

Справжня гордість факультету – молоді викладачі, які нещодавно прийшли на роботу зі студентських лав. Вони беруть участь у всіх конференціях університету, активно запроваджують інформаційно-комунікативні засоби у навчально-виховний процес, впроваджують дистанційні форми навчання, а також використовують нові програмні засоби у навчанні. Дослідження молодих учених пов'язані з розв'язанням психолого-педагогічних проблем навчання, виховання, корекції,

соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, а також впровадженню наукових досягнень в практику спеціальної освіти.

Практично кожного року молоді науковці захищають кандидатські дисертації: О.В. Чернякова – 2009 р., В. В. Сильченко – 2010 р., Н. Ю. Малій – 2011 р., М. С. Омельченко – 2012 р., Я. О. Співак – 2013 р., А. О. Тат'янчиков – 2014 р., А. М. Гриненко – 2014 р., Н. М. Могильова – 2014 р., В. В. Кордонець – 2016 р., А. С. Іваненко – 2016 р.

Підвищення рівня національної свідомості, формування національної гідності та самоідентичності в молодіжному середовищі, створення умов для самовираження і самореалізації особистості – пріоритетні напрямки виховної роботи факультету. На високому культурно-естетичному рівні проводяться виховні заходи, приурочені святковим датам. Гарною школою виховання громадянськості наших студентів є їх безпосередня участь у громадських організаціях м. Слов'янська. Зокрема вони є активними учасниками волонтерського руху, беруть участь в акціях, мітингах, що проводять університет, міська громада. Так, у 2016 р. наш факультет отримав гранд на проект «Особлива дитина», створений за підтримки Львівської Освітньої Фундації, у рамках громадської організації «Молодь сходу України» (автори проекту Г. Бартиш, Д. Ніколаєнко). Волонтери нашого факультету беруть активну участь у заходах платформи ініціатив «Теплиця», організованих на базі Слов'янської міської теплиці (студенти: А. Рябцева, А. Деміна, Я. Мануйлова, А. Махник); працюють з багатодітними родинами, дітьми-сиротами, надають допомогу людям похилого віку, відвідують Слов'янський психоневрологічний інтернат тощо.

Організації науково-дослідної роботи студентів завжди в центрі уваги деканату. Студенти факультету активні учасники Всеукраїнських студентських олімпіадах і конкурсах наукових робіт.

У 2006 р. студентка Рабош Людмила отримала грамоту за кращу творчу наукову роботу (науковий керівник Т. Г. Кузнецова).

У 2007 р. – Скочкова Тетяна отримала грамоту за активну участь у Всеукраїнському конкурсі наукових робіт (науковий керівник Л. К. Одинченко);

Кузнецова Марина, студентка 3-го курсу, нагороджена дипломом III ступеня за III місце у Всеукраїнській (з міжнародною участю) студентській олімпіаді зі спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)», яка була проведена в Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова (науковий керівник канд. пед. наук, доцент В. О. Липа).

У 2012 р. Корсун Ірина, студентка 4-го курсу, посіла призове II місце у Всеукраїнській студентській олімпіаді з корекційної педагогіки (з міжнародною участю), яка відбулася в Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова (науковий керівник доктор психологічних наук, професор О. В. Мамічева).

У 2014 р. магістрантка Кащєєва Юлія, нагороджена дипломом III ступеня як учасниця X Всеукраїнської (з міжнародною участю) студентської олімпіади зі спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)» (науковий керівник доктор психол. наук, проф. О.В. Мамічева), а також отримала диплом III ступеня Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт у галузі «Корекційна освіта та соціальна педагогіка» (науковий керівник доктор психол. наук, проф. О. В. Мамічева) (м. Переяслав-Хмельницький).

У 2015 р. – студентка 5-го курсу Бурлай Ольга, посіла III місце в II турі VIII Всеукраїнської студентської олімпіади з міжнародною участю зі спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)» (науковий керівник канд. пед. наук, доцент Л. К. Одинченко) (м. Київ), магістрантка О. Будаєва нагороджена дипломом за кращу наукову доповідь (науковий керівник канд. пед. наук, доцент Н. А. Гіренко).

У 2016 р. студентка 4-го курсу Авдєєва Анастасія отримала диплом III ступеня за зайняте 3 місце у XII Всеукраїнській (з міжнародною участю) студентській олімпіаді зі спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)» (науковий керівник канд. пед. наук, доцент Т. Г. Кузнецова), С. Банченко, (3 курс), нагороджена грамотою за експериментальний зміст дослідження (науковий керівник канд. пед. наук М. С. Омельченко) (м. Кам'янець-Подільський).

У 2017 р. студентка 3-го курсу Прокопенко Анна посіла I місце та отримала грамоту у I турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт.

Прокопенко Ганна посіла I місце в регіональних змаганнях з бадмінтону (2016 р.); II місце в обласних (відкрита першість ОБЛДЮСШ – 2016 р.); III місце в обласних (Універсіада Донеччини – 2016 р.), I місце в спортивних іграх серед студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації м. Слов'янська, II місце в обласних змаганнях з бадмінтону (2017 р. – Г. Прокопенко).

Особливою подією стала участь у 2016 р. студентки 3-го курсу Ткаченко Любов в обласному етапі XVI Міжнародного конкурсу з української мови імені Петра Яцика та отримання нею Диплома переможця знавців української мови – відзнаки Союзу українок Австралії за почесне 2-ге місце. На університетському конкурсі читців (2014 р.), присвяченому 200-річчю Т. Г. Шевченко, А. Павленко посіла I місце серед студентів університету.

Лютенко Ірина у 2016 р. посіла I місце в I етапі VII мовно-літературного конкурсу університету та студентської молоді імені Тараса Шевченко серед здобувачів вищої освіти з негуманітарних спеціальностей (ВНЗ III–VI рівнів акредитації).

Факультет пишається своїми випускними, завжди щиро радіє їх успіхам. Тривають творчі зв'язки із колишніми викладачами, ветеранами факультету. Приємно зазначити, що випускники факультету спеціальної освіти працюють не лише в Україні, а й в Ізраїлі, США, Голландії, Німеччині, Канаді, Ірландії, Вірменії, Грузії, Білорусії та ін.

Імена багатьох наших випускників відомі в державі.

Стокоз Ігор Сергійович – заступник голови Донецької обласної державної адміністрації.

Равіль Акмаєв (випускник 1972 р.) – член спілки художників СРСР, Національної спілки художників України (1990 р.) лауреат десяти премій Всесоюзних та національних конкурсів плакату. Він мав персональні виставки у Донецьку (1997 р., 1992 р.), у Дніпропетровську – нині м. Дніпро (у 2002 р.). Експонувався в галереї «ХХ» у Будапешті (1999 р.), у галереї Interartgallery – Нью-Йорк (2002 р.).

Його картини є в галереях Польщі, Сан-Франциско, приватних колекціях багатьох країн. Мистецтвознавці заявляють, що картини Равіля Акмаєва наскрізь сюжетні, продумані й осмислені.

Федь Володимир Анатолійович (випускник 1994 р.) – доктор філософ. наук, завідувач кафедри етики та естетики.

Євтухова Тетяна Анатоліївна (випускниця 1990 р.) - завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін.

Шайда Наталія Петрівна (випускниця 1978 р.) – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології.

Пилипенко Олена Сергіївна (випускниця 1993 р.) – кандидат економічних наук, доцент кафедри менеджменту.

Дичко Олена Анатоліївна (випускниця 2009 р.) - кандидат біологічних наук, доцент кафедри зоров'я людини і фізичного виховання.

Кіян Андрій Петрович (випускник 1996 р.) – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології.

Асланян Тетяна Сергіївна (випускниця 1992 р.) – кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології.

Чернякова Олеся Володимирівна (випускниця 2002 р.) – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології.

Омелаєнко Ганна Дмитрівна (випускниця 2004 р.) – кандидат філософських наук.

Тихоніна-Білоус Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України.

Козлова Олена Володимирівна (випускниця 1984 р.) – заслужений учитель України, вчитель-методист Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів № 23 Донецької обласної ради.

Родименко Ірина Миколаївна – директор Комунального закладу освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» Дніпровської обласної ради, завідувачка кафедри «Корекційної педагогіки» Комунального вищого закладу освіти «Дніпровський обласний інститут післядипломної освіти Дніпровської обласної ради», кандидат педагогічних наук, доцент.

Боряк Оксана Володимирівна (випускниця 2003 р.) – заступник директора з наукової роботи Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Трикін Олександр (випускник 1996 р.) – диктор-сурдоперекладач національного українського телебачення.

Волошина Олена Григорівна (випускниця 1971 р.) – директор слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат № 41.

Штанько Ірина Олександрівна (випускниця 2003 р.) – завідувач Сумської районної психолого-медико-педагогічної консультації, учитель вищої категорії спеціальної школи для розумово відсталих учнів.

Ялова Ольга Василівна (випускниця спец. факультету «Корекційна педагогіка», 2011 р.) – директор КЗ «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс № 8» ХОР, учитель вищої категорії, почесний працівник туризму України.

Пушкар Наталія Борисівна (випускниця 2010 року) – директор КЗ «Куп'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Харківської обласної ради.

Альошичева Тетяна Борисівна (випускниця 2014 року) – директор КЗ «Харківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 6» Харківської обласної ради.

Мельникова Лариса Олександрівна (випускниця 2013 року) – директор КЗ «Харківська спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів № 2» Харківської обласної ради.

Дьома Світлана Іванівна (випускниця 2009 року) – зав. КЗДНЗ № 1 «Зірочка» Слов'янської міської ради.

Руденко Владлена Станіславівна (випускниця 2013 року) – зав. КЗДНЗ № 25 «Дюймовочка» Слов'янської міської ради.

Неможливо не відзначити постійну допомогу у вирішенні різноманітних проблем і повсякденних справ факультету з боку ректорату та його структурних підрозділів і відділів, окремих керівників.

Саме за їх підтримки і завдяки сумлінній і відповідальній праці численного колективу викладачів, лаборантів, методистів факультет

спеціальної освіти сьогодні – це багатофункціональний навчально-науковий комплекс.

Перед колективом факультету постають нові відповідальні завдання щодо розбудови, кадрового і науково-методичного забезпечення вітчизняної системи спеціальної освіти. Викладачі беруть активну участь у розробці стандартів освіти для спеціальних шкіл.

Узгоджено основні спільні напрями діяльності з дефектологічними факультетами, інститутами та спеціальними відділеннями педагогічних ВНЗ України, серед яких – Київський національний університет ім. М. П. Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України та ін.). Показником високого рівня професійної підготовки корекційних педагогів, психологів і логопедів ДДПУ є підтвердження ними своєї кваліфікації, що дає можливість плідно працювати не тільки у державних і приватних педагогічних установах України, але й в інших країнах: Ізраїлю, США, Канади, Угорщини тощо.

Зустрічаючи золотий ювілей, викладачі ветерани, співробітники і студенти факультету доклали чимало зусиль, щоб добрими справами зміцнювати його авторитет і славу, сприяти підвищенню рейтингу рідного університету у великій справі, яку ми з честю сумлінно робимо, у спеціальній освіті, яка вкрай потрібна державі, її сьогоднішнім дітям – завтрашнім громадянам вільної і незалежної України!

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

УДК 376.015.31-056.36:7

ДМИТРИЄВА Ірина

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

вул. Батюка, 19, м. Слов'янськ Донецької області, 84114, Україна

E-mail: dmitrievagpu@mail.ru

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Анотація. В даній статті автором розглянуто систему естетичного виховання учнів старших класів спеціальної школи. Особлива увага звертається на обґрунтування механізму реалізації її корекційних функцій як спеціально спрямованого педагогічного керівництва особистісно-естетичним розвитком розумово відсталих учнів. Визначено її основні взаємодіючі структурні компоненти. Представлено педагогічні умови, які мають забезпечити ефективність функціонування багаторівневої педагогічної моделі естетичного виховання у 6 – 9-х класах спеціальної школи засобами мистецтва. Запропоновано системно структуровані та взаємопов'язані між собою блоки пізнавальної художньо-естетичної інформації, призначеної для засвоєння учнями з інтелектуальними порушеннями у процесі опанування змістом інтегрованого курсу корекційно-розвивальних занять «Світ мистецтва».

Ключові слова: мистецтво, естетичне виховання, педагогічна система, корекційні функції, учні з інтелектуальними порушеннями.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Оновлений зміст спеціальної освіти вимагає конкретизації ідеї особистісної спрямованості педагогічного процесу на підготовку дитини з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема з інтелектуальними порушеннями, до самостійного суспільного життя, що має забезпечувати максимально можливе її культурне зростання, в основі якого – розвиток розумової сфери під час набуття соціального досвіду в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності.

Звичайно, досягнення корекційно-розвивальної мети навчання дітей з вадами розумового розвитку забезпечується шляхом поєднання необхідних компонентів педагогічного процесу: змісту, методики, організаційних форм, що відповідають предметові і меті корекційного

впливу. Сучасні вимоги до змісту корекційно-виховного процесу спеціальної школи мають передбачати звернення до світу дитини з метою навчання її свідомої регуляції поведінки й надалі успішної соціальної взаємодії. У цьому контексті необхідним є врахування концепції всебічного естетичного розвитку, адже формування та підвищення естетичної культури дає дітям можливість відчувати себе особистістю, повноцінним громадянином суспільства, не обмежує їхнього спілкування вузькими рамками інтернату, долає соціальну ізольованість. З огляду на це постає проблема перебудови сформованої в сучасному досвіді спеціальної школі системи естетичного виховання, особливо учнів старших класів – включення дещо обмежених завдань розвитку естетичного сприймання та навчання елементарних навичок естетичної діяльності до більш широкої системи естетичного виховання, яка спирається на естетично-розвивальні можливості мистецтва.

Йдеться про те, щоб мистецтво за глибиною свого впливу посіло поряд з іншими засобами корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми достойне місце, що потребує збільшення не лише питомої ваги художньо-естетичних впливів у навчально-виховному процесі, а й якісних змін, які нададуть можливість ефективніше формувати й розвивати в розумово відсталих учнів уміння давати адекватну оцінку естетичного явища, осягати його образну сутність, виявляти співпереживання, співчуття, проявляти творчі здібності та індивідуальні нахили в практичній діяльності тощо. При цьому мистецтво має розглядатися не лише як джерело естетичного виховання, а також як універсальний засіб формування світоглядних уявлень, ціннісних орієнтацій, елементів загальної культури. Певною мірою впливаючи на внутрішній світ дитини, мистецтво залучає її до людських емоцій, виховує здатність орієнтуватися в навколишньому житті, пробуджує сприйнятливості до прекрасного, стимулює розвиток образного мислення, асоціативної пам'яті, елементів художньої уяви. Іншими словами, тут закладається основна здатність, що розвивається мистецтвом: бачити життя, з цікавістю вглядатися в нього, відкривати через мистецтво його красу, різноманітність і багатство.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Естетичне виховання особистості було предметом наукового аналізу багатьох учених, котрі досліджували природу цього феномена. Так, у працях філософського (Н. Бердяєв, Ю. Борев, В. Васильченко, Є. Громов, І. Зязюн, П. Лавров) та соціологічного (С. Комаров, В. Потапчик, О. Семашко, Б. Шляхов та ін.) спрямування естетичне виховання розглядається як засіб соціалізації молоді, залучення її до духовних і культурологічних цінностей суспільства.

Формування естетичних почуттів, емоційного сприймання й розуміння краси, усвідомлення морально-естетичних еталонів посідають чинне місце у системі естетичного виховання учнів спеціальної школи (О. Дьячков, М. Земцова, Ю. Кулагін, М. Ярмаченко та ін.). Окремо, на важливість естетичного розвитку розумово відсталих учнів з метою забезпечення розвитку інтелектуальної діяльності та емоційної сфери, формування моральних позицій, розширення соціального досвіду неодноразово підкреслювали А. Айдарбекова, М. Валце, Г. Дульнев, О. Граборов, Т. Головіна, І. Грошенков, Л. Занков, І. Єременко, Е. Кярнер, С. Міловська, С. Миронова, В. Липа, М. Нудельман, Г. Плешканівська, В. Побрейн, В. Синьов, К. Щербакова та ін. Вчені зазначають, що значний соціально-педагогічний потенціал вирішення корекційних і виховних завдань естетичного розвитку учнів із інтелектуальними порушеннями має мистецтво, яке є найголовнішим засобом розвитку в школярів елементів естетичної культури. Унікальність мистецтва для педагогічних впливів, на думку науковців, полягає в тому, що дитина у процесі спілкування з ним не тільки отримує знання про світ, збагачує свій досвід, розвиває здатність до пізнання, а й водночас виробляє в собі емоційно-ціннісне ставлення до явищ дійсності. Головним елементом цих впливів виступає людська чуттєвість, спроможна розпредмечувати «почуттєвий код» мистецтва. Збагачення почуттєвого досвіду розглядається вченими не тільки і не стільки як вправа органів почуттів, а як один із найважливіших шляхів розвитку пізнавальної активності учнів, формування в них уміння користуватися даними, отриманими за допомогою органів почуттів.

Формування цілей статті. Метою даної статті є обґрунтування необхідності впровадження у корекційно-виховний процес спеціальної школи запропонованої системи естетичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мистецтво, як особлива духовно-практична форма пізнання світу, звернене насамперед до емоційної сутності дитини. Воно здатне змусити радіти, страждати, любити і ненавидіти. При цьому сприймання мистецтва носить не тільки емоційний, а й особистісний характер. Людина переживає зміст картини, літературного або музичного твору не як сторонній спостерігач, а як безпосередній учасник, не зовнішньо, а як би «зсередини» [7, с. 51]. Л. Виготський зазначає, що мистецтво «втягує в коло соціального життя найінтимніші, найбільш особисті сторони нашої сутності» [1, с. 317]. Дуже важливо, щоб мистецтво стало вагомим чинником духовного життя підростаючого покоління, і насамперед, щоб учні відчували потребу спілкування з мистецтвом, розуміли й адекватно сприймали його, адже головне призначення мистецтва, як

зазначає С. Раппопорт, полягає в тому, щоб «служити суспільним знаряддям формування людини як особистості» [3, с. 217].

Узагальнення існуючих у теорії і практиці підходів до естетичного розвитку учнів спеціальної школи засобами мистецтва переконує, що найбільш доцільною організацією художньо-естетичної діяльності є та, яка базується на зв'язках між різними видами мистецтв. Принцип цілісності як стрижнева ідея у викладанні естетичних дисциплін полягає в одночасному охопленні спільних елементів художньої мови мистецтв. Звернення до художнього синтезу є доцільним у допоміжній школі, оскільки у більшості учнів з інтелектуальними порушеннями не виявляється схильність до окремих мистецьких видів, а зацікавленість художньою творчістю присутня. Використання художнього синтезу значно розширює можливості художнього пізнання у розумово відсталих учнів, розвиває асоціативні уявлення, коригує процеси розуміння взаємозв'язку різновидів мистецтва. Впливаючи на органи почуттів різноманітністю фарб, звуків, словесних інтонацій тощо, синтез мистецтв викликає у них різноманітність прояву емоційно-особистісного ставлення, яке потім за допомогою педагога аналізується, порівнюється, співставляється з уже засвоєними уявленнями та почуттями. Це сприяє інтенсифікації процесу естетичного розвитку, виконує корекційно-розвивальну функцію в емоційній та інтелектуальній сферах особистості. Взаємодія видів мистецтв обумовлена їх естетичною природою, генетичною, морфологічною й ідейно-моральною загальністю, єдиними законами художнього мислення, діалектикою пізнання. Ізоляція одного виду мистецтва від іншого, що постійно зустрічається в практиці допоміжної школи, суперечить як самій природі мистецтва, в основі якого закладено принцип синтетичності, так і психологічним особливостям розумово відсталих учнів. Використання художнього синтезу в процесі роботи з естетичного виховання у допоміжній школі забезпечує більш ефективний розвиток та корекцію особистісних здібностей і потреб школярів, оскільки кожний з видів мистецтва, вступаючи у взаємодію з іншими його видами, не дублює їх, а доповнює та збагачує новими засобами виразності, чим поглиблює пізнавальні, виховні та корекційні можливості художніх творів, посилює їх вплив на загальний розвиток особистості.

На відміну від традиційного підходу, який ми спостерігаємо у практиці роботи з естетичного виховання у спеціальній школі, – від елементарного споглядання до логічного мислення і від нього до практики, синтетичний принцип вимагає у навчальному процесі йти від цілого, від розуміння суті і смислу. Основними тут виступають зв'язки і компоненти вже наявного життєвого досвіду розумово відсталих учнів. Поєднання елементів мистецтв у процесі художнього сприймання твору мистецтва

(музики, поезії, живопису, вистави тощо) вимагає цілісного його бачення. Результатом такого сприймання є цілісне й осмислене сприймання художнього образу як єдності виражальних засобів і задуму автора, наявність уміння не тільки провести аналіз художнього твору, але і висловити своє ставлення, адекватно мотивувати його, дати емоційно-особистісну, морально-естетичну оцінку твору. Усвідомлений таким чином художній образ має узагальнений характер, розкриває різні істотні сторони і відносини в їх внутрішньому необхідному зв'язку.

Основними педагогічними умовами, які мають забезпечити ефективність функціонування багаторівневої педагогічної моделі естетичного виховання у 6 – 9-х класах спеціальної школи, нами визначено такі:

1) корекційне спрямування системи естетичного виховання на виправлення недоліків і розвиток інтелектуальних, емоційно-чуттєвих і ціннісних компонентів свідомості та формування елементів творчої активності і самостійності учнів в їх системній єдності, що дозволить на практиці здійснити комплексний педагогічний вплив на морально-естетичні уявлення й поняття, світогляд, розуміння явищ мистецтва й дійсності, прагнення школярів до участі в охороні природи, естетиці навколишнього середовища, використання естетичних знань і вмінь у майбутній професії, сприятиме формуванню адаптованої особистості, її інтеграції в суспільство;

2) поетапність процесу естетичного виховання – від збагачення емоційно-перцептивного досвіду, активізації чуттєво-емоційної сфери, корекції й спеціального спрямування інтелектуальної діяльності розумово відсталого учня до поглиблення його особистісної мотивації й поступового зростання рівня пізнавальної активності і творчої самостійності;

3) послідовність засвоєння, поглиблення та узагальнення елементарних художньо-естетичних знань на основі використання різних видів мистецтва в їх взаємодії в процесі опанування інтегрованого факультативного курсу «Світ мистецтва» з метою створення цілісного художнього образу з урахуванням виховних, освітніх та коригувальних моментів, закладених у самому змісті мистецтва;

4) створення сприятливої атмосфери процесу естетичного виховання в навчальній, позакласній та позашкільній роботі з урізноманітненням дидактичних методів і прийомів, спрямованих на підтримку стійкого пізнавального інтересу, оволодіння мисленневими операціями, розвиток емоційної чуйності та творчих здібностей і нахилів кожної дитини.

Система естетичного виховання в старших класах передбачає виділення її специфіки та найважливіших якостей, можливостей та умов побудови, функціонування й розвитку в спеціальній школі і визначається

такими взаємодіючими та взаємозв'язаними компонентами й елементами, як-то:

- змістовно-цільовим (цілі, функції, принципи, завдання, зміст корекційно-виховної роботи);
- функціонально-процесуальним (етапи, форми, методи і прийоми, умови, способи взаємодії вчителя й учнів);
- оцінно-результативним (критерії, показники).

При цьому запропонована нами система естетичного виховання передбачає врахування як наявного рівня інтелектуального та емоційного розвитку школярів, так і їхніх потенційних можливостей щодо оволодіння знаннями та прийомами розумової діяльності, збагачення емоційно-чуттєвої сфери, необхідних для розвитку здатності усвідомлювати сутність естетичних явищ дійсності й робити адекватно мотивовані емоційно-естетичні оцінки, максимального розвитку творчих здібностей і нахилів учнів, формування соціально позитивних ціннісних орієнтацій. Тому основні завдання структуровано за такими напрямками естетичного розвитку учнів:

1. Потребово-мотиваційний: формування інтересу й потреби спілкування з мистецтвом.

2. Когнітивний: активізація, корекція і спеціальна спрямованість інтелектуальної діяльності; систематизація та послідовне поглиблення елементарних художньо-естетичних знань та вмінь: осягати замисел, закладений автором у творі мистецтва, виділяти в змісті художнього твору суттєві ознаки, розуміти значення основних засобів виразності, встановлювати логічні зв'язки між формою й змістом художнього образу.

3. Почуттєво-аксіологічний: розвиток елементів сенсорної культури (чуття кольору, форми, ритму, симетрії, пропорції, розмірів тощо; розрізнення тонкощів кольорових відтінків; почуття інтонаційних відтінків мови і музики тощо); формування та розвиток здібності до естетичного переживання (співпереживання), адекватності проявів емоційних реакцій у процесі сприймання художніх творів; стимулювання емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва; розвиток усвідомленості, адекватності та самостійності оцінних суджень.

4. Дієво-практичний: формування й удосконалення практичних умінь і навичок у різних видах практичної художньо-естетичної діяльності; залучення до активної діяльності щодо створення та збереження краси навколо себе й у самому собі; розвиток спостережливості, образного мислення, елементів уяви, самостійності в процесі вирішення практично-творчих завдань.

Узагальнюючи джерела, що віддзеркалюють погляди науковців-дефектологів на роль і сутність естетичного виховання розумово відсталих

учнів, зокрема засобами мистецтва, коротко окреслимо основні його функції: пізнавальна, корекційно-розвиткова та виховна.

Пізнавальна функція полягає в активізації, корекції і спеціальній спрямованості інтелектуальної діяльності й виявляється в оволодінні учнями елементарними художньо-естетичними знаннями та уміннями: осягати замисел, закладений автором у творі мистецтва, вичленовувати в змісті художнього твору суттєві ознаки, розуміти значення основних засобів виразності, встановлювати логічні зв'язки між формою і змістом художнього образу. Провідною умовою реалізації пізнавальної функції естетичного виховання є педагогічно доцільна організація процесу активізації інтелектуальної діяльності, що підвищує свідомість засвоєння художньо-естетичних знань та умінь, мотивацію пізнавальної діяльності та інтелектуальну самостійність розумово відсталих учнів.

Корекційно-розвиткова функція естетичного виховання передбачає використання його засобів з метою удосконалення вищих психічних функцій, вироблення їх усвідомленості та довільності. Так, естетичний розвиток розумово відсталих учнів включає відпрацювання й корекцію довільної уваги, образної та логічної пам'яті, сенсорної, інтелектуальної й емоційно-чуттєвої сфери особистості в їх системній єдності, розвиток цілісності, осмисленості й узагальненості сприймання, удосконалення мовленнєвих навичок, формування елементів творчої уяви та свідомого емоційно-особистісного ставлення до прекрасного, вироблення вмінь і навичок практичного використання знань і прийомів роботи, умінь адекватно мотивувати оцінку результатів практично-творчої діяльності істотними ознаками тощо.

У роботі з розумово відсталими учнями корекційний ефект естетичного виховання обумовлено насамперед оптимальним розвитком їхнього наочно-дійового, образного та логічного мислення, що підвищує свідомість засвоєння художньо-естетичної інформації, мотиваційних та оцінних суджень, сприяє не лише корекції пізнавальних процесів (сприймання, образної пам'яті, уяви тощо), а й збагаченню емоційно-почуттєвої сфери, забезпечує інтелектуалізацію художньо-практичної діяльності, посилює її самостійність і творчі прояви. Ця закономірність пов'язана з методами і прийомами естетичного виховання у допоміжній школі, які потребують урахування недоліків, характерних для психічних процесів розумово відсталих.

Виховна функція реалізується через усвідомлене сприймання дійсності й мистецтва та формування морально-естетичного ставлення до них на основі переживання почуття прекрасного. Натхнене розумом, це почуття набуває більшого впливу на свідомість та поведінку школярів, підштовхує до побудови власного життя за законами краси, викликає

неприйняття всього некрасивого, потворного, негативного в житті, адже, як справедливо підкреслює І.Єременко, «моральне – завжди прекрасне, і навпаки, прекрасне – це те, що морально» [4].

Розумово відстала дитина не може самостійно впоратися з відбором інформації, яка поступає ззовні, а зміст її не завжди сприяє вирішенню завдань морально-естетичного виховання. У цьому випадку контроль і керівництво з боку дорослих мають здійснюватися не за допомогою заборон, а шляхом випереджального виховання любові до прекрасного, формування системи ціннісних відносин, розвитку адекватного емоційно-особистісного ставлення до прекрасного й потворного.

Отже, естетичні й моральні почуття в учнів формуються на основі збагачення чуттєво-емоційного досвіду. Їх взаємопроникнення та емоційне осмислення сприяють розвиткові оцінного сприймання явищ мистецтва та дійсності як підвалини утворюваної системи ціннісних відносин учня допоміжної школи з навколишнім світом та самим собою.

Підґрунтя організації системи естетичного виховання розумово відсталих учнів старших класів засобами мистецтва становлять як загальновідомі дидактичні принципи корекційної психопедагогіки (корекційної спрямованості педагогічного процесу, індивідуального й диференційованого підходу, раціонального поєднання слова, наочності та практичної діяльності тощо), так і низка специфічних принципів: 1) єдності художньо-естетичного розвитку й корекції вищих психічних процесів розумово відсталих школярів; 2) єдності усвідомленого й емоційно-насиченого спілкування з мистецтвом; 3) постійності зв'язку із життям; 4) взаємозв'язку навчальної, позаурочної й позашкільної діяльності; 5) взаємодії різних видів мистецтв; 6) провідної ролі вчителя в процесі художньо-педагогічного спілкування; 7) синергетичний характер системи естетичного виховання розумово відсталих учнів засобами мистецтва. Наведені принципи зорієнтовані на реалізацію основних завдань естетичного виховання розумово відсталих учнів, координують діяльність вчителя спеціальної школи у виборі форм, методів і прийомів корекційно-виховної роботи.

Педагогічна робота умовно вміщує три етапи, кожен із яких, будучи логічним продовженням попереднього, відповідає реалізації корекційних функцій естетичного виховання, розвиває та удосконалює елементарні художньо-естетичні знання, уявлення, художньо-практичні вміння і навички. Логіка етапів спирається на основні закони пізнання: від загального уявлення про об'єкт пізнання до усвідомлення його сторін та зв'язків; від сприймання зовнішніх ознак до осягання їх внутрішніх зв'язків між собою; від виникнення творчих задумів до їх реалізації у практично-художній роботі.

У зв'язку із цим зміст роботи у 6-му класі вважаємо підготовчим етапом, спрямованим на:

1) накопичення й збагачення сенсорного та емоційно-перцептивного досвіду; активізацію чуттєво-емоційної сфери розумово відсталого учня з опорою на його особистий емоційний досвід;

2) формування й розвиток елементів логічного мислення на ґрунті надбаного досвіду переживань у тісному зв'язку з розвитком асоціативно-образного мислення (уяви, фантазії);

3) створення пошукових ситуацій, що стимулюють прояви емоційного сприймання явищ мистецтва і дійсності та їх осмислення на основі особистого досвіду школяра, прояви фантазії та елементів творчості у практичній діяльності.

Під час вибору методів і прийомів педагогічного впливу слід спиратися на ті, використання яких сприяє конкретизації та поглибленню уявлень про розмаїття світу емоцій і почуттів, розвитку перцептивних здібностей (чуйності, сприйнятливості, увазі, спостережливості), збагаченню досвіду переживання розумово відсталих учнів навичками «емоційного мислення» активізації емоційного словника.

Основний етап (7 – 8-й класи) спрямований на активізацію, корекцію й спеціальне спрямування пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів і реалізується шляхом включення до процесу емоційно-почуттєвого сприймання різних видів мистецтва поглибленого осмислення та розуміння змістових і виражальних засобів певного виду мистецтва на ґрунті застосування відповідних прийомів розумової діяльності та інтелектуалізації й вербалізації художньо-практичної діяльності на основі формування співвідносної діяльності для подолання розбіжності між практичним, зовнішньо-вербальним і внутрішнім, розумовим планами діяння. Провідною умовою цієї роботи є спрямованість пізнавальної діяльності на розуміння змісту твору мистецтва через сприймання його внутрішньої форми, знаходження, впізнавання й усвідомлення єдності виражальних засобів і встановлення зв'язків між наявними властивостями твору із задумом автора, між змістом та настроєм творів різних видів мистецтва, спільних за темою (музикою, літературою, образотворчим мистецтвом тощо). Взаємодія різних видів мистецтв викликає в учнів різноманітність прояву емоційно-особистісного ставлення, яке потім аналізується, порівнюється з уже засвоєними уявленнями та почуттями.

Активізація, спрямування й корекція розумової діяльності розумово відсталого школяра в процесі пізнання мистецтва реалізується шляхом включення до ходу емоційно-чуттєвого сприйняття того чи того виду мистецтва процесів осмислення та розуміння засобів його виразності на ґрунті способів наочно-образного й абстрактно-словесного способів

мислення, що формуються. Окрім того, реалізація корекційних функцій естетичного виховання здійснюється за допомогою застосування спеціальних прийомів посилення продуктивності пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, а саме, різноманітних типів навчально-пізнавальних завдань, що їх розробив В. Синьов [5]. Особливе місце серед таких завдань науковець відводить встановленню причинно-наслідкових зв'язків, причому пропонує досить різноманітні їх типи. Наведемо деякі з них: аналіз навчального матеріалу, поданого для сприймання, з метою вичленування в ньому головного, встановлення логічного складу інформації; порівняння виучуваних предметів і явищ за подібністю й відмінністю; виділення суттєвих ознак у об'єктах вивчення, їх абстрагування від несуттєвих, а також диференціація суттєвого й несуттєвого; узагальнення суттєвих ознак і виведення визначень, понять і закономірностей шляхом побудови індуктивних умовиводів; конкретизація узагальнень для пізнання проявів загального в поодинокому шляхом побудови дедуктивних умовиводів; співвіднесення наочно-образних, узагальнено-образних, понятійно-вербальних, наочно-символічних форм відображення об'єктів пізнання; виявлення причинно-наслідкових зв'язків у навчальній інформації, зокрема встановлення «ланцюгової причинності», а також усвідомлення двосторонніх відношень між компонентами каузальної залежності; доведення і спростування; вибіркоче абстрагування, відтворення й застосування фрагментів вивченої інформації в залежності від заданого кута зору її розгляду; складання плану навчального тексту та його відтворення; монологічне відтворення сукупності знань у їх логічній системі; критична оцінка сприйманої інформації; відтворення образів уяви; перенос знань, їх практичне застосування в умовах, які все більше і більше відрізняються від тих, у яких вони первісно вивчалися. Виконання такого роду завдань на матеріалі різних видів мистецтва забезпечує активізацію пізнавальних процесів, підвищує рівень мотивації учнів в набутті знань, сприяє актуалізації не лише інтелектуального, а й емоційного досвіду школярів.

У процесі реалізації художньо-практичних завдань на другому етапі доцільно особливу увагу звертати на: формування в учнів умінь і навичок причинного обґрунтування власної художньо-практичної діяльності на основі її усвідомлення й вербалізації; подолання розбіжностей між зовнішньо-практичною діяльністю і внутрішньою, здійснюваною в розумовому плані (процеси інтеріоризації знань і умінь); подолання труднощів під час застосування засвоєних художніх знань і вмінь у процесі виконання практичних завдань (процеси екстеріоризації).

Метою узагальнювального етапу (9 клас) є поглиблення особистісної мотивації й поступове зростання рівня самостійності розумово відсталих учнів. Акцент робиться на забезпеченні стійкої пізнавальної зацікавленості

як прояву спрямованості особистості й самостійності школярів у процесі вирішення не лише подібних, типових пізнавальних і практичних завдань, а й нетипових. Основна увага при цьому звертається на розвиток в учнів: уміння самостійно вирішувати завдання в практичному й розумовому планах, співвідносити та узагальнювати їх; проявів творчих здібностей учнів, формування свідомого ставлення до використання засобів образності в художній діяльності (театрально-мовленнєвій, музичній, образотворчій тощо).

Як відомо, основний шлях впливу будь-якого зовнішнього чинника на духовний світ особистості починається із засвоєння певної пізнавальної інформації, яка, перетворюючись на переконання (як єдність знань і почуттів), характеризує не лише зміст свідомості особистості, але й визначає її поведінку в соціумі. Пізнавальну інформацію, призначену для засвоєння розумово відсталими школярами, системно структуровано у чотири взаємопов'язані блоки знань, поданих у табл. 1.

Таблиця 1

Послідовність засвоєння системних знань про мистецтво

Етапи засвоєння художньо-естетичних знань	Блоки знань про мистецтво
1 етап 6 клас	1 блок. Мистецтво відчувати, бачити й слухати Особливості емоційних проявів. Власні почуття. Різноманітність настроїв і почуттів у мистецтві та природі. Поєднання почуттів у творах різних видів мистецтва, спільних за темою, характером і настроєм.
2 етап 7 клас	2 блок. Мистецтво навколо нас Роль мистецтва, зв'язок мистецтва з навколишньою дійсністю. Художній образ як основа мистецтва. Творчі професії. Основні етапи діяльності людей творчих професій. Мова образотворчого мистецтва. Мистецтво флористики, дизайну. Український фольклор та сучасна українська музична культура. Мистецтво театру, танцю. Цирк, кіномистецтво, художня фотографія, книжкова графіка тощо. Музеї мистецтва. Взаємодія мистецтв.

8 клас	3 блок. Образи природи та людини в мистецтві Передача виразності художнього образу в літературі, музиці образотворчому мистецтві. Краса природи у творах мистецтва. Краса і цінність життя. Краса людини. Жіноча краса. Відображення доброти, вірності, благородства, материнської любові у творах мистецтва. Комічні, чарівні й фантастичні образи у мистецтві. Героїчні образи в українському мистецтві.
3 етап 9 клас	4 блок. Пізнаємо культуру свого народу Національні традиції українського народу. Державні, народні символи України, українські обереги, народні обряди. Український національний костюм. Українське гончарство, ткацтво, килимарство, писанкарство та інші народні ремесла. Традиційні образи в українському декоративно-ужитковому мистецтві. Художньо-творча спадщина різних регіонів України. Традиційні народні свята.

Кожен блок об'єднує знання з різних навчальних предметів художнього циклу навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, удосконалення аналітико-синтетичної діяльності мислення, розширення сфери чуттєвого пізнання учнів. Це дозволяє подолати розрізненість, фрагментарність сприймання мистецтва та навколишньої дійсності, усвідомлено відчувати та адекватно оцінити певне явище з різних сторін, досягти його логічного та образно-емоційного пізнання в єдності, тобто повернути увагу, зацікавити, захопити, примусити відчувати й захотіти пізнавати красу навколо себе та відтворювати на елементарному художньо-естетичному рівні.

Висновки. Запропонована система естетичного виховання розглядається нами як невід'ємна складова корекційно-виховного процесу спеціальної школи, сутність якої полягає в розвитку в учнів вищих психічних функцій, збагаченні емоційно-почуттєвої сфери, формуванню в них свідомого адекватного естетичного ставлення до людини, мистецтва, природи рідного краю, тобто в тому, щоб навчити школярів бачити красу навколишньої дійсності, повернути їхню увагу, примусити відчувати й захотіти пізнавати цю красу, розуміти її та відтворювати на елементарному художньо-естетичному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Выготский Л. С. – М.: Искусство, 1968.
2. Головина Т. Г. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Головина Т. Г. – М.: Педагогика, 1974.

3. Искусство и школа: Кн. для учит. / Сост. А. К. Василевский. – М.: Просвещение, 1981.
4. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / Еременко И. Г. – К.: Вища школа, 1985. – 326 с.
5. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис... д-ра пед. наук. / В. Н. Синев. – М., 1988. – 45 с.
6. Сухомлинский В. А. «Не только разумом, но и сердцем...» Сб. ст. и фрагм. из работ / Сухомлинский В. А. / [Сост. и авт. предисл. Л. В. Голованов]. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 141 с.
7. Эстетическое воспитание в школе (Вопросы системного подхода) / [под ред. Б. Т. Лихачева]. – М.: Педагогика, 1980.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2017.

ДМИТРИЕВА Ирина

профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой технологий коррекционного и инклюзивного образования, ДВНЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,
ул. Батюка, 19, г. Славянск Донецкой области, 84114, Украина
E-mail: dmitrievagpu@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Резюме. В статье автором предложена система эстетического воспитания учащихся старших классов специальной школы, при этом особое внимание обращается на обоснование механизма реализации ее коррекционных функций как специально направленного педагогического руководства личностно-эстетическим развитием умственно отсталых учащихся. Определены основные взаимодействующие структурные компоненты педагогической системы, представлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность функционирования многоуровневой педагогической модели эстетического воспитания средствами искусства в 6 - 9-х классах специальной школы. Предложены системно структурированные и взаимосвязанные между собой блоки познавательной художественно-эстетической информации, предназначенной для усвоения учащимися с интеллектуальными нарушениями в процессе изучения интегрированного курса коррекционно-развивающих занятий «Мир искусства».

Ключевые слова: искусство, эстетическое воспитание, педагогическая система, коррекционные функции, учащиеся с интеллектуальными нарушениями.

DMITRIYEVA Iryna

Professor, Doctor of pedagogical sciences, the head of the department of technologies of correctional and inclusive education, SHEE «Donbas state pedagogical university»,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: dmitrievasgpu@mail.ru

EDUCATIONAL SYSTEM OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISORDERS

Summary. The system of aesthetic education of senior pupils of special schools is examined by the author in this article. Particular attention is paid to the study of the basis of the mechanism of realization of its corrective functions as specifically directed pedagogical management to personal and aesthetic development of students with mental disorders. Its basic structural interactive components are defined. The pedagogical conditions that should ensure the effective functioning of multi pedagogical model of aesthetic education in 6th - 9th forms of special schools by means of art are presented. It is suggested the systematically structured and interrelated blocks of cognitive artistic and aesthetic information for students with intellectual disabilities mastering in the process of mastering the content of the integrated course of correction and developmental studies "World of Art".

Key words: art, aesthetic education, educational system, correctional functions, students with intellectual disabilities.

Abstract. Introduction. To achieve the goal of developing and correctional education for children with intellectual disabilities it is provided by a combination of essential components of educational process: content, methods, organizational forms corresponding to the object and purpose of correctional influence. Modern requirements for the content of correctional and educational process in special school should include an adress to the world of the child to study his conscious regulation of behavior and successful social interaction. So, it is necessary to take into account the concept of comprehensive aesthetic development as the formation

and improvement of aesthetic culture as it gives children the opportunity to feel like a person, it does not limit their communication by the narrow limits of the boarding school and it overcomes their social isolation. There is a problem of restructuring of a special aesthetic education system in the existing experience in the modern school – from the limited tasks of aesthetic perception and aesthetic learning of basic skills to a wider system of aesthetic education, based on aesthetic and developmental possibilities of art.

Analysis of publications. The importance of the aesthetic of students with mental disorders in order to ensure the development of intellectual and emotional sphere was stressed by A . Aydarbekova, M. Valtse, G. Dulnyev,

O. Hraborov, T. Golovina, I. Groshenkov, L. Zankov, I. Yeremenko, E. Kyarner, S. Milovska, S. Mironova, V. Lyra, M. Nudelman, G. Pleshkanivska, V. Pobreyn, V. Synyov, K. Scherbakov and others. The scientists say that a significant social and pedagogical potential of corrective solution of the aesthetic problems of students with intellectual disorders is an art that is the most important means of developing of elements of aesthetic culture of students.

Purpose. The purpose of this article is the basis of the necessity of implementation of the proposed system of aesthetic education of students with intellectual disabilities in the correctional and educational process of special schools.

Results. The main pedagogical conditions that should ensure the efficiency of the educational system of multilevel aesthetic education in 6th - 9th forms of special school are: 1) correctional direction of the system of aesthetic education to correct deficiencies and development of intellectual, emotional and sensual, valuable components of consciousness and the formation of the elements of creative activity and independence of students in their systematic unity, which will give the opportunity to implement the complex educational effect on the moral and aesthetic notions and concepts, understanding of the phenomena of art and reality, the desire of students to participate in environmental protection, environmental

aesthetics, the use of aesthetic knowledge and skills in their future profession, contribute to the formation of an adapted personality, its integration into society;

2) the phased process of aesthetic education - from enriching emotional and perceptual experience, enhance sensory and emotional sphere, correction and special channeling of intellectual activity of the student with mental disability to deepen his personal motivation and the gradual increase of cognitive activity and creative independence; 3) the sequence of learning, deepening and generalization of basic artistic and aesthetic knowledge through the use of different types of art in their interaction in the process of mastering of the integrated optional course "World of Art" to create a coherent artistic image based on correctional, educational and corrective moments; 4) creating a favorable atmosphere in the process of aesthetic education teaching in extracurricular work with diversifying of teaching methods and techniques aimed to maintain a stable cognitive interest, to master the mental operations, to develop the emotional responsiveness and creative abilities and aptitudes of every child.

Conclusion. The proposed system of aesthetic education is an integral part of correctional and educational process of a special school, the essence of which is to develop students' higher mental functions, enriching the emotional and sensual spheres to form the conscious adequate aesthetic attitude.

REFERENCES

1. Vygotskiy L. S. Psihologiya iskusstva / Vygotskiy L. S. – M.: Iskusstvo, 1968. (Rus.)
2. Golovina T. G. Izobrazitel'naya deyatel'nost uchashchisya vspomogatel'noy shkoly / Golovina T. G. – M.: Pedagogika, 1974. (Rus.)
3. Iskusstvo i shkola: Kn. dlya uchit. / Sost. A. K. Vasilevskiy. – M.: Prosveschenie, 1981. (Rus.)
4. Eremenko I. G. Oligofrenopedagogika / Eremenko I. G. – K.: Vyscha shkola, 1985. – 326 s. (Rus.)
5. Sinyev V. N. Korrektsiya intellektualnyh narusheniy u uchashchisya vspomogatel'noy shkoly: Avtoref. dis... d-ra ped. nauk / Sinyev V. N. – M., 1988. – 45 s. (Rus.)
6. Suhomlinskiy V. A. «Ne tolko razumom, no i sertsem...» Sb. st. i fragm. iz rabot / [Sost. i avt. predisl. L. V. Golovanov] / V. A. Suhomlinskiy. – M.: Molodaya gvardiya, 1990. – 141 s. (Rus.)
7. Esteticheskoe vospitanie v shkole (Voprosy sistemnogo podhoda) / Pod red. Lihacheva B. T. – M.: Pedagogika, 1980. (Rus.)

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 159.922: 159.937.53

КІРЕЄВА Зоя

доктор психол. наук, професор, завідувач кафедри загальної психології і психології розвитку особистості Одеського національного університету ім.І.І. Мечнікова, м. Одеса, Україна

E-mail: lena_sk74@mail.ru

**ПОРІВНЯННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ
ТЕМПОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ ІЗ
НОРМОЮ, ДЦП І ОЛІГОФРЕНІЄЮ**

Анотація. У статті наведено результати дослідження генезису свідомості, детермінованої репрезентаціями часу. Представлено паритетно-ієрархічну модель розвитку свідомості на основі вживання різних форм концептуалізації темпоральної дійсності та презентацій знань про світ. Визначено поняття «репрезентація часу», показано її інтеграційну роль у відображенні темпоральної дійсності індивідуальною свідомістю. Зафіксовано зміни та шляхи переходу темпоральної свідомості від конкретного до абстрактного відображення. Виявлено вікову динаміку та специфічні риси змін темпоральної свідомості в онтогенезі, вивчено особливості репрезентацій часу у дітей і підлітків з ДЦП та з олігофренією.

Ключові слова: діти та підлітки, свідомість, час, репрезентації часу, онтогенез.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Філософсько-світоглядна позиція здійснює аналіз свідомості як специфічної людської форми регуляції та управління взаємодією людини з дійсністю. Психологічному підходу притаманне розуміння свідомості як процесу, зміст якого полягає в усвідомленні людиною зовнішнього світу, своїх думок та дій, свого ставлення до світу і до себе, а одним із завдань психології є аналіз окремих форм психічного відображення.

Невіддільність свідомості від часу та існування між ними органічного взаємозв'язку досліджувалося у різних концептуальних межах. Мовленнєво-дескрипційний підхід до свідомості (Л. С. Виготський, В. І. Молчанов) дозволяє розглядати час як самостійний, фундаментальний та первинний до всієї

феноменології психічного елемент свідомості. Сучасне наукове поле створює умови для розгляду часу як визначального компонента індивідуальної свідомості на різних етапах онтогенезу (О. Ю. Артем'єва, Г.С. Костюк, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, В. Ф. Петренко, Т.М.Титаренко, О. Г. Шмельов). Тому, ми вважаємо, що дослідження генези опосередкованого, понятійного, вищого концептуального часу продемонструє формування темпоральної свідомості в її становленні та розвитку. Дослідження виконано в рамках наукової школи «Психологія часу» Д. Г.Елькіна – Б. Й.Цуканова.

Аналіз основних досліджень. Аналіз наукової літератури дозволяє нам визнати, що усвідомлення часу відбивається в репрезентаціях, які виконують інтеграційну роль (рис.1). Відповідно до цієї моделі (рис. 1), усвідомлення та осмислення часу відбувається за допомогою:

– переживань, які виступають як одна зі сторін індивідуальної свідомості та форми презентації психологічного часу, а репрезентації часу формуються під впливом осмислених переживань;

– досвіду, який розуміється як психологічне утворення, що дає можливість не лише використовувати відповідні завданню знання, вміння та навички, але й певним чином адаптуватися до умов життя, взаємодіяти з навколишнім світом, інтерпретувати події у світі та себе у цих подіях (О. М. Лактіонов) і як одна з детермінант інтелектуальної діяльності суб'єкта (Д. Н. Завалішина). За допомогою досвіду життєдіяльності суб'єкт привносить у сприйману темпоральну дійсність свій зміст, наділяє її смыслом і цінностями;

– соціокультурних феноменів часу, що відбиваються у репрезентаціях, оскільки за допомогою поняття часу у свідомості людини оформлюється розуміння спрямованості природних і суспільних процесів, визначається сенс людського буття (О. М. Лой, Є. В. Шинкарук), та час як

категорія відіграє важливу роль у світогляді, у категоріальному апараті культури. У моделі, що представляє інтеграційну роль репрезентацій часу у відображенні темпоральної дійсності (рис.1) враховано факт опосередкованості світогляду індивіда впливом конкретної мови, яка є засобом мислення для даного суспільства, тобто мова, якою розмовляє людина, певною мірою зумовлює специфіку її світосприйняття, згідно з гіпотезою Е. Сепіра – Б. Уорфа;

– особистісного відображення часу, яке включає ціннісно-сміслові ставлення до часу, що виражається в емоційних репрезентаціях, метафорах, темпоральному дефіциті [1].

Час, як показано на рис. 1, репрезентується у свідомості у межах вербальної та невербальної (образної) систем. Відображення сутності темпоральної дійсності у свідомості в онтогенезі може також відбуватися у трьох взаємопов'язаних напрямках: репрезентації метричних властивостей часу (тривалість), топологічних властивостей часу (безповоротна послідовність протікання подій з минулого через сьогодні у майбутнє) і репрезентації для орієнтування у часі (див. рис.1).

На рис. 1 представлено два рівні відображення часу. Між ними з одного боку, існує взаємозв'язок першого і другого рівнів відображення часу (С. Л. Рубінштейн, П. Фресс), а з іншого – наявною є неповна відповідність цих двох рівнів один одному (Д. Г. Елькін). Перший рівень відображення часу відповідає психофізіологічному рівню і зумовлений роботою головного годинникового механізму – мозку (Б. Й. Цуканов, Н.М. Брагіна), який може мати різну якість ходу (Б. Й. Цуканов). Оскільки Б. Й. Цукановим доведено зв'язок між «т типом» суб'єкта і відбиттям у диференціальних оцінках швидкості часу, що переживається, тому й індивідуально-динамічні особливості психіки також відображаються у темпоральних репрезентаціях.

Перший рівень відображення часу ми співвідносимо в нашому дослідженні з психометричним інтелектом, або з плинним інтелектом, в якому основні властивості нервової системи є формально-динамічними якостями індивідів. Другий рівень відображення часу зіставлено з соціальним інтелектом (Г. Айзенк), емоційним інтелектом (Г. Алдер), кристалізованим інтелектом (Р. Кеттел, Л.Ф. Бурлачук).



Рис. 1. Інтеграційна роль репрезентацій часу у відображенні темпоральної дійсності

Таким чином, ми визначаємо, що «репрезентація часу» – це система суб’єктивного представлення темпоральної дійсності, що змінюється, зумовлена індивідуально-динамічними та особистісними особливостями, впливом соціокультурних феноменів і мови, вона формується в індивідуальному досвіді переживання та життєдіяльності та детермінує розвиток темпоральної свідомості в онтогенезі відповідно до диференціально-інтеграційного принципу.

Узагальнення даних стосовно розвитку темпоральної свідомості в онтогенезі дозволили нам запропонувати і підтвердити паритетно-ієрархічну модель її генезису (див. рис.2).

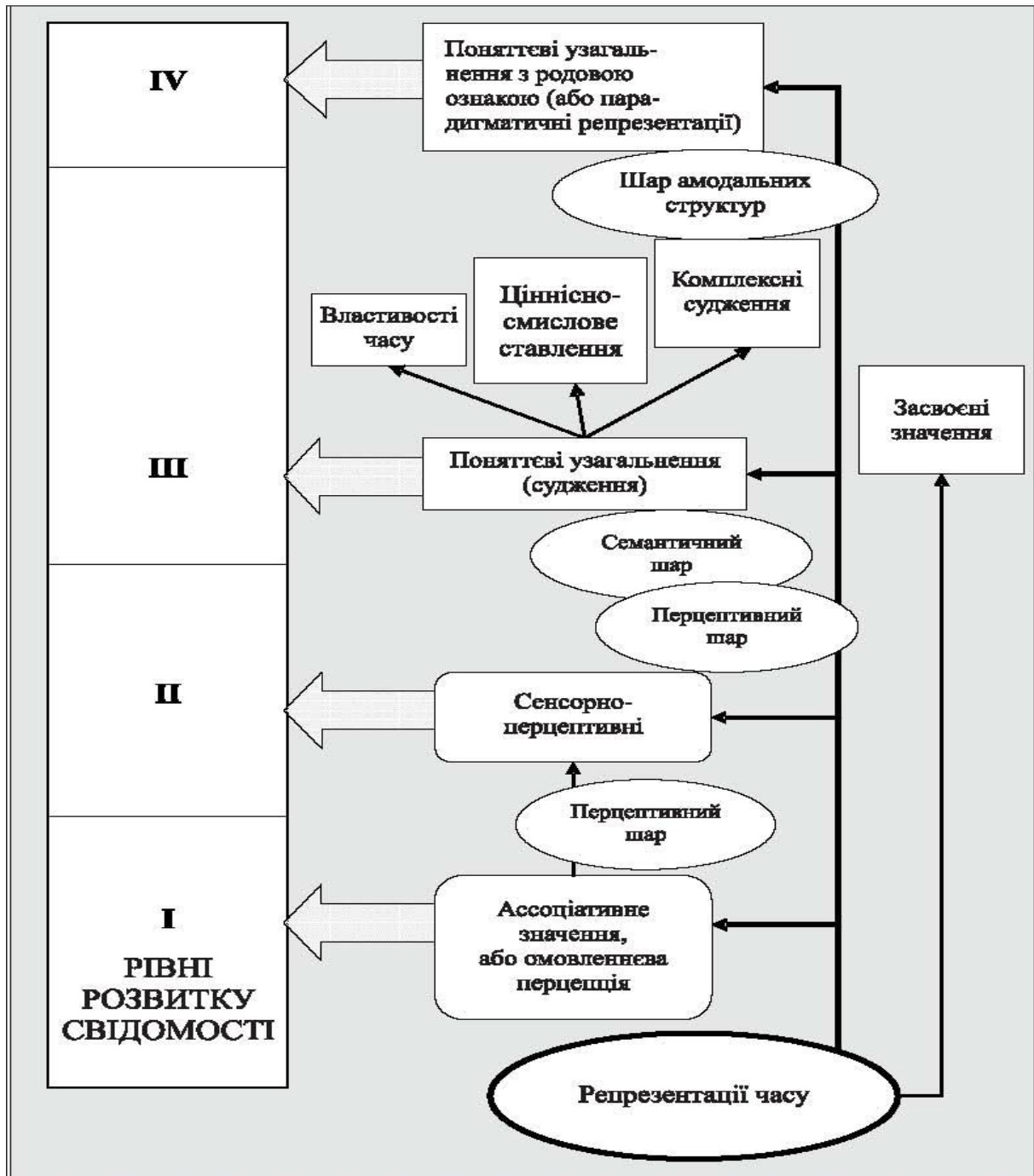


Рис. 2. Паритетно-ієрархічна модель розвитку темпоральної свідомості

Отже, у структурі розвитку індивідуальної свідомості (рис.2) ми розрізняємо: вертикальну, або ієрархічну площину свідомості, та горизонтальну, або паритетну площину. До вертикальної площини

свідомості входять чотири основних ієрархічних рівня. У них представлені різнопорядкові репрезентації, що суттєво та якісно розрізняються між собою за значущістю і складністю, за якими можна судити про глибину розуміння та відображення темпоральної дійсності, та, як наслідок, про рівень розвитку свідомості. У горизонтальній площині у паритетних темпоральних репрезентаціях об'єднано однопорядкові судження, які практично не мають істотних відмінностей за критеріями складності та значущості, але представляють собою ступінь диференційованості усвідомлення темпоральної дійсності у різних формах концептуалізації (властивості часу, ціннісно-смісловне ставлення до часу тощо).

Так, I (нижчий) рівень розвитку свідомості детермінує омовленська перцепція (Л.М. Веккер), або асоціативне значення (О.Р. Лурія). II рівень розвитку свідомості визначають сенсорно-перцептивні репрезентації, у яких співвідносяться предмети та явища за наочними ознаками або за їхньою приналежністю до загальної наочної ситуації. Сенсорно-перцептивні судження є елементарними узагальненнями, в яких відбиваються сенсорно-перцептивні образи (уявлення), у них час як об'єкт вводиться до наочної конкретної ситуації. I і II рівень розвитку свідомості представлені перцептивним шаром, який включає сенсорно-перцептивний рівень і рівень уявлень як шар суб'єктивного досвіду образу світу. III рівень розвитку свідомості представляють поняттєві узагальнення. На рівні поняттєвих узагальнень досліджувані відтворюють одну або декілька форм концептуалізації темпоральної дійсності: властивості часу, ціннісно-смісловне ставлення до часу тощо. Вищий рівень генезису свідомості на III рівні складають комплексні репрезентації – група взаємодоповнювальних суджень, що вироблені в індивідуальному досвіді та відображають різні уявлення про час та його властивості, в яких виявляється упереджене ставлення суб'єкта до об'єкта, та які формують розуміння часу індивідуальною свідомістю як частини образу багатовимірного світу. Розвиток цього рівня свідомості детермінує розвиток паритетної площини – диференціацію темпоральних репрезентацій в індивідуальній свідомості. III рівень розвитку свідомості детерміновано перцептивним і семантичним шаром образу світу. Його елементами є сліди діяльностей, які фіксуються у формі ставлення до об'єктів, явищ, ситуацій світу, що є предметом або умовою поточної діяльності суб'єкта.

IV рівень розвитку свідомості детерміновано поняттєвими узагальненнями з родовою ознакою («парадигматичні репрезентації», у термінології Дж. Брунера), який представляє шар амодальних структур у структурі суб'єктивного досвіду, що створюється при «обробці» семантичного шару за участі поняттєвого мислення. На IV рівні розвитку свідомості темпоральна дійсність представлена у свідомості в

інтегрованому вигляді(рис.2).Застосовуючи стратегію дослідження, що припускає використання двох основних організаційних методів: методу вікових зрізів і лонгітюдного методу, відповідно до методології психічного розвитку на сучасному етапі ми виявили вікову динаміку й специфічні риси змінень темпоральної свідомості в отногенезі та вивчили особливості репрезентацій часу у дітей і підлітків з ДЦП та з олігофренією [2].

Формування цілей статті (постановка завдання). Емпіричне вивчення генезису темпоральної свідомості, який детермінуються репрезентаціями часу та порівняння особливостей її становлення у нормі та патології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових першоджерел дозволив нам встановити, що опанування часом у дошкільному віці (3-5 років) відповідає I рівню розвитку свідомості у запропонованій в дослідженні моделі – час репрезентовано у вигляді омовленневої перцепції, або асоціативного значення «час – годинник» (див. рис.2).

Невербальна та вербальна репрезентації часу у свідомості в молодшому шкільному віці (від 6-7 до 10-11 років) у більшості досліджуваних (71%) представляють перший рівень розвитку свідомості («час – годинник»).

Але вже у 14% та 12% досліджуваних 8-9 років свідомість переходить на II та III рівні розвитку відповідно, що зумовлено сенсорно-перцептивними репрезентаціями (II рівень) і поняттєвими узагальненнями (III рівень). У частини досліджуваних віком 8 років зафіксовано наявність проміжної стадії розвитку свідомості, на якій співіснують асоціативне значення «час – годинник» (I рівень) і розуміння часу як життя і як зміни (II або III рівень).

У свідомості 10-ти річних дітей зменшується кількість асоціативних значень («час – годинник») до 64%, і починається диференціація репрезентацій часу на III рівні розвитку свідомості – рівні поняттєвих узагальнень, у цьому віці вперше з'являються ціннісно-сміслові репрезентації – «час життя». Вік 10 років нами визначено як початок паритетної (горизонтальної) та ієрархічної (вертикальної) диференціації у розвитку темпоральної свідомості.

Відомо, що кожен рік розвитку підлітка та юнака пов'язаний з надбанням нового, це стосується і осягнення темпоральності. Так, у свідомості 11-річних вперше з'являються: нескінченність як властивість часу, суб'єктивна відносність швидкості перебігу часу, емоційно-оцінні репрезентації – метафори (III рівень). У 12 років зменшується кількість конкретних уявлень до 21%, виражених за допомогою омовленневої перцепції, на III рівні генезису свідомості з'являються комплексні

судження про час, в яких відбито упереджене ставлення до часу (18,6% досліджуваних). У віці 12-13 років вперше підлітками привласнюється темпоральний дефіцит («часу не вистачає»), що відображає соціокультурні феномени. 13 рік життя можна визначити як етап подальшого паритетного розвитку III рівня свідомості, опосередкованої інтенсивним розвитком семантичного поля часу. У 14ти річних підлітків I рівень розвитку свідомості не представлено, зростає до 37% кількість комплексних суджень на III рівні розвитку свідомості, але якісних відмінностей у комплексних судженнях підлітків 14 років не виявлено – відносно 13-річних досліджуваних. У 15 років відзначається максимум в акмеологічному ставленні до часу, а у репрезентаціях часу відбивається прагнення до самореалізації. Юнакам у віці 16-17 років властивий максимум комплексних суджень про час (91%) і початок формування у 5% досліджуваних IV рівня розвитку свідомості, який детермінує судження, виражені у концепті у вигляді парадигматичних репрезентацій. Тобто у підлітковому та ранньому юнацькому віці відбувається диференціація плану відображення темпоральної дійсності завдяки рефлексії, яка дає можливість юнакам аналізувати життя, дивитися на нього збоку, що є важливим моментом їхнього психічного розвитку та власного досвіду, в якому розвиваються індивідуальні значення. Ці значення відбиваються у мові та включають емоційну компоненту, метафори, символи, тобто розуміння й усвідомлення часу стає все складнішим.

На основі лонгітюдного методу зафіксовано зміни темпоральної свідомості від конкретного до абстрактного відображення у досліджуваних від 9 до 11,5 років, які відбуваються двома шляхами. Перший шлях є сукцесивним, тобто частина дітей може перейти від асоціативного значення «час – годинник» до поняттєвих узагальнень послідовно через одночасне існування у свідомості асоціативного значення та судження про час на проміжній стадії. Другий шлях – стрибкоподібний, коли діти у репрезентаціях переходять від омовленневої перцепції (час – годинник) до поняттєвих узагальнень без проміжної стадії. Лонгітюдне дослідження дозволило також продемонструвати, що розвиток темпоральних репрезентацій детермінує типи розвитку індивідуальної свідомості, серед яких нами виділено: ретардаційно динамічний, помірно динамічний і прогресивно динамічний типи.

На наступних етапах онтогенезу - у ранній (18-25 років), середньої та пізньої дорослості відбувається продовження розвитку темпоральної свідомості, детермінованої поняттєвими узагальненнями з родовою (більш загальною) ознакою (або парадигматичними репрезентаціями), що демонструє інтеграційні процеси в індивідуальній свідомості. У кінці періоду ранньої дорослості (25 років) у 38% досліджуваних представлено

цій рівень. Репрезентації часу у періоді старості (70 і більше років) відбивають суб'єктивне прискорення швидкості перебігу часу; час репрезентується у значенні «життя, яке пройшло» та «яке було наповнене подіями, забарвленими позитивними та негативними емоціями», передається ціннісне ставлення до часу: це золото, його потрібно берегти.

Досліджуючи розвиток темпоральної свідомості у дітей і підлітків з ДЦП і олігофренів ми вивчали її у трьох взаємопов'язаних напрямках: репрезентації метричних властивостей часу (тривалість), топологічних властивостей часу (безповоротна послідовність протікання подій з минулого через сьогодні у майбутнє) і репрезентації для орієнтування у часі. Нами встановлено, що близько 54% дітей 6-7 років з ДЦП не репрезентують тривалість, як властивість темпоральної дійсності. Інші формують уявлення про метричні властивості часу на сенсорно-перцептивних репрезентаціях, які відображають акти ходіння та бігу (II рівень розвитку свідомості). В 8-13 років досліджуваними використовується широкий спектр репрезентацій, пов'язаних з їхньою діяльністю. У декількох дітей 8-ми річного віку з'являються уявлення, які відбивають їх власні спостереження і переживання ("довго - поки дійдеш", "довго - довго нікуди не виходити"). У підлітків з ДЦП 11 - 13 років кількість таких характеристик збільшується. Вочевидь, досліджувані не виходять за межі безпосереднього досвіду. У досліджуваних 6-7 років з ДЦП не представлені репрезентації про топологічні властивості часу, а є тільки судження, що ізольовано відображають часові прислівники «раніше», «тепер», «пізніше». Відомо, що для усвідомлення цілісного розуміння послідовності (раніше – тепер – пізніше) необхідно зіставити часові прислівники «раніше» та «пізніше» з прислівником «тепер», який виступатиме зв'язкою (або оператором) та виражати відношення між членами послідовності. Тобто, як тільки в уявленнях про послідовність сформується у свідомості оператори, які співвідносять операнди «раніше – пізніше», то можна припустити, що у цей момент і спостерігається відомий «стрибок» (за С.Л. Рубінштейном), який здійснює свідомість у пізнанні дійсності. Але більшість досліджуваних(96%) з ДЦП в віці 8-13 років не виділяють "точку відліку" - "тепер", тому їх репрезентації понять "раніше", "пізніше", "тепер" диференційовані і побудовані на основі індивідуальних дій.

До уявлень про орієнтування у часі відносять репрезентації індивідів про часову перспективу, фази добового циклу та часові міри. Репрезентації часової перспективи мають 52% індивідів з діагнозом ДЦП в віці 8 - 13 років, які не виходять за межі індивідуального досвіду. Часові міри у досліджуваних(87%) не представлені.

Щодо загальних репрезентацій часу, то 53% всіх опитаних індивідів з ДЦП в віці 6 - 13 років відповідає - "не знаю", інші - використовує в своїх

відповідях вираження, до якого входить слово «час», а течія часу в їх уявленнях обумовлена рухом стрілки на циферблаті годинника. Лише у трьох випробовуваних плинність часу пов'язана з ендогенними змінами "рухається, тому, що ростеш» (випробувана Г.С., 9 років), "рухається, я виростаю" (випробуваний С.А., 10 років) і з екзогенними послідовними змінами "не може стояти, тому що день іде, другий..» (випробовуваний Х.Д., 13 років). Але, сукупність всіх відповідей цих випробовуваних показує, що темпоральна свідомість сформована на II рівні так як: 1) уявлення про метричні властивості відображені ними за допомогою діяльності індивідів, 2) топологічні властивості ці випробовувані описують, не використовуючи суб'єктивної "точки відліку", але орієнтуються по відношенню до минулого і майбутнього "вчора - було", "завтра - буде", 3) час, на їхню думку, можна затримати або обігнати, якщо перевести стрілки годинника, 4) поняття "час" вони не визначили.

Вивчаючи репрезентації метричних властивостей часу олігофренів (7-19 років) ми виявили, що 26% всіх опитаних розумово відсталих суб'єктів не можуть дати характеристику поняттям "швидко" і "повільно" і 36% прислівнику "довго". Для більшої частини олігофренів, як і для дітей 3 - 7 років, в відображенні метричних властивостей провідна роль відведена моторним рухам тіла, зокрема актам ходьби і бігу. Нами встановлено, що кількісна та якісна характеристика метричних властивостей у олігофренів зі збільшенням віку не змінюється. Уявлення про топологічні властивості часу у розумово відсталих суб'єктів практично не сформовані. У нечисленних уявленнях про елементи послідовності індивіди відтворюють свої безпосередні дії або використовують висловлення дорослих - досліджувані не здатні уявити цілісну картину послідовних змін. Уявлення про часову перспективу у більшості олігофренів не сформовані, деякі розумово відсталі суб'єкти спираються у своїх відповідях на свою безпосередню діяльність, а рівень їх можливостей можна порівняти з рівнем дітей з інтелектуальною нормою в віці 3 - 4 років.

Висновки. Таким чином, у дослідженні продемонстровані розбіжності і особливості становлення темпоральної свідомості в нормі і патології. Показано, що розвиток темпоральної свідомості у дітей і підлітків з нормою розвитку пов'язаний з надбанням нового в досягненні темпоральної дійсності і відбувається згідно запропонованої паритетно-ієрархічній моделі. Зафіксовано зміни темпоральної свідомості від конкретного до абстрактного відображення у досліджуваних від 9 до 11,5 років які відбуваються двома шляхами (сукцесивним, стрибкоподібним). Продемонстровано, що кількісна та якісна характеристика метричних властивостей у олігофренів зі збільшенням віку не змінюється.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням особливостей уявлення про топологічні властивості часу та часову перспективу у розумово відсталих, які в них практично не сформовані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Киреева З.А. Психологический возраст и осознание категории «время» детьми и подростками / З.А. Киреева // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. - 2008. -№3. – С.100 – 107.
2. Киреева З.А. Развитие сознания, детерминированное временем: Монографія / З.О. Кіреєва. – . – Одесса: ВМВ, 2010. – 384 с.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2017.

КИРЕЕВА Зоя

доктор психол.наук, проф., заведуюча кафедрой общей психологии и психологии развития личности Одесского национального университета им. И.И. Мечникова, г. Одесса, Украина

E-mail: lena_sk74@mail.ru

СРАВНЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ТЕМПОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В НОРМЕ, ДЦП И ОЛИГОФРЕНИЕЙ

Резюме. В статье рассматривается исследование генезиса сознания, детерминированное репрезентациями времени. Представлены паритетно-иерархическая модель развития сознания на основе применения различных форм концептуализации темпоральной действительности и презентации знаний о мире. Определено понятие «репрезентация времени» и показана его интеграционная роль в отражении темпоральной действительности индивидуальным сознанием. Зафиксировано изменение и пути перехода темпорального сознания от конкретного к абстрактному отражению. Выявлена возрастная динамика и специфические черты изменения темпорального сознания в онтогенезе и изучены особенности репрезентаций времени у детей и подростков с ДЦП и олигофренией.

Ключевые слова: дети и подростки, сознание, время, репрезентации времени, онтогенез.

KIREIEVA Zoya

Dr. of Psychological Sciences, professor, head of the Department of general psychology and psychology of personality's development Odessa I. I. Mechnikov National University, Odessa, Ukraine

E-mail: lena_sk74@mail.ru

COMPARISON OF CHARACTERISTICS OF TEMPORAL CONSCIOUSNESS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH NORMAL DEVELOPMENT AND WITH CEREBRAL PALSY AND OLIGOPHRENIA

Summary. The article presents a study of the genesis of consciousness that is determined by the representation of time. Presented parity-hierarchical model of consciousness development based on the use of various forms of conceptualization of temporal reality and presentation of knowledge about the world. Term "time representation" was defined and its integrative role in temporal reflection of reality in individual consciousness was illustrated. Changes and the transition of temporal consciousness from the concrete to the abstract reflection were recorded. The age dynamics and specific features of the changes of temporal consciousness in ontogenesis and peculiarities of time representations among children and adolescents with cerebral palsy and oligophrenia were detected.

Key words: children and adolescents, consciousness, time, time representation, ontogenesis.

Abstract. Introduction: Time is an inherent part of existence of all objects and processes of the material world, an important part of life and human consciousness. The cognition of time enables to study consciousness in its formation and development.

Analysis of publications: The time is represented on two levels in the psyche: the level of the first signal system (the immediate experience of time) and the level of the second signal system (indirect time). Each level reflects individual differences in perception, experience and awareness of time. The integration role of representations of time in reflection of temporal reality is specified. It is determined that "representation of time" is a system of subjective representations of temporal reality that is changing due to the individual dynamic and personal characteristics, it is influenced by socio-cultural phenomena and language, it is formed in the individual experience and activity and determines the development of individual consciousness in ontogenesis in accordance with the differential integration principle. It was represented that parity-hierarchical model of consciousness development is determined by representations of time. The vertical plane of the genesis of consciousness includes four major hierarchical levels of consciousness development, that determine the time representation: I (lowest) level of consciousness development is represented by speech perception ("time is a clock"), II the level of development of consciousness consists of sensory - perceptual representations, III level consists of conceptual generalizations that reflect the different forms of conceptualization of temporal reality (attributes of time, value-semantic relation to the time, complex representations), that determine the development of the parity plane of consciousness, and IV level of development

of consciousness are presented by conceptual generalizations with genitive feature (or "paradigmatic representations").

Purpose: the purpose of this work is the empirical study of genesis of temporal consciousness, which is determined by time representations and comparison of the features of its formation in norm and pathology.

Results: the article demonstrates that each year of development of teenagers and adolescents is associated with the acquisition of a new in the comprehension of temporal reality. Recorded changes of temporal consciousness from the concrete reflection to the abstract reflection among the investigated persons from 9 to 11.5 years, which occur in two ways (successive, saltatory). The temporal consciousness of investigated persons with cerebral palsy is formed at the second level and does not reach the abstract level. Quantitative and qualitative characteristics of the metric acquisitions of persons with oligophrenia do not change with age. The notion of the topological attributes of time is practically not formed among mentally retarded subjects.

Conclusion: the differences in the development of temporal consciousness in norm and pathology were determined.

REFERENCES

1. Kireeva Z.A. Psihologicheskiy vozrast i osoznanie kategorii «vremya» detmi i podrostkami / Z.A. Kireeva // Naukoviy vIsnik PIVdennoukraYinskogo derzhavnogo pedagogIchnogo unIversitetu Im.K.D.Ushinskogo. - 2008. -№3. – S.100 – 107.
2. Kireeva Z.A. Razvitie soznaniya, determinirovannoe vremenem: Monografiya / Z.O. Kireeva. – Odessa: VMV, 2010. – 384 c.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 376-053.4-056.264:81'233

МАМІЧЕВА Олена

доктор психологічних наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

вул. Ген. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: lena_sk74@mail.ru

КОРДОНЕЦЬ Вікторія

кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

вул. Ген. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: v_kordonets@mail.ru

ПРОСКУРА Ірена

студентка ОКР спеціаліст Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», заступник директора з виховної роботи, Комунального закладу «Вільнянська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Запорізької обласної ради

Запорізька область, пров. Шкільний, буд. 5, 7002.

E-mail: v_kordonets@mail.ru

БУМАЖНА Ганна

студентка ОКР спеціаліст Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», вчитель соціально-побутового орієнтування, Комунального закладу «Вільнянська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Запорізької обласної ради

E-mail: v_kordonets@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ЯК ПРОБЛЕМА РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ (ЗНМ)

Анотація. У статті розглядаються теоретичні аспекти розвитку лексичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Оволодіння лексикою – складний багатогранний процес, який залежить від ефективної словникової роботи та свідомого використання мовленнєвих засобів. Процес навчання розуміння дитиною мовленнєвого висловлювання спирається на © Мамічева О., Кордонець В., Проскура І., Бумажна Г., 2017

мовленнєві засоби і в такий спосіб починає розвиватися усвідомлення мовленнєвої дійсності, а основою мовленнєвої здатності стає семантичний компонент, тобто вміння розуміти та пояснювати значення слова. Дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення відчують значні труднощі під час оволодіння лексику рідної мови, що пояснюється розладами мовленнєвої сфери, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової і смислової сторони, за умов нормального слуху та інтелектуального розвитку.

Ключові слова: лексика, слово, семантичний зміст, спілкування, мовлення, мислення, загальне недорозвинення мовлення, дошкільники.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими чи практичними завданнями. Мовлення є однією з найвагоміших умов існування суспільства. Серед різних видів людської діяльності вчені (Ф. С. Бацевич, Л. С. Виготський, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, Т. О. Піроженко та ін.) [1, 3] виокремлюють комунікативну діяльність, яку розглядають як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якого відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками.

Процес оволодіння мовленням складний та довготривалий, який органічно пов'язаний з розумовим розвитком, оскільки розвинене мислення людини – це мовленнєве, словесно-логічне мислення [1, 7].

Взаємозв'язок мовленнєвої та інтелектуальної діяльності знаходиться усередині розвитку мовленнєвого мислення. Початкові форми мислення дошкільника – наочно-дієве і наочно-образне. Спочатку відбувається оволодіння мовленням, що стає основою для формування словесно-логічного мислення. Так проявляється інтелектуальна функція мовлення. Формування і функціонування понять неможливо поза семантики слів, словосполучень, формування і функціонування суджень, умовиводів і таке інше – поза структури і семантики синтаксичних конструкцій, розгорнутих висловлювань.

Разом з тим взаємозв'язок мовленнєвого і інтелектуального розвитку дитини необхідно розглядати і в зворотному напрямку від інтелекту до мовлення. Такий розгляд у психології (Л. С. Виготський, О. Р. Лурія, Ф. О. Сохін) умовно позначається як аналіз мовленнєвої, лінгвістичної функції інтелекту, розумової діяльності, усвідомлення в оволодіння мовленням [1, 3].

Аналіз наукових першоджерел дозволяє нам стверджувати, що оволодіння мовою характеризується не просто наслідуванням, відтворенням об'єктів мовлення дорослих на основі наслідування та інтуїтивності (неусвідомленості) засвоєння мовленнєвих засобів і норм,

але перш за все розвитком мовленнєвих узагальнень та елементарного усвідомлення мовних явищ [1, 7].

О. Р. Лурія підкреслював, що в психології проблема значення слова практично не існувала до дослідження Л. С. Виготського, який довів, що воно являє собою швидше динамічне, ніж статичне утворення. З психологічної точки зору, підкреслював Л. С. Виготський, значення слова – це єдність узагальнення і спілкування, комунікації і мислення [1].

С. Л. Рубінштейн вважав основним у визначенні «слова» - семантичний зміст, вказуючи, що значення слів, їх фіксована семантика не змінюється в результаті кожного розумового акта індивіда, а утворює стійку основу розумової діяльності [3].

У дошкільному віці на перший план висувається та сторона мовлення, яка безпосередньо пов'язана зі спілкуванням, із значенням слів. Дошкільники виявляють великий інтерес до явищ мовлення, який особливо широко захоплює фонетику і семантику слова (А. М. Богуш) [7].

Значні резерви для мовленнєвого розвитку дітей укладені саме в тих розділах програми навчання рідної мови, які безпосередньо пов'язані з роботою над семантикою слова. Дослідники (Н. О. Гвоздьов, Д. Б. Ельконін та ін.) справедливо підкреслюють, що «рухливою пружиною» розвитку мовлення дитини є семантика мови [4].

О. О. Леонтьєв зазначає, що дитина поступово оволодіває узагальненим значенням слова, незалежним від чесних ситуацій і несуттєвих ознак. Таке значення стає зрозумілим тоді, коли перед дитиною уточнюється предметне значення слова в різних ситуаціях, або у процесі навчання, коли перед дітьми розкривається узагальнене значення слова [3].

У старшому дошкільному віці діти на достатньо високому рівні практично володіють мовленням, причому засвоєння мови передбачає не тільки формування практичних мовленнєвих навичок, але й елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення (О. Н. Гвоздьов, Д. Б. Ельконін, О. В. Сафонова, Н. В. Серебрякова, Ф. О. Сохін, Л. І. Трофименко та ін.) [2, 4, 5].

Дослідження, проведені під керівництвом Ф. О. Сохіна, показали, що діти дошкільного віку здатні усвідомлювати явища мовленнєвої дійсності, в тому числі, і в плані роботи над смисловою стороною мовлення (Є. М. Струніна, А. О. Смага, Л. О. Колунова та ін.) [4].

Таким чином, дослідження вчених довели, що в процесі навчання розвивається усвідомлення мовленнєвої дійсності, а стрижнем мовленнєвої здатності стає оволодіння семантикою слова.

У навчанні рідної мови центральне місце має зайняти робота над словами, визначальною властивістю якої є семантичний зміст, значення.

Саме правильне розуміння смислу слів дозволяє дитині вступати в спілкування з дорослими і однолітками.

Незважаючи на зовнішню схожість із мовленням дорослих, мовлення дошкільників істотно відрізняється від нього щодо смислу, який дитина вкладає в уживанні слова (А. М. Леушина, К. Т. Патріна, Т. М. Ляміна та ін.) [3, 4]. Лише поступово дитина оволодіває узагальненим значенням, не залежним від вибіркових, контекстних ситуацій вживання слова.

Рівень оволодіння словом свідчить про рівень розумового розвитку дитини, розкриває особливості його розумової діяльності. Слово є найважливішою одиницею мовлення, яке служить для назви предметів, процесів, властивостей. Невід'ємною властивістю слова як одиниці мовлення є його значення. Розуміння всього різномайття значень слів розвивається у людини впродовж багатьох років.

Розмежування понять «значення» і «смысл» у вітчизняній психології вперше введено Л. С. Виготським, розроблено О. М. Леонтьєвим, О. Р. Лурією та іншими вченими [1, 3].

Смысл – це той зміст (значення), яке слово, словосполучення, вираз отримує в даному контексті вживання, у даній конкретній ситуації спілкування.

На кожному віковому етапі розвитку дитини, його мислення, а, отже, і розуміння смислової сторони слова, відрізняється своїми суттєвими рисами (Л. С. Виготський, А. В. Запорожець, Ф. О. Сохін, Л. А. Венгер, Н. М. Поддьяков) [1, 3, 4].

У процесі оволодіння значенням слова лінгвісти виділяють ранній ступінь, коли дитина спирається на предметно-практичний досвід і наступний, який характеризується включенням його мовленнєвого досвіду.

Дослідження вчених довели, що процес навчання розуміння дитиною мовленнєвого висловлювання спирається на мовленнєві засоби і таким чином починає розвиватися усвідомлення мовленнєвої дійсності, а основою мовленнєвої здатності стає семантичний компонент, тобто вміння розуміти та пояснювати значення слова (Є. М. Струніна, А. А. Смага, Л. О. Колунова) [1, 3, 4].

Словесні позначення (найменування) предметів діти засвоюють при ознайомленні з оточуючою їх дійсністю. Проте словник дошкільників потребує не тільки кількісного зростання, але й якісної досконалості (уточнення значень слів, семантична точність вживання синонімів, антонімів, багатозначних слів, розуміння переносних значень).

Слово засвоюється дитиною швидше, якщо навчання його вживання пов'язано з його змістом, а в процесі роботи над словом встановлюються асоціативні зв'язки (О. С. Ушаков, Є. М. Струніна) [1, 3, 4].

До старшого дошкільного віку практичне оволодіння мовою досягає достатньо високого рівня, причому засвоєння мовлення передбачає не тільки формування практичних мовленнєвих навичок, але й елементарного усвідомлення явищ мови та мовлення. Дослідження показали, що діти дошкільного віку здатні усвідомлювати явища мовленнєвої дійсності і в плані словотворчих відносин, і в роботі над смисловою стороною слова [7].

Сучасні дослідження в галузі розвитку лексичної сторони мовлення дошкільників показують, що в результаті спеціально організованого навчання діти зазначеного віку переходять від вузько прагматичного підходу у навчанні рідної мови як засобу розвитку практичних навичок і вмінь використання засобів мови в мовленні і показує необхідність формування у них елементарного усвідомлення смислової сторони слова, деяких семантичних відношень у лексиці, як умови повноцінного розвитку мовлення. Таке формування збагачує як мовленнєвий, так і розумовий розвиток, розкриваючи достатньо складні явища нової для дітей дошкільного віку мовленнєвої дійсності, виховує інтерес до мовлення і тим самим підвищує активність в його засвоєнні, створює певні умови для саморозвитку мовлення.

У дослідженнях, які розглядають зміст і методику словникової роботи з дітьми молодшого та старшого дошкільного віку наголошується, що вже на п'ятому і шостому році життя дитини, з'являються спроби осмислити значення слів і дати їм етимологічне пояснення. Здатність середніх і старших дошкільників відчувати звукову та значеннєву сторони слів відзначали багато дослідників, які вивчали різні аспекти мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (А. М. Богатирьова, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Ж. Д. Горіна, Д. Б. Ельконін, О. І. Кисельова, О. С. Трифонова, М. П. Черкасов та ін.) [2, 7].

Педагоги, які вивчають проблеми, пов'язані з оволодінням дітьми шкільного та дошкільного віку лексикою рідної мови, одностайно підкреслюють роль словникової роботи з розвитку мовлення і свідомого використання мовленнєвих засобів.

Слід зазначити, що аналіз сучасної методики розвитку мовлення дошкільників у дитячому саду показує, однак, що на семантику слова в словниковій роботі приділяється недостатня увага. На першому плані досі залишаються завдання збільшення обсягу слова, що значною мірою пояснюється надмірним прив'язуванням лексичного розвитку мовлення для розвитку пізнавального, до формування у дітей нових знань і уявлень. Між тим, слово, яке позначає предмет, явище, якість і т. ін., включено не тільки в систему впорядкованої номінації об'єктів дійсності, але і в систему внутрішньо мовленнєвих відносин.

Учені вважають, що з метою вдосконалення змісту і методів розвитку мовлення дошкільників, навчання їх рідній мові як засобу спілкування потрібно набагато більше уваги приділяти розкриттю семантики слова, семантичних відношень між словами.

Теоретичне обґрунтування загального недорозвинення мовлення сформульовано в результаті багатоаспектних досліджень різних форм мовленнєвої патології у дітей, проведених Н. С. Жуковою, Н. Є. Левіною, Є. М. Мастюковою, Н. А. Нікашиною, Г. А. Каше, К. Ф. Спіровою, Л. І. Трофименко, Т. Б. Філічовою, Г. В. Чиркіною, М. К. Шеремет та ін. [5, 6].

Відхилення у формуванні мовлення розглядаються як порушення розвитку, що протікають за законами ієрархічного побудови вищих психічних функцій.

Загальне недорозвинення мовлення – різні складні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової і смислової сторони, при нормальному слуху і інтелектуальному розвитку.

Незважаючи на різну природу дефектів, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є типові прояви, які вказують на системне порушення мовленнєвої діяльності.

Незважаючи на певні відхилення від вікових нормативів (особливо у сфері фонетики), мовлення дітей забезпечує його комунікативну функцію, а в ряді випадків є досить повноцінним регулятором поведінки. У них виражені тенденції до спонтанного розвитку, до переносу вироблених мовленнєвих навичок в умовах вільного спілкування, що дозволяє компенсувати мовленнєву недостатність до вступу до школи.

Проблема прояву загального недорозвинення мовлення вивчалася в різних аспектах: психолого-лінгвістичному (Н. Є. Левіна, В. К. Орфінська); медико-педагогічному (С. С. Ляпідевський); клініко-фізіологічному (Н. Н. Трауготт, Ю. Я. Флоренська) та ін. [4].

Своєрідність розвитку словникового запасу та граматичного ладу мовлення при загальному його недорозвиненні висвітлюється в дослідженнях Б. М. Грішпуна, Р. І. Лалаєвої, Н. Є. Левіної, О. В. Правдіної, Р. І. Серебрякової, Л. І. Трофименко, Т. Б. Філічової, М. Є. Хватцевої, Г. В. Чиркіної, С. М. Шаховського, М. К. Шеремет та ін. [5, 6].

Було встановлено, що при загальному недорозвиненні мовлення виникають серйозні труднощі не лише при активному мовленні, але й у розумінні зверненого мовлення як лексики, так граматики (К. Ф. Спірова) [5].

У ряді досліджень висвітлювалися напрями спеціального навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення (Н. С. Жукова, Р. І. Лалаєва,

Є. М. Мастюкова, К. Ф. Спірова, Р. І. Серебрякова, Л. І. Трофименко, Т. Б. Філічова, Г. В. Чиркіна, Л. М. Чудінова, М. К. Шеремет та ін.) [4, 5, 6].

Висновки. Дошкільники, які страждають на загальне недорозвинення мовлення, мають характерні особливості при формування лексики. Це проявляється у недостатній поширеності словникового запасу, його усвідомлення та активного використання дітьми.

Проаналізувавши спеціальні психолого-педагогічні джерела, ми з'ясували особливості розвитку мовленнєвого мислення, усвідомлення особистого мовлення та явищ мовленнєвої дійсності; ознайомилися зі змістом і методикою словникової роботи з дітьми молодшого та старшого дошкільного віку; визначили основні характеристики загального недорозвинення мовлення у дошкільників та умови формування звуковимови, лексичної та граматичної сторони мовлення.

На сьогодні стає очевидною необхідність удосконалення спеціальної корекційно-розвивальної роботи над точністю слововживання, розумінням смислових відтінків і значень лексики, розвитком творчої уяви, мислительних здібностей, словникової творчості дітей із загальним недорозвиненням мовлення, на що і будуть зорієнтовані наші подальші дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Выготский Л. С. Мышление и речь: [Психологические исследования] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 414 с.
2. Гавриш Н. В. Развитие зв'язного мовлення дошкільнят. - Навч.-метод. посіб. / Н. В. Гавриш. – К. : Видавничий дім „Шкільний світ”, 2006. – 120 с.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1985. – 214 с.
4. Логопедія [Текст] : підручник / За ред. М. К. Шеремет. - 2-ге вид. перероб. та доп. - К. : Слово, 2010. - 672 с.
5. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс/ За ред. Є. Ф. Соботович. – К.: „Актуальна освіта”, 2012. – 120 с.
6. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - 5-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2008. - 224 с.
7. Формування мовної особистості на різних вікових етапах / За заг. ред. А. М. Богуш – Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2017.

МАМИЧЕВА Елена

доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии и специальной психологии Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

ул. Ген. Батюка, 19, г. Славянск, Донецкая обл., 84116, Украина

E-mail: lena_sk74@mail.ru

КОРДОНЕЦ Виктория

кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и специальной психологии Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

ул. Ген. Батюка, 19, г. Славянск, Донецкая обл., 84116, Украина

E-mail: v_kordonets@mail.ru

ПРОСКУРА Ирэна

студентка ОКР специалист Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет», заместитель директора по воспитательной работе, Коммунального заведения «Вольнянская специальная общеобразовательная школа-интернат» Запорожского областного совета

E-mail: v_kordonets@mail.ru

Запорожская область, пер. Школьный, дом. 5, 7002

БУМАЖНАЯ Анна

студентка ОКР специалист Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет», учитель социально-бытового ориентирования, Коммунального заведения «Вольнянска специальная общеобразовательная школа-интернат» Запорожского областного совета

Запорожская область, пер. Школьный, дом. 5, 7002

E-mail: v_kordonets@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ КАК ПРОБЛЕМА УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Резюме. В статье рассматриваются теоретические аспекты развития лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Овладение речью – сложный многогранный процесс, который зависит от проведения эффективной словарной работы и осознанного использования речевых средств. Процесс обучения понимания ребенком речевого высказывания опирается на речевые средства и таким образом начинает развиваться осознание речевой действительности, а основой речевой способности становится семантический компонент, то есть умение понимать и объяснять значение слова. Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают

значительные трудности во время овладения лексикой родного языка, что объясняется расстройствами речевой сферы, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллектуальном развитии.

Ключевые слова: лексика, слово, семантическое содержание, общение, речь, мышление, общее недоразвитие речи, дошкольники.

MAMICHEVA Elena

doctor psychology, Professor of Speech Therapy and Special Psychology Chair, State Higher Educational Establishment “Donbass State Pedagogical University”.

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: lena_sk74@mail.ru

KORDONETS Viktoriya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Speech Therapy and Special Psychology Chair, State Higher Educational Establishment “Donbass State Pedagogical University”

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: v_kordonets@mail.ru

PROSKURA Irena

Assistance-Director on Education of the Communal Institution “Vil’nyans’k Special Education Boarding School” Zaporizhzhya Regional Council

BUMAZHNA Ganna

Teacher of the Social-Consumer Orientation of the Communal Institution “Vil’nyans’k Special Education Boarding School” Zaporizhzhya Regional Council

THEORETIC-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF LEXICAL ASPECT OF SPEECH AS A PROBLEM OF MENTAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN SUFFERING FROM GSU (GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT)

Summary. Theoretical aspects of the development of lexical sphere of speech of pre-school children suffering from the General Speech Underdevelopment are considered in the article. Mastering lexics is a complete many-faceted process which depends upon carrying out constant effective vocabulary work and conscious usage of speech patterns. The process of teaching the child the speech utterance relies on speech methods and thus the comprehension of speech reality starts developing; semantic component becomes the basis for speech ability to understand and explain the meanings of words. Children suffering from General Speech Underdevelopment experience considerable difficulties in the process of mastering the lexics of their native

language. This can be explained by disorders of their speech function characterized by different disturbances in the formation of all the components of speech system, that is its sound and notional sides, while child's hearing is normal as well as his intellectual development.

Key words: lexics, word, semantic content, communication, speech, mentality, general speech underdevelopment, pre-school children.

Abstract. Speech is the vitally necessary condition of existence for a society on the whole and for a separate man in particular, because they both develop thanks to communicative ties. The development of contemporary personality foresees the harmonious enrichment of all the sides: spiritual, moral, intellectual, motivation-volitional, emotional and communicative ones. Speech development occupies the essential place in this process; it is transformed into the wholesome effective speech activity and fulfills the communicative function in different social-psychological situations.

Speech development passes many stages in its coming into being and these stages, in their turn, are structurized into a complex hierarch system. The efficiency of speech activities' functioning of a personality depends upon his intellectual development, and on the contrary, intellectual abilities develop under the influence of speech.

“Word” appears to be: as unity of generalization and intercourse, communication and thinking (L.S.Vygotskiy); semantic content which creates the stable basis for intellectual activities (S.L.Rubinshtein). The comprehension of speech reality is developed in the course of educational process and acquisition of word semantics becomes the bulk for speech activities.

The work at word comprehension is the main task of learning one's native language; semantic content, meaning is its determinant peculiarity. The correct understanding of words' content itself gives the child the possibility to come into communication with adults and children of the same age. Only gradually the child masters the generalized meaning independent from occasional contextual situations of using the word.

In the process of mastering the lexical side of speech the researchers distinguish the early stage, when the child relies on the subjective-practical experience and the next one, which is characterized by switching on one's speech practice experience

The process of teaching the comprehension of speech utterance by the child relies on speech teaching methods, and thus the realization of speech reality begins to develop, and semantic component appears to be the basis of speech ability, which is the ability to understand and explain the meaning of a word.

General speech underdevelopment includes different complex speech disorders of children characterized by violations in the formation of all the

components of speech system, especially its sound and notional spheres, while hearing system and intellectual development are normal. Pre-school children of the above-mentioned category experience serious difficulties not only in the process of active speech activities, but also in their attempt to understand speech addressed to them, both its lexical and grammar aspects.

Thus, from the view-point of modern demands to the humanization of education, there exists a burning necessity to revise the existing special programs aimed at the development of the lexical aspect of speech for pre-school children suffering from the GSU through diversifying the techniques of work at the notional aspect of a word.

Переклав на англ. - особисто.

REFERENCES

1. Vyigotskiy, L. S. (1996). Myishlenie i rech: [Psihologicheskie issledovaniya]. – M. : Labirint. [in Russian].
2. Gavrish, N. V. (2006). Rozvitok zv'yaznogo movlennya doshkilnyat. - Navch.-metod. posib.– K. : Vidavnichiy dIm „Shkilniy svIt”. [in Ukrainian].
3. Leontev, A. A. (1985). Yazyik, rech, rechevaya deyatel'nost. – M. : Prosveschenie. [in Russian].
4. Sheremet, M. K. (Eds.). (2010). Logopediya [Tekst] : pIdruchnik. - 2-ge vid. pererob. ta dop. - K. : Slovo. [in Ukrainian].
5. Trofimenko, L. I. (2012). Korektsiyne navchannya z rozvitku movlennya dItay serdnogo doshkil'nogo vIku Iz ZNM: Programno-metodichniy kompleks/ Za red. E. F. Sobotovich. – K.: „Aktualna osvIta”, 2012. [in Ukrainian].
6. Filicheva, T.B. & Chirkina, G. V. (2008). Ustranenie obshego nedorazvitiya rechi u detey doshkol'nogo vozrasta: prakt. posobie. - 5-e izd. - M.: Ayris-press. [in Russian]
7. Bogush, A. M. (Eds.). (2008). Formuvannya movnoyi osobistosti na rIzних vIkovih etapah. – Odesa: PNTs APN UkraYini. [in Ukrainian].

(переклад на англійську мову зроблено особисто)

УДК [376-056.36:159.923]:316.614

ТАТЬЯНЧИКОВА Ірина

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки Донбаського державного педагогічного університету
вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., 84116, Україна
E-mail: iv-tat@bk.ru

РЕУЦЬКА Юлія

студентка V курсу факультету спеціальної освіти Донбаського державного педагогічного університету,
вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., 84116, Україна
E-mail: kurunova.76@mail.ru

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Анотація. Статтю присвячено проблемі формування особистості дитини з інтелектуальними порушеннями в процесі її соціалізації в контексті сучасних соціально-економічних змін в суспільстві. Соціалізація дитини розглядається як необхідну умову її особистісного становлення та підготовки до самостійної життєдіяльності у соціумі, як перетворення суспільного досвіду в особистий. Розкрито основні етапи формування особистості, які співпадають зі стадіями соціалізації: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, а також сутність кожного з них. Зроблено акцент на тому, що сучасна школа зобов'язана підготувати учня до життєдіяльності, орієнтуючись на його індивідуальні можливості та перспективи розвитку.

Ключові слова: соціалізація, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, особистість, етапи становлення особистості: адаптація, індивідуалізація, інтеграція, стадії соціалізації.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набувають питання соціалізації учнів з особливими потребами, що передбачає їхню підготовку до самостійного життя, потребує володіння ними не тільки знаннями і навичками, які передбачені шкільною програмою, але й вміннями розв'язувати певні життєві проблеми, адаптуватися до складних умов навколишнього середовища, що постійно змінюються, бути спроможними повноцінно існувати у соціумі.

У зв'язку з цим соціалізація розглядається як процес, завдяки якому особистість входить у суспільство, в його соціальні зв'язки, інтегрує в різні типи спільнот, унаслідок чого відбувається її становлення як члена суспільства.

У складних умовах сьогодення особливо гостро постала проблема соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку, більшість з яких зазнає істотних труднощів при вступі у самостійне життя і трудову діяльність, недооцінює роль професійної підготовки у школі, не може адекватно визначити свої можливості з потребами сучасного суспільства.

Особливістю сучасної освітньої системи є докорінна зміна мети і завдань освіти. На перший план виходить особистість, яка володіє певними знаннями, уміннями та навичками, завдяки яким вона може оптимально існувати у соціумі. Це потребує системної, поступової і послідовної спеціальної педагогічної роботи, яка забезпечить формування особистості дитини, розвиток її соціальної активності, виховання в ній життєздатної людини, яка буде спроможна в подальшому здійснювати практичну діяльність. Саме тому сучасна школа зобов'язана підготувати учня до такої діяльності, виходячи з його індивідуальних можливостей і здатності до самостійного життя, що потребує постійного самовдосконалення. Педагогічна система адекватних засобів, методів і прийомів має забезпечити у школярів соціально-адекватні форми самоактуалізації, самопрояву з тим, щоб у подальшому освоїти життєвий простір сучасного суспільства.

Отже, проблема формування особистості учня, його соціальної відповідальності, особливо в умовах спеціальних загальноосвітніх шкіл, набуває першочергової значущості. Встановлено, що утруднення в соціалізації осіб із інтелектуальною недостатністю пов'язані передусім із невизначеністю спеціальних впливів на таких дітей, відсутністю в них навичок міжособистісного спілкування з нормально розвиненими однолітками, не сформованістю потреби в такому спілкуванні, неадекватною самооцінкою, нерозумінням свого особистого «Я», негативним сприйняттям інших людей і своєрідними особливостями розвитку психіки. Тому спрямувати процес становлення особистості, її відповідальності перед суспільством – одне з найважливіших завдань спеціальної школи для дітей з вадами розвитку.

Так от, проблема формування особистості в процесі соціалізації залишається складною, її аспекти потребують подальшого розроблення, оскільки в практиці роботи педагогічних колективів ці питання недостатньо реалізуються. Сучасна спеціальна педагогіка не має у своєму арсеналі таких дієвих засобів, які дають можливість повністю адаптуватися учням з особливими потребами до складних соціальних умов сьогодення, що в свою

чергу, стає підґрунтям різноманітних порушень їхньої поведінки та виникненню явищ соціальної дезадаптації взагалі.

Актуальність означеної проблеми зумовлює необхідність подальшого її теоретичного осмислення і розроблення ефективних психолого-педагогічних інтегративних систем впливу на особистість дитини з метою розширення її особистих ресурсів до ефективної адаптації та соціалізації у подальшому дорослому житті, а також прийняття відповідних практичних педагогічних рішень в умовах спеціального навчального закладу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Роботи Б.Г.Ананьєва, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, О. Г.Ковальова, О.Ф.Лазурського, О.М.Леонт'єва, Б.Ф.Ломова, А.Маслоу, А.В.Петровського, К.К.Платонова, С.Л.Рубінштейна, Б.М.Теплова, В.А.Ядова та ін. свідчать, що проблема соціалізації передусім поєднується з проблемою становлення особистості. При цьому акцент робиться на її соціально обумовлені характеристики, на формування в неї певних якостей в результаті соціального впливу і т. ін. З'ясовано, що зміст і механізм дії законів суспільного розвитку повинні розглядатися на основі аналізу дій особистості, тобто конкретні люди, особистості виступають носіями суспільних відносин. Ці погляди взято за основу останніх досліджень щодо формування особистості в процесі її соціалізації (О.П.Глоба, Т.В.Кравченко, М.П.Лукашевич, О.Є.Панагушина, І.П.Рогальська, Є.П.Синьова, І.В.Татьянчикова, О.П.Хохліна).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити особливості формування особистості дитини з інтелектуальними порушеннями в процесі її соціалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розуміння суті проблеми не менш важливим є розкриття психологічного змісту поняття особистості. Отже, особистість розуміємо як саморегульоване системне утворення, що складається із соціально значущих психічних властивостей, які забезпечують вибірковість відношень та регуляцію поведінки людини як поведінки суб'єкта активності. Визначення особистості передбачає її становлення, що відбувається в процесі соціалізації.

А.В.Петровський [3] виділяє три фази розвитку особистості: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію. Кожна з них виступає як етап становлення особистості в її найважливіших проявах і якостях – це своєрідні мікроцикли її розвитку. У зв'язку з тим, що у людини упродовж життя багато разів змінюється соціальна ситуація розвитку, вона входить у декілька відносно стабільних і референтних для неї груп, адаптація або дезадаптація, індивідуалізація або дезіндивідуалізація, інтеграція або дезінтеграція безліч разів відтворюються, а відповідні новоутворення закріплюються, у такий спосіб у людини формується достатньо стійка структура її індивідуальності. Ось чому інтеграція людини в соціальному

середовищі, яка забезпечується активною адаптацією і подальшою індивідуалізацією, стає найважливішою фазою розвитку особистості.

При цьому етапи розвитку особистості співпадають зі стадіями (етапами) процесу соціалізації. Отже, згідно з поглядами авторів (Б.Г.Ананьєв, О.Г.Асмолов, І.С.Кон, В.С.Мерлін, В.В.Москаленко, К.К.Платонов, А.В.Петровський, Л.Д.Столяренко та ін.), саме проходження стадій соціалізації особистістю розглядається як умова її становлення.

Особливого значення набуває розгляд стадій (етапів) соціалізації з визначенням їх сутності, видів, показників прояву. Розгляд стадій соціалізації дає можливість дати характеристику кожної з них з огляду на особливості дітей із вадами інтелектуального розвитку. Втім, слід підкреслити, що певного значення набувають лише ті стадії, які мають пряме відношення до становлення особистості цієї категорії дітей, набуття ними певної зрілості в умовах спеціального навчального закладу.

За Л.Д.Столяренко [4], особистість набуває свого розвитку завдяки поступовому перебуванню на основних стадіях соціалізації: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, трудової та післятрудоваї стадії. На становлення особистості у дитячому віці спрямовується проходження перших чотирьох стадій, які різною мірою представлено в умовах шкільного навчання. Кожна з цих стадій має свої особливості та потребує окремої уваги.

Отже, первинна соціалізація або стадія адаптації. Слід зазначити, що сприяння соціалізації дитини – це передусім оптимізація її адаптації до нових умов середовища. Втім, як свідчать наукові дослідження О.К.Агавеляна, І.М.Бгажнокової, В.І.Бондаря, А.М.Висоцької, В.В.Засенко, В.Ю.Карвяліса, Я.Я.Краваліса, І.М.Матющенко, Н.П.Павлової, О.І.Проскурняк, В.М.Синьова, К.М.Турчинської, О.П.Хохліної та ін., досвід роботи спеціальних навчальних закладів і певні життєві спостереження, адаптація випускників із вадами розумового розвитку характеризується низькою ефективністю. Для учнів цієї категорії особливе значення має передусім соціально-психологічна адаптація (приспособлення особи до групових норм і соціальної групи до неї), оскільки вони набувають суспільного досвіду, перебуваючи у соціальному оточенні, різноманітних соціальних групах.

Психологічна адаптація відбувається в процесі соціалізації особистості в ході її індивідуального розвитку, трудового та професійного становлення. При цьому вона передбачає, як інтегральний показник, готовність особистості до виконання необхідних біосоціальних функцій і прийняття соціальних ролей в групі, колективі, суспільстві.

Соціально-психологічна адаптація – конкретний процес соціалізації. Соціалізація індивіда – це, передусім, ефективна адаптація в суспільстві, а потім і його здатність певною мірою протистояти суспільству, тим

перешкодам, які заважають саморозвитку, самореалізації, самовизначенню. Тобто, невід'ємною складовою соціалізації особистості є адаптація, а показником її ефективності – додання дитиною проявів дезадаптованості, тому певний акцент робиться саме на цю стадію, яка в процесі соціалізації вкрай важлива, оскільки сенситивні періоди дитинства незворотні. Слід зазначити, що регулювання адаптаційними процесами набуває особливого значення саме в спеціальних закладах для дітей.

Друга стадія соціалізації – індивідуалізації. На цій стадії відбувається деяке відособлення індивіда, яке викликане потребою персоналізації. Особистість виступає як суб'єкт суспільних відносин, який уже засвоїв певні культурні норми суспільства і здатний проявити себе як унікальна індивідуальність, створюючи щось нове, неповторне, у чому найбільш яскраво проявляється його особистість. Якщо на першій стадії найбільш важливим було засвоєння, то на другій – відтворення, причому в індивідуальних і неповторних формах. Як зазначає Є.В.Андрієнко [1], індивідуалізація в багатьох випадках визначається протиріччям, яке існує між досягнутим результатом адаптації та потребою у максимальній реалізації своїх індивідуальних особливостей. Стадія індивідуалізації, підкреслює автор, сприяє прояву саме того, чим одна людина відрізняється від іншої. Ось чому на цій стадії актуалізується пошук індивідом способів і засобів визначення своєї індивідуальності, а також її фіксації. При цьому показниками зрілої індивідуальності є самосвідомість, самооцінка дитини та її психофізичні можливості, їх розвиток. Формування адекватної самооцінки в процесі соціалізації дуже важливе, особливо у дітей із вадами розумового розвитку, оскільки цей процес значно ускладнюється, з одного боку, наявністю психофізичних порушень, а з іншого – негативними чинниками «інтернатного типу виховання», а також несприятливими сімейними стосунками, що в поєднанні створюють цілий комплекс негативних факторів впливу на розвиток самосвідомості дітей цієї категорії. Втім, слід зазначити, що найбільш слабе місце в опануванні підлітком соціальними функціями, є саме процес індивідуалізації.

Наступна стадія соціалізації – стадія інтеграції. Вона передбачає досягнення певного балансу між людиною і суспільством, інтеграцію суб'єкт-об'єктних відносин особистості з соціумом. Людина знаходить той оптимальний варіант життєдіяльності, який сприяє процесу її самореалізації в суспільстві, а також прийняття нею його норм. На цій стадії, крім того, формуються так звані соціально-типові властивості особистості, тобто такі, які вказують на приналежність людини до певної соціальної групи. Інтеграція буде успішною, якщо властивості людини приймаються групою, суспільством. Якщо вони не приймаються, можливі наступні варіанти: збереження своєї неповторності та поява агресивних взаємодій

(взаємовідносин) з людьми і суспільством; змінення себе, бажання «стати як всі» – конформізм, зовнішня згода, адаптація.

Стадія інтеграції є вкрай важливою в процесі соціалізації дитини, оскільки її неприйняття певною соціальною групою, яка має для неї важливе значення, а також її індивідуальних особливостей і відмінностей, як таких, що не відповідають потребам спільноти, сприяє розвитку у дитині негативних особистісних новоутворень (агресивність, негативізм, неадекватно завищена самооцінка), які в подальшому утруднюють процес самоактуалізації. Це насамперед стосується дітей з вадами інтелектуального розвитку (Ю.О.Бистрова, Н.Л.Коломінський, Ж.І.Намазбаєва, С.Я.Рубінштейн, І.В.Татьянчикова, О.П.Хохліна та ін.).

Отже, проблема формування особистості в процесі соціалізації дітей з обмеженими розумовими можливостями має зосереджуватися також навколо стадії інтеграції, оскільки вона виступає не тільки фактором розвитку окремої особистості дитини, але й фактором формування колективу в цілому на основі активної адаптації та індивідуалізації кожного члена цього колективу. При цьому успішна інтеграція дитини в колективі однолітків в подальшому сприяє її інтеграції в широкому ракурсі – в систему суспільних відносин [5].

Наступна стадія соціалізації – трудова, яка охоплює весь період зрілості людини, хоча демографічні межі «зрілого» віку умовні. Ця стадія передбачає весь період трудової діяльності людини.

Всупереч думці про те, що соціалізація закінчується із завершенням освіти, більшість дослідників дотримуються ідеї продовження соціалізації в період трудової діяльності (Г.М.Андрєєва, А.П.Афонов, М.Й.Варій, А.І.Кравченко, А.В.Мудрик, В.Л.Ортинський, Л.Д.Столяренко, Н.І.Шевандрін, О.П.Хохліна та ін.). Більш того, вони вважають, що особистість не тільки засвоює соціальний досвід, але й відтворює його. Це надає особливої значущості трудовій стадії, яка є провідною у розвитку особистості. Безумовно, юнацький вік – важливий період у становленні особистості, набуття нею певного соціального досвіду, але праця у зрілому віці теж знаходиться в центрі соціалізації людини, відтворенні нею соціальних відносин.

Виділення цієї стадії соціалізації з точки зору ставлення до трудової діяльності має велике значення, тому що для становлення особистості небагато, через які соціальні групи вона входить у соціальне середовище, через який зміст їх діяльності та рівень їх розвитку. І саме тут виникає певне коло питань, відповідь на які немає достатньої кількості як експериментальних досліджень, так і теоретичного розроблення, що стосується визначення особливостей перебування на цій стадії осіб з вадами розумового розвитку [6]. Від вивчення цього питання залежить розуміння

того, наскільки цій категорії дітей комфортно на трудовій стадії соціалізації, наскільки оптимально ними обрано трудову діяльність, відповідно до своїх особливостей, як вони пристосувалися до умов діяльності, життя і вимог суспільства і, як наслідок, що в їх житті в якості зрілої людини є «позитивом», а що «негативом». Цей аспект проблеми залишається до кінця невизначеним, що потребує подальшого дослідження.

Висновки. Соціалізація є основою формування особистості людини, процес поступового набуття нею особистісних якостей та засвоєння суспільного досвіду. Формування особистості відбувається впродовж усього життя людини в процесі її існування в соціумі та під впливом певних соціальних умов. Виділяють три фази розвитку особистості: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію. Стадії соціалізації співпадають зі стадіями розвитку особистості. В умовах шкільного навчання дитини з інтелектуальними порушеннями це стадії адаптації, індивідуалізації, інтеграції та ранньої трудової підготовки. Проходження стадій соціалізації особистістю розглядається як умова її становлення.

Перспективи наступних досліджень полягають у вивченні питань подальшої соціалізації випускників з вадами інтелектуального розвитку після закінчення ними спеціального навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андриенко Е.В. Социальная психология: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Е.В. Андриенко; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 264с.
2. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Т.В. Кравченко; Інститут проблем виховання АПН України.–К. : Фенікс, 2009. – 416с.
3. Петровский А.В. О психологии личности / А.В. Петровский. – М.: Знание, 1971. – 64с.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов – на - Дону: Феникс, 1999. – 672с.
5. Татьянчикова І.В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: монографія / І.В. Татьянчикова. – Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 381 с.
6. Хохліна О.П. Теоретичні аспекти проблеми психолого-педагогічного забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у контексті особистісного підходу / О.П.Хохліна// Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура: матеріали Всеукр. конф., 22 лютого 2011р. – К., 2011.- С. 260-268.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.

ТАТЬЯНЧИКОВА Ирина

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой коррекционной педагогики Донбасского государственного педагогического университета,

ул. Г.Батюка, 19, г.Славянск, Донецкой обл., 84116, Украина

E-mail: iv-tat@bk.ru

РЕУЦКАЯ ЮЛИЯ

студентка V курса факультета специального образования Донбасского государственного педагогического университета,

ул. Г.Батюка, 19, г.Славянск, Донецкой обл., 84116, Украина

E-mail: kurunova.76@mail.ru

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования личности ребенка с интеллектуальными нарушениями в процессе ее социализации в контексте современных социально-экономических изменений в обществе. Социализация ребенка рассматривается как необходимое условие его личностного становления и подготовки к самостоятельной жизнедеятельности в социуме, как преобразование общественного опыта в личный. Раскрываются основные этапы формирования личности, совпадающие со стадиями социализации: адаптации, индивидуализации, интеграции, а также сущность каждого из этих этапов. Делается акцент на том, что современная школа обязана подготовить ученика к жизнедеятельности, ориентируясь на его индивидуальные возможности и перспективы развития.

Ключевые слова: социализация, дети с нарушениями интеллектуального развития, личность, этапы становления личности: адаптация, индивидуализация, интеграция, стадии социализации.

TATYANCHIKOVA Irina

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of correctional pedagogy Donbas State Pedagogical University,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: iv-tat@bk.ru

REUCKAYA Yuliya

V course student of the Faculty of special education Donbas State Pedagogical University,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: kurunova.76@mail.ru

STAGES OF FORMATION OF THE PERSON CHILD WITH INTELLECTUAL DISTURBANCES IN THE SOCIALIZATION PROCESS

Summary. The article deals with the formation of the child's personality with intellectual disabilities in the process of socialization in the context of contemporary socio-economic changes in society. The socialization of the child is seen as a necessary condition of his personal formation and preparation for independent life in the society, as the transformation of social experience personal. Reveals the main stages of the formation of personality, coinciding with the stages of socialization: adaptation, individualization, integration and the essence of each of these stages. The emphasis is on the fact that the modern school is obliged to prepare the student for life activity, focusing on the individual performance and development prospects.

Key words: socialization, children with intellectual disabilities, personality, identity formation stages: adaptation, individualization, integration, socialization stages.

Abstract. In the new socio-economic conditions of society greatly exacerbated the training of children with disabilities, especially with intellectual disabilities to independent living. Modern school must prepare a student for life, based on their individual potential and development prospects. That is why the forefront the problem of formation of the child in the process of socialization.

Providing socialization of students with intellectual disabilities involves purposeful and systematic influence of teachers on their consciousness and behavior, creating favorable psychological and educational conditions for children in all years of study in a special school. The purpose of this influence is the gradual development of the child, her social growth through the formation of its knowledge and observance of social norms and values, rules of conduct and communication, the appropriate attitude towards them; adequate awareness and use in the life of their features and capabilities; formation of personal qualities and personality in general.

Most psychological and educational research problem of socialization seen in the context of personality (B.H.Ananov, O.H.Asmolov, I.D.Beh, O.H.Kovalov, S.D.Maksymenko, A.V.Petrovskyy, V.V.Rybalka et al.). Personal Development is associated with the occurrence of human social relationships of socialization. Hence, socialization is defined as the process of identity formation in certain social conditions. This assimilation of social experience carried out in stages, at each stage of socialization (socialization entails the following stages: adaptation, personalization, integration, employment training) is the formation of different tumors, and social skills that are important for identity formation.

Thus, the concept of personality fit the consideration of social and psychological nature, which gradually formed and grows as a result of its assimilation of social experience of mankind and the formation of identity. This is a special emphasis on personal development, which provided external

validation (socialization) and internal validation (self determination) - development of consciousness in the process of individualization.

Thus, the main place to ensure student socialization process belongs to the educational institution, contents, methods and organizational forms which are able to provide gradual formation of the child. Therefore, it is appropriate socialization consideration in the context of the child based on the identification and development of opportunities and individual psychological features.

REFERENCES

1. Andrienko E.V. Social'naja psihologija: ucheb. posobie [dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij] / E.V. Andrienko; pod red. V.A. Slastenina. – M.: Izd. centr «Akademija», 2002. – 264s.
2. Kravchenko T.V. Socializacija ditej shkil'nogo viku u vzajemodii' sim'i i shkoly: monografija / T.V. Kravchenko; Instytut problem vyhovannja APN Ukraïny.–K. : Feniks, 2009. – 416s.
3. Petrovskij A.V. O psihologii lichnosti / A.V. Petrovskij. – M.: Znanie, 1971. – 64s.
4. Stoljarenko L.D. Osnovy psihologii / L.D. Stoljarenko. – [3-e izd., pererab. i dop.]. – Rostov – na - Donu: Feniks, 1999. – 672s.
5. Tat'jančykova I.V. Socializacija ditej z porushennjami intelektual'nogo rozvytku: monografija / I.V. Tat'jančykova. – Slov'jans'k: Vyd-vo B. I. Matorina, 2015. – 381 s.
6. Hohlina O.P. Teoretyčni aspekty problemy psyhologo-pedagogičnogo zabezpečennja socializacii' dytyny z porushennjami psyhofizyčnogo rozvytku u konteksti osobystisnogo pidhodu / O.P.Hohlina// Ljudynocentryzm jak osnova gumanitarnoi' polityky Ukraïny: osvita, polityka, ekonomika, kul'tura: materialy Vseukr. konf., 22 ljutogo 2011r. – K., 2011.- S. 260-268.

(переклад на англійську мову зроблено особисто)

УДК 152.276+376.4

ХОХЛІНА Олена

професор, д-р психол. наук, професор, професор Національної академії внутрішніх справ,

площа Солом'янська,1, Київ, Україна

E-mail: epkhokh@ukr.net

ЗНАЧЕННЯ ПОГЛЯДІВ Л.С.ВИГОТСЬКОГО ДЛЯ РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Анотація. Відповідно до методологічного принципу історизму у психології, обґрунтовується актуальність теоретичного аналізу наукової спадщини Л.С.Виготського. Її вивчення показує, що сформульовані вченим у 30-ті роки минулого століття ідеї залишаються основоположними для

© Хохліна О., 2017

сучасних досліджень у галузі психології та педагогіки, в тому числі спеціальної психології та корекційної педагогіки. Його концепція розвитку розумово відсталої дитини містить положення, які складають теоретико-методологічне підґрунтя науково-практичних пошуків і в нинішній час. Базуючись на позиції єдності законів розвитку нормальних та аномальних дітей він формулює положення як загальні, так і специфічні щодо розуміння психіки зазначеної категорії дітей та формуючих впливів на неї. У статті розкривається суть найважливіших складових концепції, зокрема положень про своєрідність дефективної дитини, структуру дефекту та його компенсацію, про місце вищих психічних функцій та свідомості у розвитку.

Ключові слова: концепція розвитку розумово відсталої дитини, єдність психіки та діяльності, співвідношення навчання і розвитку, зона актуального та найближчого розвитку, вищі психічні функції, особлива дитина, структура дефекту, компенсація розвитку.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Необхідною умовою розв'язання проблеми психолого-педагогічного впливу на розвиток дитини з психофізичними порушеннями, зокрема дитини з вадами є з'ясування теоретичних засад дослідження. Відповідно до принципу історизму, вивчення етапів розвитку наукової думки важливе для визначення перспективних напрямків подальшого її прогресу. Відповідь на питання «звідки йдемо?» необхідна для успішного пошуку відповіді на питання «куди йдемо?» (О.О.Потебня). Не враховуючи знання з історичної спадщини психології, дослідник мимоволі скочується на нижчі рівні узагальнення [1, с. 30].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Л.С.Виготський, за висловом О.М.Леонтєва, є одним із останніх енциклопедистів у психології [2]. Вивчення його теоретичної спадщини показує, що ідеї, сформульовані ним ще у 30-ті роки минулого століття, залишаються актуальними для сучасних досліджень у галузі загальної, вікової, педагогічної психології, психології мистецтва, історії психології та її методології. Він є фундатором і вітчизняної спеціальної психології та корекційної педагогіки, зокрема автором концепції розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є висвітлення основних ідей Л.С.Виготського, що на сьогодні є актуальними для розробки проблеми психічного розвитку аномальної дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своїх працях Л.С.Виготський відстоює думку, що при вивченні розумово відсталих

необхідно виходити з уявлення про єдність законів розвитку нормальних та аномальних дітей. Тому сформульовані ним загальні положення щодо розвитку людської психіки стосуються й аномальної дитини.

Саме Л.С.Виготський, розробляючи теорію культурно-історичного розвитку психіки людини, започаткував дослідження, в результаті яких сформульовано принцип єдності свідомості й діяльності, що став основою діяльнісного підходу в психології (С.Л.Рубінштейн). Наше теоретичне дослідження показало, що О.М.Леонтьєв, розвиваючи ідею про психічне як людську діяльність, висловлює думку: якою є загальна структура діяльності, яка забезпечує життя організму, його взаємодію з оточуючим світом, такою є й загальна структура психічного відображення [3]. Він стверджує: «для того щоб зрозуміти зміни психічного відображення при переході до людини й те, у чому полягають умови й необхідність цих змін, ...необхідно виходити з аналізу тих змін, які відбуваються в структурі діяльності» [3]. В онтогенетичному плані психіка формується у процесі інтеріоризації зовнішньої діяльності у внутрішню, психічну: щоб навчити розумовим діям, потрібно йти «ззовні», від зовнішніх, практичних, матеріальних дій, «усередину», до дій внутрішніх, теоретичних, ідеальних [4]. Л.С.Виготський детально розвивав уявлення про інтеріоризацію як механізм соціалізації, присвоєння суспільно-історичного досвіду [5]. Основну лінію інтеріоризації, в ході якої формуються психічні новоутворення, складає перехід від спільної (інтерпсихічної) діяльності до діяльності індивідуальної, внутрішньої (інтрапсихічної). Однак, найефективніше цей процес відбувається за умови спеціальної побудови зовнішньої діяльності (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, Г.М.Дульнев та ін.). Доцільне формування в особи потрібних складових розвитку, в тому числі й особистісних якостей, уможливується на основі спеціальної організації та засвоєння діяльності із заданими вимогами до прояву психіки. Саме ці положення, які сформульовані на основі ідей Л.С.Виготського, є вихідними для забезпечення формуючих впливів у психології та педагогіці, як загальній, так і спеціальній.

Не менш важливим для теорії і практики психології та педагогіки виявилось тлумачення Л.С.Виготським свідомості та розробка концепції про вищі психічні функції як специфічно людські форми психіки - психічні утворення вищого рівня організації – усвідомлені, довільні, регульовані. Про важливість формування таких функцій та забезпечення усвідомленого навчання йдеться у сучасних психолого-педагогічних працях.

Значною заслугою Л.С.Виготського перед психологією та педагогікою є розробка ним проблеми співвідношення навчання та розвитку дитини, введення ним понять зони актуального та зони найближчого розвитку. На його думку, навчання має йти попереду

розвитку, вести його за собою, вдихати життя в ті функції, що перебувають у процесі дозрівання, в зоні найближчого розвитку дитини. Зона найближчого розвитку визначається можливостями учня у процесі співробітництва з дорослими. І саме вона має найбільше значення для прогнозування динаміки та ефективності інтелектуального зростання. Можливості навчання визначає саме ця зона [6, с.247]. Навчання (як і виховання) на сьогодні дійсно розглядається як провідний чинник, найбільш вагома складова соціальних впливів на психічний розвиток людини (В.А.Крутецький та ін). Провідним цей чинник є і для розвитку аномальної дитини, але за умови цілеспрямованої організації навчання у корекційно-розвивальному напрямі (Г.М.Дульнев) [7].

Уявлення про зону актуального та найближчого розвитку невдовзі набуло особливого значення для розробки вітчизняної теорії та практики діагностування психічного розвитку особи, і зокрема – інтелектуального (Н.М.Стадненко, Т.В.Жук, А.Г.Обухівська та ін.). Наші дослідження свідчать, що якщо для дітей із затримкою психічного розвитку для виконання завдання може бути достатньою вербальна допомога, то для розумово відсталих не завжди ефективною є надана допомога всіх видів – загальна, вербальна, практична [8]. У контексті проблеми співвідношення навчання та розвитку Л.С.Виготський розглядає і поняття “сензитивного періоду” як найбільш плідного для становлення в людини певних психічних функцій. Актуальними в наш час залишаються його погляди й на проблему віку, вікової періодизації онтогенезу, його розуміння новоутворень у психіці, соціальної ситуації розвитку, стабільних та критичних періодів та ін.

Окрім наведеного, особливе місце в теорії та практиці навчання та розвитку дітей з порушеннями посідають ідеї Л.С.Виготського про своєрідність дефективної дитини, структуру дефекту та його компенсацію, про місце вищих психічних функцій та свідомості в розвитку. Л.С.Виготський зазначав, що “...дефективна дитина являє собою якісно відмінний, своєрідний тип розвитку. Як з кисню та водню виникає не суміш газів, а вода, так само особистість бідної на розум дитини є щось якісно інше, ніж просто сума недорозвинених функцій та властивостей. ...Дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не є просто менш розвинена, ніж її нормальні однолітки, діти, а інакше розвинена” [9, с.7]. У зв’язку з цим зазначається, що завдяки ідеї Л.С.Виготського про якісну своєрідність (що не вичерпується кількісними варіаціями певних елементів) тих явищ та процесів, які вивчає дефектологія, вона вперше набуває міцної методологічної основи, оскільки ніяка теорія неможлива, якщо підходити виключно з негативних передумов, як неможлива ніяка виховна практика, що побудована на суто негативних визначеннях та

основах [9, с.8]. Органічний дефект в аномальної дитини Л.С.Виготський розглядає як мінус, негативну основу, але те, що органічний недолік створює стимул для компенсаторних процесів, є плюсом, позитивною передумовою розвитку. Він визначає лейтлінію розвитку дитини з дефектом як “дефект-компенсація”. Позитивна своєрідність такої особи створюється передусім не тим, що в неї випадають ті чи інші функції, які спостерігаються в нормальній, а тим, що випадіння функцій викликає до життя нові утворення, які в своїй єдності являють собою реакцію особистості на дефект, компенсацію в процесі розвитку. І тому дитина з дефектом не є обов’язково дефективною. Від результату соціальної компенсації, тобто кінцевого формування її особистості в цілому, залежить ступінь її дефективності та нормальності [9, с.150]. Дитина з дефектом в окремих сферах життєдіяльності може досягти того ж рівня розвитку, що й нормальна, проте іншим способом, на іншому шляху, іншими засобами. Стверджуючи про можливість розвитку психіки розумово відсталого дитини, Л.С.Виготський розглядає компенсацію як один з принципів, що визначає його своєрідність та основні закономірності. В аномальної особи компенсаторні процеси спрямовані не на пряме виправлення дефекту, що здебільшого неможливо, а на подолання створених ним труднощів [9, с.13-14]. Отже, у двочленний процес “дефект-компенсація” вноситься третій, проміжний: “дефект – відчуття малоцінності – компенсація”. Однак розумово відсталі на відміну від інших категорій аномальних дітей надто не критично ставляться до себе, щоб усвідомити особисту неповноцінність та зробити адекватний висновок щодо подолання своєї відсталості. У них відсутнє відчуття малоцінності, яке лежить в основі компенсаторних процесів [9, с.120]. Джерелом компенсації у розумово відсталого є безпосередньо ті об’єктивні труднощі, які виникають у нього в ході розвитку. Тому для виховання дитини важливо знати не саму по собі недостатність, а реакцію на труднощі, з якими вона стикається і які впливають з її недостатності [9, с.118]. Труднощі дитина намагається обійти або подолати за допомогою первинно відсутніх у її розвитку утворень. У процесах заміщення вона використовує допоміжні засоби, завдяки яким намагається стимулювати саму себе.

Для пояснення сутності соціально зумовлених компенсаторних процесів Л.С.Виготський використовує поняття вищих психічних функцій. Щодо аномальних дітей такі функції аналізуються в контексті визначення структури їхнього дефекту й відповідного компенсаторного шляху їх розвитку. Так, поряд з первинними особливостями дитини, які впливають безпосередньо з дефекту, існують вторинні, третинні ускладнення, що виходять уже з первинних його симптомів [9, с.205]. Несформованість елементарних функцій розглядається як прямий наслідок дефекту. А

недорозвиток вищих психічних функцій, на думку Л.С.Виготського, - це вторинне явище щодо первинних особливостей [9, с.204]. Нижчі, елементарні процеси є найменш виховуваними, найменш залежними від зовнішніх соціальних впливів. Вони як первинні симптоми настільки пов'язані з ядром дефекту й безпосередньо залежать від нього, що подолати їх неможливо, поки не усунути самого дефекту. А вищі психічні функції мають найбільше значення для вирівнювання та згладжування наслідків дефекту в процесі педагогічного втручання. Становлення нижчих психічних функцій досягається лише завдяки формуванню вищих психічних функцій, тоді як вищі психічні функції можуть формуватися лише на шляху їх культурного розвитку [9, с.173, 206]: де неможливий органічний розвиток, там безмежний шлях для культурного зростання.

Розумово відстала дитина, на думку Л.С.Виготського, принципово здатна до культурного розвитку, у неї можна сформувати вищі психічні функції і ті способи діяльності, що лежать у їх основі. А фактична культурна відсталість такої дитини, несформованість вищих психічних функцій є наслідком своєрідності їх розвитку [9, с. 206, 276]. Культурне становлення, за Л.С.Виготським, охоплює процеси формування вищих інтелектуальних функцій (мислення в поняттях, логічна пам'ять, довільна увага тощо) та розвиток вищих характерологічних утворень [9, с. 196, 330]. На основі аналізу праць Л.С.Виготського можна зробити висновок, що вищі психічні функції характеризуються такими ознаками: мають соціальне походження, хоч і складаються на основі елементарних психічних функцій; опосередковуються психологічними знаряддями аналогічно до того, як практична діяльність опосередковується матеріальними знаряддями праці. Психологічні знаряддя Л.С.Виготський називає стимулами-засобами, а пізніше – знаками, що мають значення. Як приклади психологічних знарядь він називає мову, різні форми нумерації, мнемотехнічні пристрої, алгебраїчну символіку, витвори мистецтва, письмо, схеми, креслення, карти, умовні знаки тощо [2, с.27]. Такі знаряддя відрізняються від знарядь праці: якщо останні спрямовані на оволодіння процесами природи, то психологічні знаряддя є засобами впливу на самого себе й завдяки цьому психічні процеси стають свідомими і довільними. За змістом психологічні знаряддя є знаками, що мають значення. Основний з них - мовлення, слово [10, с.323]. Розвиток вищих психічних функцій Л.С.Виготський розглядає і як оволодіння своєю поведінкою. У цілому ж вищі психічні функції характеризуються усвідомленістю, осмисленістю, довільністю. Усвідомити – певною мірою опанувати.

У творчій спадщині Л.С.Виготського ми знаходимо думки й щодо навчання та виховання аномальної дитини. Так, він визначив, що спосіб

розвитку та навчання в дефективної дитини істотно відрізняється від розвитку нормальної. Тому техніка навчання аномальної дитини, при абсолютній принциповій тотожності психологічної природи цього процесу з навчанням нормальної, завжди буде надзвичайно своєрідною [9, с.182]. Проте межі своєрідності спеціальної школи визначаються єдністю соціальних цілей та завдань масової і спеціальної шкіл, адже учні з дефектом не становлять “особливої породи людей” (К.Бюрклен). При всій своєрідності їхнього розвитку вони мають наближатися до нормального соціального типу. Так, спеціальна школа має ставити собі загальну мету. Проте єдність мети при своєрідності засобів її досягнення є найбільшою складністю і найглибшою своєрідністю спеціальної школи та всієї практичної дефектології [9, с.30-31]. Щоб дефективна дитина могла досягти того, що й нормальна, слід застосовувати щодо неї особливі засоби. Зокрема, на думку Л.С.Виготського, стосовно розвитку в розумово відсталих вищих психічних функцій має бути створене щось подібне до шрифту Брайля для сліпого чи дактилології для німого, тобто система обхідних шляхів культурного розвитку там, де прямі шляхи неможливі через дефект [9, с.173]. При цьому Л.С.Виготський зазначає, що виховання розумово відсталих дітей порівняно зі сліпими та глухими викликає найбільші труднощі. Пояснюється це тим, що в розумово відсталих ушкоджений центральний апарат і їхній компенсаторний фонд та можливості розвитку дуже обмежені. І якщо для виховання глухої чи сліпої дитини першочергове значення має своєрідність символіки та способу навчання, то для виховання розумово відсталого, як вважає Л.С.Виготський, акцент необхідно робити на якісній зміні власне змісту освітньої роботи [9, с.186].

Дуже важливою для розуміння сутності педагогічного процесу в допоміжній школі є думка Л.С.Виготського, що вищі форми поведінки в розумово відсталій дитини розвиваються під натиском необхідності: якщо в неї немає потреби подумати, то вона ніколи не подумає. Спеціально організовані педагогом труднощі мають змушувати дитину виправити свою поведінку, подумати перед тими як діяти, усвідомити на словах [9, с.168]. До обхідного шляху розвитку може привести розумово відсталого й афект, який спонукає подолати існуючі труднощі [9, с.127]. Поряд з цим Л.С.Виготський закликав педагогів не лише враховувати недоліки дитини, а й боротися з ними [9, с.33]. І саме тому, що розумово відсталий учень з великим зусиллям приходиться до абстрактного мислення, допоміжна школа має розвивати й формувати в нього основи саме цього виду мислення всіма можливостями і засобами [9, с.136, 149]. Розглядаючи умови розвитку розумово відсталих, особливу роль у цьому процесі відводить дитячому колективу, який складають як відсталі, так і

нормальні діти різних інтелектуальних рівнів у певних пропорціях [9, с.210].

Висновки. Таким чином, психологічна спадщина Л.С.Виготського й нині слугує методологічними засадами та справжнім джерелом теоретичних і практичних пошуків фахівців у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, спрямованих на корекцію, розвиток та підготовку до життя дітей з інтелектуальними та іншими психофізичними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Хохліна О.П. Методологічні й теоретичні основи психології: Навчальний посібник / Хохліна Олена Петрівна – К.: НАВС, 2014. – 232 с.
2. Леонтьев А.Н. Вступительная статья: О творческом пути Л.С.Выготского / Леонтьев А.Н. // Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – С.9-41.
3. Леонтьев А.Н. Понятие отражения и его значение для психологи / А.Н.Леонтьев // Сборник: XVIII Международный психологический конгресс. 4-11 августа 1966 года. – М.: Наука, 1966. – С.8-20.
4. Леонтьев А.А.Что такое деятельности поход в образовании? /Леонтьев А.А. // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. - №1. – С.3-6.
5. Асмолов А.Г. Психология личности / Асмолов А.Г. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С.150-117.
6. Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982.– Т.2. –504 с.
7. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: Психолого-педагогическое исследование / Дульнев Г.М. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
8. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку: Монографія / Хохліна О.П. — К.: Педагогічна думка, 2000. — 286 с.
9. Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6-ти т.– М.: Педагогика, 1982.– Т.5.–368 с.
10. Ждан А.Н. История психологии / Ждан А.Н. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1990. – 367 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2017.

ХОХЛИНА Елена

профессор, д-р психол. наук, профессор, профессор Национальной академии внутренних дел,

площадь Соломенская,1, Киев, Украина

E-mail: epkhokh@ukr.net

ЗНАЧЕНИЕ ВЗГЛЯДОВ Л.С.ВЫГОТСКОГО ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Резюме. Согласно методологического принципа историзма в психологии, обосновывается актуальность теоретического анализа научного наследия Л.С.Выготского. Его изучение показывает, что

сформулированные ученым в 30-е годы прошлого века идеи остаются основополагающими для современных исследований в области психологии и педагогики, в том числе специальной психологии и коррекционной педагогики. Его концепция развития умственно отсталого ребенка содержит положения, составляющие теоретико-методологический базис научно-практических изысканий и в настоящее время. Основываясь на позиции единства законов развития нормальных и аномальных детей, он формулирует положения как общие, так и специальные к пониманию психики указанной категории детей и воздействия на нее. В статье раскрывается суть важнейших составляющих концепции, в частности положений о своеобразии дефективного ребенка, структуру дефекта и его компенсацию, о месте высших психических функций и сознания в развитии.

Ключевые слова: концепция развития умственно отсталого ребенка, единство психики и деятельности, соотношение обучения и развития, зона актуального и ближайшего развития, высшие психические функции, особенный ребенок, структура дефекта, компенсация развития.

KHOKHLINA Helen

Doctor of Science of Psychology, Professor, Professor of the National Internal Affairs Academy,

Solomenskaya area 1, Kiev, Ukraine.

E-mail: epkhokh@ukr.net

L.S. VYGOTSKY VALUE OF VIEWS FOR THE DEVELOPMENT OF PROBLEMS A CHILD WITH INTELLECTUAL DISTURBANCES

Summary. According to the methodological principle of historicism in psychology, the relevance of theoretical analysis of the scientific heritage of L.S.Vygotsky is substantiated. Its study shows that ideas, formulated by this scientist in the 30s of the last century, remain fundamental to modern researches in the field of psychology and pedagogy, including special psychology and correctional pedagogy. His concept of the mentally retarded child has provisions that make theoretical and methodological basis of scientific and practical researches even at the present time. Based on the position of the unity of the laws of normal and abnormal children development, he formulates provisions both general and specific in understanding the psyche of this category of children and the impact on it. The article reveals the essence of the most important components of the concept, including the provisions concerning the defective child originality, defect structure and its compensation, the place of higher mental functions and the development of consciousness.

Key words: concept of mentally retarded child, unity of mind and activity, the ratio of training and development, and the zone of actual and

proximal development, higher mental functions, special child, defect structure, compensation development.

Abstract. According to the methodological principle of historicism in psychology, the relevance of theoretical analysis of the scientific heritage of L.S.Vygotsky is substantiated. Its study shows that ideas formulated by the scientist in the 30s of the last century, remain fundamental to modern research in the field of psychology and pedagogy, including special psychology and correctional pedagogy. His concept of the mentally retarded child has provisions that make theoretical and methodological basis of scientific and practical research even at the present time. Based on the position of the unity of the laws of normal and abnormal children development, he formulates provisions both general and specific in understanding the psyche of this category of children and the impact on it. The article reveals the essence of the most important components of the concept.

These include provisions on psyche as human activities, their relationship; the idea of interiorization of external to internal (mental) activities as a basis for understanding the mechanisms of forming impacts on the human being. Equally important for psychology and pedagogy is the concept developed by L.S.Vygotsky concerning higher mental functions, the relationship between learning and development, introduction of concepts of the zone of actual and proximal development, sensitive, stable and crisis periods of ontogenesis, mental neoformation, social situation of development. A special attention in his theoretical heritage is given to ideas on the originality of a defective child, defect structure and its compensation, on the significance of higher mental functions and consciousness in development.

It is concluded that even now the psychological heritage of L.S.Vygotsky serves as methodological principles and the true source of theoretical and practical methods for experts in the field of special psychology and correctional pedagogy aimed at correcting, developing and preparing children with intellectual and other mental and physical disorders for life.

REFERENCES

1. Khokhlina O.P. Metodolohichni i teoretychni osnovy psykholohii: Navchalnyi posibnyk / Khokhlina Olena Petrivna – K.: NAVS, 2014. – 232 s.
2. Leontev A.N. Vstupitelnaia statia: O tvorcheskom puty L.S.Vyhotskoho / Leontev A.N. // Vyhotskyi L.S. Sobr.soch.: V 6 t. – M.: Pedahohyka, 1982. – T.1. – S.9-41.
3. Leontev A.N. Poniatyie otrazheniia y eho znachenye dlia psykholohy / A.N.Leontev // Sbornyk: XVIII Mezhdunarodnyi psykholohycheskyi konhress. 4-11 avhusta 1966 hoda. – M.: Nauka, 1966. – S.8-20.
4. Leontev A.A.Chto takoe deiatelnosti pokhod v obrazovanny? / Leontev A.A. // Nachalnaia shkola: plus-mynus. – 2001. - №1. – S.3-6.
5. Asmolov A.H. Psykholohyia lychnosti / Asmolov A.H. – M.: Yzd-vo MHU, 1990. – S.150-117.

6. Vyhotskyi L.S. *Sobr.soch.: V 6-ty t.* – М.: Pedahohyka, 1982.– Т.2. –504 s.
7. Dulnev H.M. *Osnovy trudovoho obuchenyia vo vspomohatelnoi shkole: Psykholoho-pedahohycheskoe yssledovanye / Dulnev H.M.* – М.: Pedahohyka, 1969. – 216 s.
8. Khokhlina O.P. *Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku: Monohrafiia / Khokhlina O.P.* — К.: Pedahohichna dumka, 2000. — 286 s.
9. Vyhotskyi L.S. *Sobr.soch.: V 6-ty t.*– М.: Pedahohyka, 1982.– Т.5. – 368 s.
10. Zhdan A.N. *Ystoriia psykholohyy / Zhdan A.N.* – М.: Yzd-vo Mosk.un-ta, 1990. – 367 s.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 376.1-056.264:376.1

БОРЯК Оксана

канд. пед. наук, доцент, Навчально-науковий інститут педагогіки і психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка,

вулиця Псільська, б. 35, м. Суми, 40022, Україна

E-mail: okšana_boriak@ukr.net

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті наданий детальний аналіз специфіки мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку (підготовчих – четвертих класів). Визначено сучасний стан корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення дітей цієї нозології в спеціальних закладах освіти. Обґрунтовано доцільність трактування порушень мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дітей як «системний недорозвиток мовлення» різного ступеню важкості. Доведено, що специфіка логопедичної роботи в спеціальних закладах освіти для дітей із розумовою відсталістю спрямована на формування та корекцію мовленнєвої діяльності і обумовлена, з одного боку – характером порушень вищої нервової діяльності, психопатологічними особливостями розумово відсталих дітей, специфікою, а саме зниженням рівня аналітико-синтетичної діяльності, з іншого – особливостями розвитку та структурою мовленнєвого порушення. У перспективі рекомендовано впровадження цілісної методики формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: розумово відсталі діти, молодший шкільний вік, мовленнєва діяльність, системний недорозвиток мовлення, формування та корекція мовленнєвої діяльності, спеціальні заклади освіти.

© Боряк О., 2017

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Мовленнєвий розвиток дітей із порушеннями психофізичного розвитку сьогодні в Україні залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених логопедичних проблем. На сучасному етапі впровадження інтеграційних процесів в освіті проблема формування мовленнєвої діяльності, розвитку навичок мовленнєвого спілкування у дітей із особливими освітніми потребами, адаптації їх до умов соціального середовища набула пріоритетного значення. Вирішення цієї проблеми можливе за умови здійснення індивідуального, диференційованого та поетапного корекційного логопедичного впливу; удосконалення методичних систем, які мають ураховувати неоднорідність контингенту дітей із порушеннями психофізичного розвитку й домінуючих тенденцій оновлення змісту освіти.

Провідне місце серед зазначеної категорії дітей займають діти з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме – розумовою відсталістю. Це обумовлено стійкою тенденцією до їх збільшення, появою нових варіантів поєднання порушень і широкою поширеністю цих дітей у спеціальних закладах освіти.

Актуальність та перспективність дослідження проблеми формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку зумовлена:

- стійкою тенденцією до збільшення народжуваності дітей із розумовою відсталістю при якій розумова відсталість є як первинне (провідне) порушення психофізичного розвитку так і порушення вторинного походження на тлі таких порушень як: ДЦП, тяжкі порушення мовлення, комбіновані порушення розвитку;
- наявною практикою одно векторного підходу до діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності цієї нозології дітей;
- відсутністю диференціації розумово відсталих дітей за якісно різними типами порушень мовленнєвого розвитку;
- відсутністю чітко визначеної структури, рівнів, критеріїв і, головне, трактування порушень мовленнєвої діяльності саме цієї нозології дітей відповідно до симптомологічного підходу визначення порушень мовленнєвого розвитку в країні;
- невизначеним в повній мірі змістом роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності: відсутністю програмового забезпечення логокорекційної роботи в спеціальних закладах освіти для дітей цієї нозології, відсутністю науково обґрунтованих методик формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей в комплексі впливів на всі її рівні, компоненти, що призводить до низької результативності логопедичної корекції [2, с. 123].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Специфіка порушень мовленнєвої діяльності (ПМД) у розумово відсталих дітей (РВД) визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку, до яких належать: слабкість замикальної функції кори головного мозку, слабкість процесів внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії між першою та другою сигнальною системами. У РВД знижена регулююча функція мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у розвитку дитини. Названі особливості є основними чинниками недорозвитку мовлення цієї нозології дітей (Н. Баль, Л. Баряєва, С. Борель-Мезонні, А. Єгорова, С. Ільїна, І. Карлін, Г. Каше, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, К. Лоне, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Петрова, І. Позднякова, М. Савченко, Є. Соботович, М. Стразулла, В. Тищенко, Шлезінгер тощо).

ПМД у дітей із розумовою відсталістю характеризуються складністю патогенезу та симптоматики (М. Зеєман). Виникнення порушень мовлення можуть бути зумовлені як недорозвиненням пізнавальної діяльності, так і іншими чинниками: зниженням слуху, порушеннями мовленнєвої моторики, дефектами будови артикуляційного апарату тощо.

На думку вчених Г. Дульнева, І. Єременка, Л. Занкова, І. Ісаєва, О. Лурія, Р. Лалаєвої, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейна, Н. Стадненко, В. Синьова, Г. Сухаревої, Т. Ульянової, М. Феофанова, О. Хохліної, Ж. Шиф та ін., мовлення відіграє велику роль у психічному розвитку учнів, у розвитку мислення і психічної діяльності в цілому. Включення мовлення у пізнавальну діяльність перебудовує психічні процеси; такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, розвиваються й удосконалюються по мірі оволодіння мовленням. Загальній характеристиці РВД притаманні стійкі ознаки недорозвитку вербальних можливостей. На цьому наголошують і зарубіжні дефектологи (Р. Аселінд, С. Керк, Х. Ліллівейт, Д. Бреді, Н. Коннор, Б. Хермелін, М. Рошка, Р. Шифелба).

У контексті проблеми корекційної психопедагогіки дослідники А. Аксьонова, Л. Баряєва, Л. Вавіна, В. Воронкова, С. Геращенко, М. Гнезділов, І. Дмирієва, С. Ільїна, Н. Кравець, В. Ліпакова, Л. Логвінова, С. Миронова, Д. Орлова, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, В. Синьов, З. Смирнова, Н. Сорокіна, Н. Тарасенко, Т. Ульянова та ін. зазначають, що мовленнєвий розвиток учнів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із розумовою відсталістю передбачає збагачення та активізацію словника, удосконалення граматичної будови, розвиток комунікативних умінь у різних формах зв'язного мовлення.

Пошук педагогічних шляхів формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД обумовив необхідність вивчення специфічних особливостей

їх мовленнєвого розвитку, який виявляється в обмеженості словника, домінуванні одних частин мови над іншими; неточному вживанні слів, труднощах їх актуалізації (С. Геращенко, Л. Дмитрієва, А. Єгорова, Н. Кравець, В. Ліпакова, З. Смірнова, М. Соловійова, О. Разувай). Визначено труднощі засвоєння синтаксичних норм при вживанні словосполучень, оволодінні простим і складним реченнями (А. Аксьонова, Л. Вавіна, Г. Савельєва, К. Омірбекова, А. Федченко, Т. Чебикіна). Водночас спостерігаються своєрідні порушення змісту та мовного оформлення діалогічної та монологічної форм мовлення (К. Бектаєва, Л. Вавіна, В. Вороб'їйова, О. Гордієнко, К. Казанцева, С. Комарова, Ю. Круглова, Р. Лалаєва, Л. Логвінова, Р. Луцкіна, Л. Матвєєва, В. Петрова, І. Позднякова, М. Шишкова). Процес породження мовлення РВД молодшого шкільного віку характеризується порушеннями глибинного та поверхневого синтаксування (Є. Соботович, Р. Лалаєва, В. Тищенко).

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз сучасного стану мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку та обґрунтування цілісної методики її формування та корекції.

Виклад основного матеріалу дослідження. На пропедевтичному етапі дослідження, з метою визначення професійної підготовленості фахівців до роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей шкільного віку, нами було проведено опитування, у якому брали участь як вчителі-логопеди так і представники психолого-медико-педагогічних консультацій. В опитуванні були задіяні фахівці з 11 областей України (Донецька, Житомирська, Закарпатська, Кіровоградська, Львівська, Полтавська, Сумська, Чернігівська, Харківська, Херсонська, Хмельницька).

Під час обробки результатів дослідження ми констатували відсутність єдиної термінології у визначенні порушень мовленнєвої діяльності у РВД. На питання щодо логопедичних висновків, які є найчастіше вживаними під час визначення порушень мовлення у РВД молодшого шкільного віку 18% опитуваних зазначили ФФНМ, 30% – ЗНМ різного рівня, 32% – системне порушення мовлення, а 20% вжили визначення «рівень мовленнєвого розвитку відповідає рівню інтелектуального розвитку дитини».

За результатами опитування можна стверджувати про існування проблеми трактування порушень мовлення у дітей із розумовою відсталістю, відсутності єдиної термінології щодо визначення порушень мовлення у цієї нозології дітей.

Визначення порушень мовлення у межах сучасної психолого-педагогічної (симптомологічної) класифікації створюють свого роду

гальмуючи ефект на практику корекційної (логопедичної) роботи, оскільки вимоги вчителів-логопедів використовувати традиційні методики, що застосовуються у роботі при фонетико-фонематичному або загальному недорозвитку мовленні досить часто є малоефективними, оскільки не досягають головної мети – корекції порушених механізмів, які й зумовлюють ці порушення.

Ураховуючи багато чисельні дослідження в галузі корекційної педагогіки та, зокрема, в корекційній психопедагогіці, можемо стверджувати, що порушення інтелектуального розвитку – розумова відсталість – накладає специфічний відбиток на характер порушень мовлення, які доцільно, на нашу думку, визначати як «системний недорозвиток мовлення» різного ступеню важкості.

У ході дослідження обґрунтовано доцільність саме такого визначення, оскільки системний недорозвиток мовлення являє собою складний комплекс дизонтогенетичних проявів, який у більшості випадків включає порушення як мовленнєвих так і не мовленнєвих функцій.

Під *системним недорозвитком мовлення* (СНМ) ми розуміємо такі порушення мовлення, які одночасно характеризуються як не сформованістю процесу говоріння, так і не сформованістю процесів сприймання мовленнєвих повідомлень, іншими словами – недорозвиток мовленнєвої системи в цілому.

На нашу думку, СНМ – є окремою, самостійною групою порушень, яку слід розглядати у межах психолого-педагогічної класифікації порушень мовлення.

Узагальнюючи вищевикладене, у межах нашого дослідження, ми визначаємо СНМ як різноманітні тяжкі мовленнєві розлади, при яких порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які належать до її звукової та смислової сторін, що зумовлені порушеннями інтелектуального розвитку, або призводять до його порушення.

У нашому розумінні СНМ передбачає визначення не тільки порушень мовленнєвої системи, на різних її рівнях, а й супутніх порушень розвитку за її межами. Провідними порушеними складовими цієї системи виступає не тільки мовленнєва, а й інші системи, з якими вона корелює.

У результаті системного теоретико-методологічного, історичного й емпіричного аналізу зазначеної проблеми, спираючись на дослідження Р. Левіної, Р. Лалаєвої, Л. Лопатіної, Н. Нищевої, Н. Серебрякової, Н. Баль та інших, були визначені, обґрунтовані якісні та кількісні показники СНМ різного ступеню важкості.

1 група – діти з СНМ важкого ступеню, ускладненим стертою формою дизартрії, моторною або сенсорною алалією. У дітей цієї групи порушені всі рівні породження мовлення (смисловий, мовний,

сенсомоторний). У зв'язку з органічним ураженням ЦНС, моторики у дітей спостерігаються грубі порушення звуковимови, які мають поліморфний характер. Наявні спотворення звукоскладової структури слова, пропуски складів і збігу приголосних, перестановки складів і приголосних). Грубо страждає фонематичний аналіз (важче даються складні форми аналізу: кількість і послідовність звуків в слові). Суттєво порушена морфологічна система мови: не володіють відмінковими формами іменників множини, неправильно вживають займенники, порушено вживання іменників і прикметників, порушено словотворення та словозміна. Грубо порушена операція внутрішнього програмування, як зв'язних висловлювань, так і окремих речень. Порушена цілісність та зв'язність текстів.

2 група – діти з СНМ середнього ступеню важкості. Спостерігається рівномірне недорозвинення всіх компонентів мовлення, всіх операцій мовленнєвої діяльності. Порушення звуковимови має поліморфний характер. Звуко-складова структура слів відносно збережена. У цієї групи дітей більш порушене сприймання складів, аніж слів. Великі труднощі виникають під час сприймання опозиційних звуків: [п-б, д-т, г-к, ш-с, ч-щ, р-л]. Значні порушення фонематичного аналізу (ускладнюються у визначенні кількості звуків у слові). У спонтанному мовленні порушення словотворення та словозміни майже не спостерігаються. Але, складні форми словотворення (утворення відносних, присвійних прикметників, префіксальних дієслів тощо) знаходяться на етапі становлення. Операції внутрішнього програмування більш збережені, аніж у учнів попередньої групи. Діти спроможні правильно розкласти серію з 3-х сюжетних малюнків (більш довгий ряд розкласти ускладнюються). У їх зв'язних оповіданнях наявне смислове спотворення, але правильно відтворюється часова послідовність подій.

3 група – діти з СНМ легкого ступеню з домінуванням у структурі дефекту фонетико-фонематичних порушень. Спостерігається порушення звуковимови однієї-двох груп звуків. Порушення звукоскладової структури слова незначні. Ускладнюються у сприйманні опозиційних фонем, складних форм фонематичного аналізу. Має місце дисграфія та дислексія. Мовний рівень відносно збережений (сформовані не тільки прості, але й складні форми словотворення та словозміни). Операції внутрішнього програмування порушені у меншому ступені аніж у дітей 1 та 2 груп: здатні правильно відтворювати послідовність простих сюжетній рядів. Однак, у зв'язному мовленні спостерігається спотворення смислу ситуації, відсутні причинно-наслідкові та часові зв'язки.

4 група – діти з СНМ легкого ступеню з домінуванням в структурі дефекту фонематичних порушень. У цієї групи дітей порушення звуковимови відсутні. Звукоскладова структура слова збережена.

Спостерігаються поодинокі ускладнення сприймання опозиційних фонем. Смысловий та мовний рівні породження мовлення характеризуються легким ступенем не сформованості, як у дітей 3 групи. Найбільш грубо виражені порушення фонематичного аналізу.

5 група – відносно збережений рівень мовленнєвого розвитку. Сюди належать діти з типовою формою олігофренії, які засвоюють програму першого класу, оволодівають читанням та письмом. Сенсомоторний рівень їх мовлення відповідає нормі: відсутні порушення звуковимови, сприймання слів та звуків, звукоскладової структури слова. Мовний рівень також відносно збережений, має особливості, які обумовлені станом інтелекту.

Відповідно до Наказу МОН України (від 15.09.2008 р. № 852) Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку до спеціальної школи (школи-інтернату) для розумово відсталих дітей зараховуються розумово відсталі діти 6 (7) років та діти з відповідним діагнозом за такими медичними показниками: легка розумова відсталість; помірна розумова відсталість; органічна деменція різного походження, яка відповідає легкій і помірній розумовій відсталості [5].

На констатувальному етапі дослідження нами доведено доцільність здійснення діагностики мовленнєвого розвитку дітей із РВ молодшого шкільного віку на основі міждисциплінарного підходу – у медико-психолого-педагогічному аспектах на якісно новому рівні, враховуючи вікові показники, психосоматичний стан, неврологічну симптоматику, ступінь розумової відсталості.

1. У ході дослідження було визначено: серед супутніх порушень розвитку при легкому ступені розумової відсталості (у учнів I відділення підготовчих – 4-х класів) виявлено: неускладнена форма розумової відсталості – 55%; порушення спектру аутизму (F84) – 10%; розлади експресивного мовлення (F80.1) – 9%; епілепсія (генералізована) – 9%; ДЦП – 6,4%; невроз нав'язливих рухів – 6,4%; хвороба Дауна – 4,2%.

Під час дослідження було з'ясовано, що більшості дітей молодшого шкільного віку з легким ступенем розумової відсталості притаманні порушення зору (констатовано у 45% осіб), серед яких виявлено гіперметропію (34,3%), астигматизм (25,7%), косоокість (22,9%), міопія (14,3%).

Супутні порушення розвитку при помірному ступені розумової відсталості (в учнів II відділення підготовчих – 4-х класів) виявлено такі: неускладнена форма помірного ступеню розумової відсталості – 61%, хвороба Дауна – 22,2%, невроз нав'язливих рухів – 11,1%, порушення спектру аутизму (F84) – 5,5%. Розлади експресивного мовлення (F80.1) виявлено у 33,3% від загальної кількості дітей.

Поширеність порушень зорового аналізатору серед цієї групи дітей також є домінуючою: у 61% від загальної кількості учнів II відділення було виявлено порушення зору: астигматизм (45,4%), косоокість (27,3%), гіперметропія (18,1%), міопія (9%) [7, с. 10-12].

На нашу думку, супутні порушення розвитку в свою чергу не тільки негативно впливають на мовленнєвий розвиток дітей із розумовою відсталістю, а ще й створюють певний гальмуючий ефект процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності в цілому.

У результаті системного науково-теоретичного, методологічного, емпіричного дослідження, аналізу сучасної логопедичної практики, урахування ієрархічності процесів формування, розуміння мовлення та основних складових мовленнєвої системи і завдання, які вони вирішують, базовою моделлю багатовимірною вивчення мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості було обрано сучасну «функціональну систему мови та мовлення», запропоновану О. Корньєвим у дослідженнях щодо дітей із недорозвитком мовлення [4, с. 35], та С. Коноплястою у дослідженнях щодо дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння [3].

Розроблений алгоритм клініко-психолого-педагогічної діагностики дітей із розумовою відсталістю став основою багатовекторної діагностичної моделі, реалізація якої забезпечено відповідною методикою. З огляду на масштабність, багатоетапність та різноаспектність змісту констатувального дослідження нашу увагу ми зосередимо на виявлених особливостях мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

У результаті комплексного аналізу особливостей експресивного мовлення у РВД систематизовано характерні ознаки його порушень і зведено їх у відповідні симптомокомплекси. Під час дослідження визначено 5 груп РВД за ступенем важкості проявів порушень мовленнєвої діяльності.

Під час дослідження були визначені наступні особливості мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку. Системний недорозвиток мовлення важкого, середнього та помірного ступенів важкості переважно визначався у дітей з дизартріями, алаліями (моторними) та порушеннями нез'ясованого генезу. СНМ легкого ступеню та відносно збережений рівень мовленнєвого розвитку у більшості випадків притаманний дітям із дислаліями (акустико-фонематичної та артикуляторно-фонематичної) (див. рис. 1).

Відповідно до Типового навчального плану початкової школи для розумово відсталих дітей із навчанням українською мовою логокорекційна робота належить до освітньої галузі – корекційно-розвиткової заняття,

навчальний предмет – розвиток мовлення. Кількість годин у класах: підготовчий – 5 годин на тиждень, 1–4 класи – 4 години на тиждень [6].

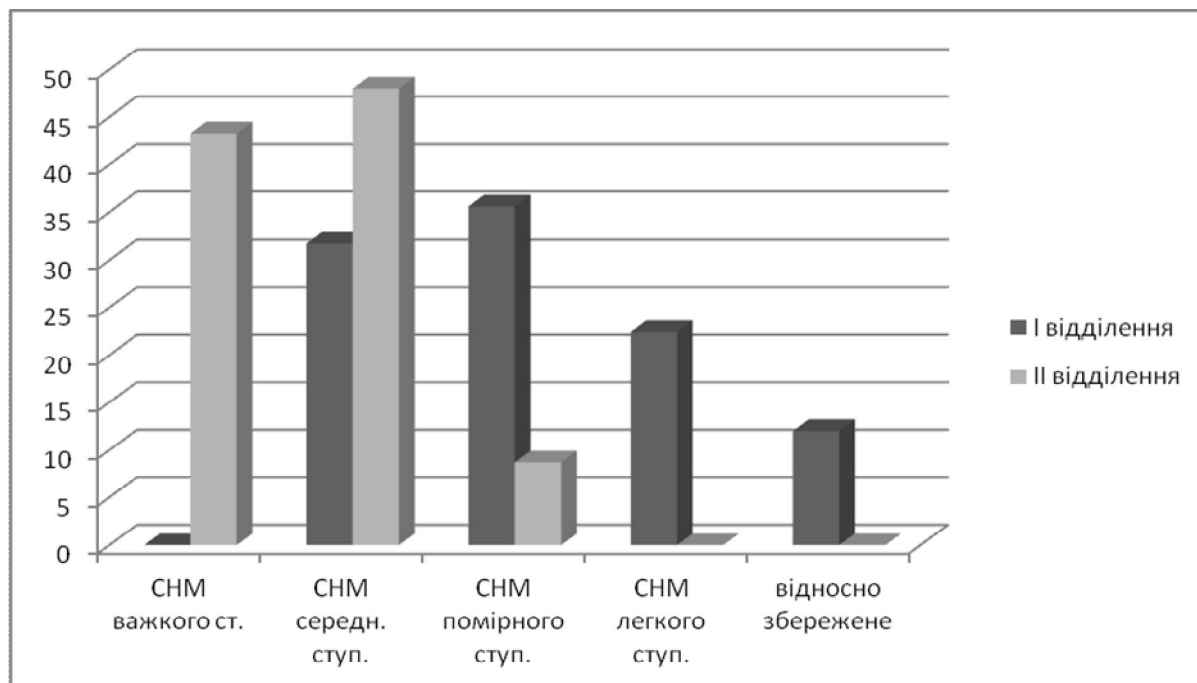


Рис. 1. Стан мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку (у%)

Відповідно до результатів констатувального етапу дослідження була розроблена модель цілісної методики формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку, яка складалася з чотирьох етапів: пропедевтичного, основного, корекційно-узагальнюючого, заключного. Результати формувального етапу дослідження будуть представлені в наступних публікаціях.

Висновки. Отже, специфіка логопедичної роботи в спеціальних закладах освіти для дітей із розумовою відсталістю спрямована на формування та корекцію мовленнєвої діяльності і обумовлена, з одного боку – характером порушень вищої нервової діяльності, психопатологічними особливостями розумово відсталих дітей, специфікою, а саме зниженням рівня аналітико-синтетичної діяльності, з іншого – особливостями розвитку та структурою мовленнєвого порушення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Баль Н. Н. Характеристика нарушений речи при интеллектуальной недостаточности и направлений коррекционной работы / Н. Н. Баль / Коррекция нарушений речи у детей с сенсорной, двигательной и интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. Пособие. – Мн.: БГПУ, 2009. – 104 с.
2. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку / О. В. Боряк //

- збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Випуск LXIX, Том 1. – Херсонський державний університет, Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 121-127.
3. Конопляста С. Ю. Розвиток дітей із вродженими незрошеннями губи та піднебіння. теорія та практика [Текст] : [монографія] / С. Ю. Конопляста ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Інститут корекційної педагогіки і психології. – К., 2008. – 212 с.
 4. Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : дис. ... доктора псих. наук : 19.00.04 / Александр Николаевич Корнев. – Санкт-Петербург, 2006. – 515 с.
 5. Наказу МОН України (від 28.01.2014 р. № 80) «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа)» (із змінами, внесеними згідно з наказом МОН України від 02.09.2016 р. № 1065)
 6. Типові навчальні плани для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із розумовою відсталістю. – Режим доступу: <http://osvita-mk.org.ua/2016-2017/123/80zizminami.pdf>
 7. Oksana Boryak. Interpreted analysis of the speech activity research results in mentally retarded children / Oksana Boryak // [Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Volume 2, No. 4/2015 – pp. 9-13 – ISSN 1338-9432](#)

Стаття надійшла до редакції 19.01.2017 р.

БОРЯК Оксана

к. п. н., доцент, Учебно-научный институт педагогики и психологии, Сумской государственной педагогической университет имени А.С. Макаренко,

улица Песельская, д. 35, г. Сумы, 40022, Украина

E-mail: okšana_boriak@ukr.net

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме. В статье автором предоставлен детальный анализ специфики речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста (подготовительных – четвертых классов). Определено актуальное состояние коррекционно-развивающей работы по развитию речи детей этой нозологии в специальных учебных заведениях. Обоснована целесообразность трактовки нарушений речевой деятельности у умственно отсталых детей как «системное недоразвитие речи» разной степени тяжести. Доказано, что специфика логопедической работы в специальных учебных заведениях для детей с умственной отсталостью направлена на формирование и коррекцию речевой деятельности. Методика обоснована, с одной стороны – характером нарушений высшей нервной деятельности, психопатологическими особенностями умственно

отсталых детей, спецификой, а именно снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, с другой – особенностями развития и структурой речевого нарушения.

В перспективе рекомендуется использование целостной методики формирования и коррекции речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, младший школьный возраст, речевая деятельность, системное недоразвитие речи, формирование и коррекция речевой деятельности, специальные учебные заведения.

BORYAK Oksana

Ph. D. (Special Education), Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko,

Pselskaya str., 35, Sumy, 40022, Ukraine

E-mail: oksana_boriak@ukr.net

THE APPLIED ASPECTS OF SPEECH ACTIVITY MENTALLY RETARDED PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Summary. The article deals with the problem of forming and correction of speech activity of mentally retarded children of primary school age. The author is presented an integrated system of correction of speech development on the basis of the results of the study of speech development level of mentally retarded children of primary school within the modern educational space. To provide multidisciplinary care in the system of complex correction of the mentally retarded children has developed three main areas the middle of the program. The first is informative. It involves determination of the content of correctional technology to ensure the overcoming of language development problems in mentally retarded children. The second area covers the development of children with different types of dyzontogenesis of speech, caused mental retardation. Third direction – is development of individual algorithms taking into account specificity of each the mentally retarded child.

The operation of the proposed system involves four steps: conceptual and tentative; an obligatory; correction and development (basic); control and assessment (final).

Keywords: speech activity, dyzontogenesis of speech, mentally retarded children of primary school age.

Abstract. The problem of mental retardation is very topical at the present stage of development of society. Low socio-economic level of life, adverse environment, poor genetics, pathology of pregnancy and childbirth it is not the whole list of reasons causing developmental disorder. Difficulty dyzontogenesis development is also linked to the complexity of its manifestations. According to scientists, mental retardation is the persistent violation of all mental function, in

most cases, caused by prenatal pathology. As a result of the violation, as a rule, it has irreversible consequences for normal life. Dysontogenesis development manifested: 1) in the lower level of intellectual development; 2) a specific behavioral disorders; 3) disorders of speech development. Speech development of mentally retarded children was and is the subject of special studies both domestic and foreign psychologists and special educators.

The problem of language development of mentally retarded children first was mentioned at the beginning of XX century.

Domestic and foreign researchers have noted quite a number of mentally retarded children with speech disorders (M. Gnezdilov, E. Dmitrieva, G. Dulnev, N. Kravets, R. Lalaeva, V. Lubovsky, S. Liapidevskii, S. Mironov, V. Petrov, O. Pravdina, A. Savchenko, V. Sinev, E. Sobotovich, V. Tarasun, V. Tishchenko, M. Feofanov, Benda, Carell, Hartmann, Stanton, Wallin, etc.).

Speech disorder for mental disabilities children are very different and are persistent. These speech disturbances negatively affect the mental development of mentally retarded children, the effectiveness of their training. Generally accepted these children have underdevelopment of their cognitive activity (V. Bondar, L. Vygotsky, I. Eremenko, L. Zankov, H. Zamsky, A. Kornienko, A. Leontiev, A. Luria, M. Nudelman, A. Obukhov, M. Pevzner, B. Pionsky, S. Rubinstein, V. Sinev, A. Solov'ev, N. Stadnenko, J. Schiff, M. Shtivelman and others). Speech Disorders aggravates this defect.

The study of literature and practical experience gives reason to believe that the nature and mechanisms of speech disorders in mental retardation are complex, multi-faceted, multi-factorial in nature. It requires an interdisciplinary approach to the taxonomy of these disorders.

Semiotics dysontogenesis disorders of speech activity with mental retardation provides for a two-tiered analysis: symptoms-logical (diagnostic and descriptive) and syndrome-logical (integrative and interpretive). Considering the nature of the logic of the diagnostic process, we were guided by the principle linguistic-pathological description of symptoms and syndromes speech in mental retardation. The study, description and qualification of clinical, psychological and pedagogical symptoms and syndromes corresponds ontogenetic aspect of this analysis. This became the basis for the tactics of the diagnostic phase of the study.

The purpose of the study is defining the state of dysontogenesis of speech mentally retarded children.

According to the Order of ME of Ukraine (from 15.09.2008 № 852) On approval of special secondary school (boarding school) for children requiring correction of physical and (or) mental development to a special school (boarding school) for mentally retarded children counted mentally retarded children 6 (7) years and children with an appropriate diagnosis with medical indications: mild

mental retardation (F70.0, F70.1); mild mental retardation (F71.0, F71.1); Organic dementia of different origin, which corresponds to mild to moderate mental retardation (Borjak, 2015).

The study of the theory and practice of formation of speech of mentally retarded children of primary school age the following conclusions:

1. The problem of mental retardation remains quite acute and urgent at the present stage of development of special education, both in Ukraine and abroad.

2. Complexity correctional developmental defect due to the complexity of the structure in mental retardation. Because the cause of this defect explains irreversible violations of human cognitive processes, their persistent nature.

3. Almost all cases of mental retardation is characterized by disorders of speech development, which can be classified as sufficient, medium, low, and initial levels.

4. The program-methodical complex has been designed with the aim of forming and (or) the correction of speech activity of mentally retarded children of primary school age, which consists of the following sections: 1. The explanatory note. 2. Normative indicators of speech development of younger school-age children. 3. Characteristics of the speech of primary school age children with mental retardation. 4. The program of correctional training of primary school-age children with mental retardation on the development of speech. 5. Guidelines for correctional training school-age children with mental retardation on the development of speech. 6. The speech material.

5. Basic direction of formation and correction of speech activity of mentally retarded children of primary school age are identified: 1. development of lexical and grammatical aspects of speech. 2. Development of phonetic FGTS phonemic aspects of speech. 3. Development of coherent speech. 4. The development of written language.

REFERENCES

1. Bal N. N. (2009). Characteristics of speech disorders in mental deficiency and areas of correctional work. – Correction of speech disorders in children with sensory, motor and intellectual disabilities: Textbook method. Benefit.
2. Borjak O. V. (2015) Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologii', 4(48), 9-18.
3. Oksana Boryak. Interpreted analysis of the speech activity research results in mentally retarded children / Oksana Boryak // [Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Volume 2, No. 4/2015 – pp. 9-13](#)
4. Konopljasta, S. (2010). Logopsihologija. – Kiïv: Znannja.
5. Kornev A. N. (2000). Early manifestation of speech dysontogenesis of children. – SPb: Proceedings of the conference “Rehabilitation of Patients with Disorders of Speech”.

6. Nakazu MON Ukrainy (vid 28.01.2014 r. № 80) «Pro zatverdzhennya Typovykh navchal'nykh planiv spetsial'nykh zahal'noosvitnikh zakladiv dlya ditey, yaki potrebuyut' korektsiyi fizychnoho ta (abo) rozumovoho rozvytku (pochatkova shkola)» (iz zminamy, vnesenymy z hidno z nakazom MON Ukrainy vid 02.09.2016 r. № 1065)
7. Typovi navchal'ni plany dlya spetsial'nykh zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv dlya ditey iz rozumovoyu vidstalistyu. – Rezhyim dostupu: <http://osvita-mk.org.ua/2016-2017/123/80zizminami.pdf>na referen

(Переклала на англ. О. Боряк – к.п.н., доцент, доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка)

УДК 376-056.36:53

ГОНЧАРЕНКО Ганна

аспірантка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
вулиця Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна
E-mail: anna_goncharenkosokol@mail.ru

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

Анотація. У статті висвітлено теоретичний аналіз проблеми розвитку пізнавальної активності, визначена її сутність та роль у процесі навчання розумово відсталих учнів. Особливого значення для розвитку пізнавальної активності цієї категорії дітей мають уроки фізики, на яких формується світогляд, здійснюється розвиток пізнавальної активності, збагачується чуттєвий досвід, відбувається корекція психічних процесів.

Ключові слова: розумово відсталі учні, пізнавальна активність, розвиток, корекція, урок, фізика.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, одним із пріоритетів розвитку сучасної освіти є впровадження інформаційних технологій, які розширюють можливості учнів щодо якісного формування системи знань, умінь і навичок, їх застосування у практичній діяльності, сприяють розвитку інтелектуальних здібностей до самонавчання, створюють сприятливі умови для навчальної діяльності учнів. Втілення наукових ідей в шкільну освіту успішно здійснюється за умови володіння вчителем умінням конструювати пізнавальну інформацію так, щоб вона була більш доступною для слабких школярів і достатньою для більш

© Гончаренко Г., 2017

сильних, включати всіх учнів в активну пізнавальну діяльність, забезпечувати бажання вчитися і пізнавати, створювати здоровий мікроклімат на кожному уроці, здійснювати зворотний зв'язок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені (Л. Арістова, Н. Бібік, Я. Коменський, В. Лозова, Д. Локк, П. Підкасистий, Ж-Ж. Руссо, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна, К. Ушинський та ін.) визначають пізнавальну активність як природне прагнення учнів до пізнання, яке розвивається в навчальному процесі при його регулюванні з боку педагога та організації навчальної діяльності школяра так, щоб до неї залучалися різні сторони його психічної діяльності, подібно іншим сферам його життя, наприклад, в бесідах, іграх, заняттях в сім'ї або під час зустрічей із товаришами. Але разом з цим такі педагоги, як І. Антипова, І. Зимня, А. Маркова, З. Чехлова та інш. відмічають, що пізнавальна активність проявляється тільки в процесі сумісної діяльності, акцентуючи увагу на необхідності спілкування у діалозі, сумісного пошуку, співробітництва, при рівноправному спілкуванні суб'єктів освітнього процесу, вважаючи, що саме така діяльність здатна забезпечити продуктивний розвиток пізнавальної активності. Проблема активізації навчального процесу досліджується в роботах П. Груздева, Ш. Ганеліна, Р. Ламберга та ін., де науковці вказують, що самостійність є вищим рівнем активності. Пізнавальна активність і самостійність виявляється в потребі та вмінні учнів самостійно мислити, орієнтуватися в новій ситуації, розумінні завдання, вмінні знайти підхід до їх розв'язання, умінні самостійно аналізувати складні навчальні завдання і виконувати їх без сторонньої допомоги. Основою розвитку пізнавальної діяльності є активний характер навчання. Активна діяльність самого учня є запорукою його успішного психічного розвитку. Саме проблема активізації пізнавальної діяльності залишається однією з найактуальніших у педагогічній освіті.

Як зазначають педагоги (О. Златкіна, І. Лернер, О. Ляшенко, Р. Малафеев, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Михайлов, О. Мусаєв, В. Оконь, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.) вагомим джерелом розвитку пізнавальної активності є самостійне здобуття знань під час розв'язання навчальних проблем. Система знань, якою врешті оволодіває учень, містить в собі не лише знання про закони розвитку природи, фізичні поняття, математичні теореми, а ще й приклади практичного застосування знань, сфери та способи їх використання. У дослідженнях видатних науковців, які присвячені психологічним особливостям пізнавальної діяльності розумово відсталої дитини (Б. Ананьєв, Ю. Бистрова, Д. Богоявленський, Л. Виготський, Г. Дульнев, І. Єременко, Д. Ельконін, М. Задесенець, В. Крутецький, О. Леонтєв, К. Поліванова, С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін), було встановлено, що за дотримання

певних психолого-педагогічних умов психічні недоліки розумово відсталих дітей певною мірою можна коригувати.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у визначенні сутності розвитку пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема розвитку пізнавальної активності учнів на всіх етапах становлення освіти була і залишається однією з актуальних, оскільки активність – важлива умова формування розумових якостей особистості. Видатний вчений Л. Виготський підкреслював, що навчання виконує свою провідну роль у розумовому розвитку дитини найперше через зміст знань, які вона засвоює. Загальновідомо, що навчання – це цілеспрямований педагогічний процес, під час якого відбувається організація і стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів із оволодіння науковими знаннями, вміннями та навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду та морально-етичних поглядів і переконань. Тобто, якщо педагогу не вдається розвинути активність учнів до оволодіння знаннями, якщо він певним чином не стимулює їх учіння, ніякого навчання не відбувається, а учень лише формально відсиджує на навчальних заняттях. Саме тому пізнавальна активність визначається як діяльнісний стан учня, який характеризується прагненням до учіння, розумовому напруженню та прояву вольових зусиль під час процесу оволодіння знаннями [1, с. 35]. Пізнавальна активність відображає певний інтерес школярів до отримання нових знань, умінь і навичок, внутрішню цілеспрямованість і постійну потребу використовувати різні способи дії до наповнення знань, розширення кругозору.

Розвиток пізнавальної активності розумово відсталих учнів – одне з найважливіших завдань допоміжної школи. Загальновідомо, що такі учні мають порушення нервової діяльності, що впливають на розвиток пізнавальних процесів; їхнє сприймання повільне, обмежене. Ці діти мають специфічні порушення уваги, мислення, їм доступні лише прості види аналізу та синтезу, узагальнення та трансферації. Тому розробка шляхів формування пізнавальної активності буде сприяти їхній соціалізації та трудовій адаптації.

У системі засобів оптимізації навчання вагоме значення належить умінню розвивати пізнавальну діяльність, яка відіграє найголовнішу роль у запам'ятовуванні, розумінні та застосуванні отриманих знань. Але і сама пізнавальна діяльність буде формуватись якщо розвинути у школярів пізнавальну активність, а саме певні вміння здобувати інформацію не тільки за допомогою вчителя, а й самому проявляти інтерес до матеріалу, що вивчається.

Урок у школі – це певний алгоритм, у якому приймають участь не тільки вчителі, а насамперед учні, які є головними діючими силами у ньому. Вчитель виступає як велика «енциклопедія знань», яка застосовуючи різні методики та види подання навчального матеріалу доносить до учня певний об'єм цієї інформації. Учень під час опановування цим матеріалом не тільки запам'ятовує його, а водночас намагається його застосувати у різних сферах своєї життєдіяльності, насамперед пов'язує його зі знаннями одержаними при вивченні інших предметів. з інших навчальних предметів. Застосування на уроках різних методів подачі навчального матеріалу сприяє розвитку пізнавальної активності розумово відсталих школярів. Тому урок слід побудувати в такий спосіб, щоб учень став на уроці суб'єктом процесу навчання, а його стосунки з учителем стали суб'єкт-суб'єктними. Учитель допоміжної школи має знати загальні закономірності розвитку учнів, враховувати особливості розвитку кожного розумово відсталого учня. Навчання розумово відсталих учнів слід здійснювати шляхом передачі інформації як від вчителя до учня, так і від вчителя до класу (колективу). Успіх педагогічного процесу буде залежати “не тільки від знання психофізичних особливостей учнів, основ наук і методики навчально-виховної роботи в допоміжній школі, а й від уміння передавати власні знання іншим, організовувати й керувати педагогічним спілкуванням” [3, с.21]. За умов правильно організованого педагогічного впливу недоліки в розумовому розвитку учнів піддаються корекції.

У розумово відсталого учня, як у будь-якої особистості, повинні бути розвинуті такі якості як: потреба у придбанні нових знань, умінь самостійно розкривати сутність нових понять, термінів, оволодіння засобами пізнавальної діяльності, застосування отриманих знань для вирішення різних проблем. Навчальний матеріал буде зрозумілим для розумово відсталого учня, якщо він оволодіє низкою пізнавальних інтересів, навчиться самостійно планувати свою роботу; буде шукати відповіді на незрозумілі питання; зможе раціонально організувати своє робоче місце, тим самим забезпечить собі необхідні умови для ефективної розумової праці. Вчителі спеціальних (допоміжних) шкіл не повинні забувати про те, що кінцева мета засвоєння навчальної теми – застосування отриманих знань у практиці.

На різних уроках передача інформації (навчального матеріалу) повинна здійснюватись різноманітними шляхами, тому що засвоєння більшості навчальних предметів для значної частки розумово відсталих учнів є нелегкою працею. Вчитель спеціальної школи, готуючись до уроку, насамперед, добирає зміст навчального матеріалу; осмислює процесуальну його сторону – власні дії та дії учнів; враховує індивідуальні та

типологічні можливості дітей щодо опануванням матеріалу та особисто свої можливості майстерність щодо його вивчення.

Такі навчальні предмети як фізика і математика розумово відсталим учням даються нелегко, водночас, знання отримані на цих уроках будуть корисними їм у повсякденному житті. Так, вивчення фізики у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей покликано забезпечити формування в учнів елементів знань про основні властивості фізичних тіл і речовин, про найважливіші фізичні процеси, явища, їх закономірності. Навчальна програма з фізики спрямована на посилення корекційно-виховного впливу на учнів, на поліпшення їхньої соціально-трудової адаптації та готовності до самостійного життя. Зміст навчального предмету має великі можливості для формування світогляду, розвитку пізнавальної діяльності учнів, збагачення чуттєвого досвіду, а також корекції психіки розумово відсталих учнів. Під час знайомства з фізичними властивостями речовин в учнів слід розвивати спостережливість, уявлення, мовлення і мислення, вчити установлювати найважливіші причинно-наслідкові відношення та зв'язки.

Пізнавальні інтереси учнів до фізики складаються з інтересу до явищ, фактів, законів; із прагнення пізнати їх сутність на основі теоретичних знань, їх практичного значення, з уміння оволодіти теоретичними та експериментальними методами пізнання. Наявність пізнавальних інтересів до фізики у розумово відсталих школярів сприяє зростанню їхньої активності на уроках, якості знань, формуванню позитивних мотивів навчання, активної життєвої позиції, – все це в сукупності сприяє підвищенню ефективності навчального процесу.

Висновки. Отже, застосування корекційно-педагогічних технологій на уроках фізики в допоміжній школі дозволяє збільшити об'єм пропонованої інформації, організувати активну пізнавальну діяльність розумово відсталих учнів, оптимізувати процес навчання, підвищити інтерес до фізики, і в кінцевому рахунку сприятиме корекції їх розумового розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1984. – Т.5. – 369 с.
2. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с. С. 22 – 24.
3. Кравець Н. Учитель-організатор і керівник розвитково-корекційного навчання учнів допоміжної школи /Кравець Н. //Дефектологія. – 2001. – № 3. – С. 21.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка : Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Ч. I: Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – 238 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К. : Вид. центр “Академія”, 2002. – 528 с. – (Альма-матер).

Стаття надійшла до редакції 08.02.2017.

ГОНЧАРЕНКО Анна

аспірантка кафедри технологій корекційного і інклюзивного освіти ГВУЗ «Донбасський державний педагогічний університет»

вулиця Г. Батюка, 19, м. Славянськ, Донецька область, 84116, Україна

E-mail: anna_goncharenkosokol@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Резюме. В данной статье освещены теоретический анализ проблемы развития познавательной активности, определена ее сущность и роль в процессе обучения умственно отсталых учащихся. Особое значение для развития познавательной активности этой категории детей имеют уроки физики, на которых формируется мировоззрение, осуществляется развитие познавательной активности, обогащается чувственный опыт, а также происходит коррекция психических процессов.

Ключевые слова: умственно отсталые учащиеся, познавательная активность, развитие, коррекция, урок, физика.

HONCHARENKO Anna

Postgraduate of the Chair of Technologies of Correctional and Inclusive Education of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: anna_goncharenkosokol@mail.ru

ON THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE ACTIVITY IN THE MENTALLY RETARDED STUDENTS AT THE LESSONS OF PHYSICS

Abstract. One of the actual problems of Special Pedagogy, namely the development of the cognitive activities of the mentally retarded children is considered in the article. At present this problem is lighted up in the great number of the psycho-pedagogical literature but the quantity of the scientific investigations on the problems of the psycho-physically disturbed children that is those suffering from intellectual backwardness and the development of their cognitive activities at the lessons of physics – is far from enough. In the process of studying this particular subject the above mentioned children form their world-outlook, realize the development of the cognitive processes, enrich their sensor experience, and so on. The author also substantiates the notion “cognitive activities”, considers the problem of forming and developing the perceptual activity of the pupils with the normal level of mental development, clears up the peculiarities of the intellectually backward children’ cognitive activities and defines the necessity of looking for the ways of developing their

cognitive activities under the conditions of the auxiliary school. So the usage of the certain pedagogical conditions for the development of the cognitive activity will contribute to the uprising of their activity in general and the quality of their knowledge, to the formation of the positive motives for studies and active life position, and on the whole to the increase of the efficiency of the education process.

Key words: mentally retarded students, cognitive activity, development, correction, lesson, physics.

REFERENCES

1. Vyhotskiy L.S. [Collected works: In 6- volumes] – Moscva. : Pedagogy, 1984. – Volumes 5. – 369 s.
2. Eremenko I. [Oligophrenopedagogics] / I.G.Eremenko – Kyiv. : Visha school, 1985. – 328 s. (rus).
3. Kravec N. Ychitel-organizator I kerivnuk rozvutkovo-korekciynogo navchanna ychniv dopomignoy chkoly / N. Kravec // Defektologia – 2001. – No3 – s. 18 (ukr)
4. Sunev V.M. Korektsiyna psihopedagogika: Oligofrenopedagogika: pidruchnik / V.M. Sunev. – Kyiv. : Vidavniststvo NPU imeni Dragomanov, 2007. - Part I: Fundamentals of Zagalni korektsiynoї psihopedagogiki (oligofrenopedagogiki). -238 s. (ukr)
5. Ficyla M.M. Pedagogika: Navchalna posibnik for studentiv vischih pedagogichnih zakladiv osviti / M.M. Ficyla – Kyiv : Vidavnychy center "Akademiya", 2002. – 528 s. – (Alma-mater) (ukr)

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 376.36:37.015.3

ГРИНЕНКО Олена

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»,

вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: alena_grynenko@mail.ru

ЛАШИНА Неля

студентка ОКР магістр денної форми навчання факультету спеціальної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»,

вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: alena_grynenko@mail.ru

РОЗВИВАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИВЧЕННЯ БУДОВИ СЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ (ТПМ)

Анотація. У статті розкрито необхідність формування в учнів початкових класів із ТПМ розумових операцій з мовними одиницями (морфемами) для свідомого засвоєння граматичних знань. Зазначено, що початковий курс української мови в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення є одним з основних навчальних предметів. Провідна мета уроків української мови – забезпечення вільного володіння українською мовою як засобом спілкування та пізнання. З'ясовано, що вивчення розділу «Будова слова» має важливе значення для розвитку мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення, оскільки він тісно пов'язаний із суміжними розділами про мову: словотвором, лексикою, морфологією, орфографією, фонологією, синтаксисом, стилістикою.

Охарактеризовано особливості мовленнєвого розвитку дітей означеної нозології, а саме: у таких дітей спостерігається недорозвиток фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної будови мовлення. Все це перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь. Неповноцінна мовленнєва діяльність впливає на формування у дітей інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери. Розкрито зміст завдань в основу яких покладено послідовність механізму оволодіння морфемами і розумовими операціями з мовними одиницями,

© Гриненко О., Лашина Н., 2017.

які забезпечують цей процес: орієнтування на звукову форму слова, порівняння словоформ за звучанням та значенням, морфологічний аналіз, утворення за аналогією та ін. Запропоновані вправи будуються з урахуванням основних дидактичних вимог: доступності матеріалу, принципу зростаючих труднощів навчання, розвиток операцій розумової діяльності (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація), формування навичок самостійної роботи.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, будова слова, морфема, операції мислення, порівняння, аналіз, класифікація, узагальнення.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Належний рівень мовленнєвого розвитку дитини, що передбачає рівнозначну сформованість його основних сторін, сприяє удосконаленню спеціальних мовних знань, умінь і навичок усного й писемного мовлення, збагаченню словникового запасу, якісному оволодінню іншими навчальними дисциплінами, розширює знання про навколишнє (Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Винокур, М. Львов, Т. Потоцька, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Хорошковська та ін.). Суттєві порушення балансу такого розвитку за наявності певних особливостей, пов'язаних із дефіцитом основних компонентів мовленнєвої функції, обумовлюють необхідність створення адекватної стратегії навчання категорії учнів із тяжкими порушеннями мовлення в умовах школи.

Початковий курс української мови в спеціальній загальноосвітній школі для дітей з тяжкими порушеннями мовлення є одним із основних навчальних предметів, провідна мета якого – забезпечення вільного володіння українською мовою як засобом спілкування та пізнання, а також успішна самореалізація особистості. У програмах з української мови для початкових класів вивчення граматики посідає чільне місце, оскільки саме в цих класах школярі ознайомлюються зі структурою рідної мови та виробляють навички її практичного вживання. Опрацьований на цих уроках мовний матеріал є базовим для свідомого становлення мовленнєвих умінь і навичок у наступних класах, зокрема це стосується й опанування відомостей про будову слова та роль у ньому морфем.

Вивчення розділу «Будова слова» має непересічно важливе значення для розвитку мовлення учнів початкових класів із ТПМ оскільки він тісно пов'язаний із суміжними розділами про мову:

- словотвором, адже одним із найпоширеніших способів словотворення в українській мові є морфологічний;
- лексикою, бо лексичне значення членованих на морфемі слів у більшості своїй витікає зі значення складових морфем;

-
- морфологією з її парадигматичною системою мови й граматичними категоріями;
 - орфографією – правилами передачі на письмі слів та їх значущих частин;
 - фонологією, оскільки «життя» фонем виявляється в морфемах;
 - синтаксисом – синтагматичними відношеннями словоформ у словосполученнях і реченнях;
 - стилістикою, що враховує варіативні форми слів, відбір і способи організації словоформ певного призначення в мові, коли зауважуються зміст, мета й ситуація спілкування.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Тяжкі порушення мовлення – це різні види (ринолалія, дизартрія, алалія та ін.) виражених порушень мовленнєвої діяльності різноманітного органічного походження, прояву, ступеня, локалізації ураженої функції, часу ураження, при яких спостерігається повний або частковий розлад мовної та комунікативної здібностей людини, що унеможливує справжнє оволодіння мовою, яке передбачає вміння використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях із різними комунікативними цілями (Р. Бабенкова, В. Ковшиков, Р. Левіна, О. Мастюкова, В. Орфінська, Є. Соботович). Діти означеної нозології мають дефекти фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної будови мовлення (Г. Каше, Р. Лалаєва, А. Маркова, Л. Спірова, Л. Трофименко та ін.). Все це обмежує їхні можливості сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь.

Неповноцінна мовленнєва діяльність впливає на формування у дітей інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку обумовлює наявність вторинних дефектів, які утворюють картину аномального розвитку дитини в цілому. Так, маючи повноцінні передумови для оволодіння мисленнєвими операціями, діти відстають у розвитку наочно-образного та словесно-логічного мислення, з труднощами опановують мисленнєвими операціями: порівняння, класифікація, узагальнення, виключення зайвого поняття, висновків за аналогією як на наочному, так і на вербальному рівні (Л. Андрусишина, Т. Барменкова, Ю. Гаркуша, Г. Гуровець, Л. Виготський, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Усанова та ін.).

Перехід на рівень початкової освіти автоматично перетворює мовлення дитини на інструмент для опанування теоретичних лінгвістичних знань. Наявна на цей момент недосконалість зазначених компонентів мовлення стає причиною серйозних труднощів опанування

предметів мовного циклу (Е. Данілавичюте, В. Ільяна, О. Ревуцька, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити необхідність формування в учнів початкових класів із важкими порушеннями мовлення розумових операцій з мовними одиницями (морфемами) для свідомого засвоєння граматичних знань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Повноцінне засвоєння граматичних знань передбачає достатній рівень сформованості в учнів розумових операцій і представляє собою складний, багатоопераційний процес (О. О. Леонт'єв, Є. Соботович, О. Шахнарович). Успішність його протікання залежить від готовності дитини до засвоєння певного навчального матеріалу, що склалося до моменту вивчення (міри володіння певними розумовими прийомами й ступеня засвоєння закономірностей рідної мови на практичному рівні).

З метою ефективного засвоєння знань про будову слова ми обрали за основу послідовність механізму оволодіння морфемами і розумовими операціями з мовними одиницями, які забезпечують цей процес, а саме:

– орієнтування на звукову форму слова, що приводить до виділення морфеми у складі слова, яка має власне значення. Це важливий компонент активної діяльності дитини зі словом і необхідний для засвоєння морфологічних категорій, коли дитина звертає увагу на семантику слова.

– порівняння словоформ за звучанням та значенням. При цьому звертається увага на схожість та відмінність звучання слів, що є підґрунтям для навичок морфологічного аналізу.

– присвоєння морфемі певного значення. Цей вид діяльності сприяє розвитку в дітей уміння визначати значення морфеми, виділеної на попередньому етапі допомагає спрямувати увагу на морфологічний склад слова, виділити слово утворювальні морфеми на практичному рівні.

– утворення за аналогією. Утворення нових слів і словоформ за законами аналогії неусвідомлене використання значимих частин слова: основи, суфікса, префікса тощо. Таким способом розширюється лексичний запас, формуються «правильні» та «неправильні» словесні форми. Відбувається процес оволодіння навичками самостійного використання морфем для творення нових слів. Дитина утворює слова за семантикою правильно, але без урахування формальних (лексичних, фонологічних, морфологічних) ознак (утворення неологізмів).

– перенос. Завдяки цій операції здійснюється уміння дитини переносити засвоєне значення на різні слова.

– генералізація (узагальнення). У процесі генералізації відбувається оволодіння морфологічними моделями (або граматичними схемами) з урахуванням всіх можливих винятків та явищ морфологічної синонімії та

практичному рівні. Таким чином формуються морфологічні моделі словозміни та словотворення.

Система вправ будується з урахуванням основних дидактичних вимог: доступності, принципу зростаючих труднощів навчання, розвиток операцій розумової діяльності (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація), формування навичок самостійної роботи.

Послідовність вправ розроблена з урахуванням вище зазначених операцій. Нижче наводяться завдання для засвоєння молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення афіксів, які зазначені в програмі з української мови для шкіл зазначеного типу [1]. Презентуємо на прикладі декілька таких завдань.

1. Порівняння морфем та похідних слів з ними за звучанням та значенням.

1.1. Прочитай слова парами: *ліс – лісок, дуб – дубок, сумка – сумочка, хмара – хмарочка, гілка – гілочка*. Визнач, які слова означають великі предмети, а які малі? Чи однаково вони вимовляються?

1.2. Прочитай пари слів: *гриб – грибочок, гніздо – гніздечко, річка – річечка, озеро – озерце, хата – хатинка, вода – водичка, хмара – хмарка, став – ставок*. Поясни, чим відрізняються слова. Що вони позначають?

1.3. Прочитай пари слів: *їхати – приїхати, співати – проспівати*. Поясни, що в них спільного і чим вони відрізняються.

2. Виділення спільного звучання морфем в похідних словах.

2.1. Прочитай уголос слова. Назви спільну частину, яка однаково звучить в словах: *поличка, водичка, лисичка, вербичка, рукавичка, травичка, синичка, суничка, криничка*. Спиши. Підкресли відповідний суфікс. Склади і запиши два речення зі словами на вибір.

2.2. Прочитай уважно слова: *підповзти, від'їхати, під'їхати, відповзти, відпливти, підпливти, відчалювати, причалювати*. Запиши слова у два стовпчики: до першого – слова, що означають віддалення від чогось, до другого – слова, що означають наближення до чогось.

2.3. Назви спільний суфікс у словах: *травичка, рукавичка, синичка, паляничка, криничка, вербичка, суничка, лисичка, поличка, водичка; кришечка, літечко, чашечка, лялечка*. Спиши слова, підкресли спільний суфікс.

3. Орієнтування на значення морфеми.

3.1. Прочитай і випиши слова, які означають маленькі предмети: *заєць, перчик, стілець, горобчик, олівчик, зуб, олівець, стільчик, зубчик, перець, зайчик*. Яка частина слова вказує на те, що це маленький предмет? Як називається ця частина? Підкресли цю частину.

3.2. Прочитай уважно текст.

У школу

Першими приходять до школи прибиральниці, щоб до появи учнів прибрати класи, коридори. Ось і вчителі заходять у школу. Підходять учні. Обережно, під наглядом старших малюки переходять вулицю. Усі учні входять у школу, а після закінчення уроків виходять із неї організовано.

Поясни значення виділених слів. Яка частина слова надала їм такого значення?

3.3. Уважно прочитай слова: *привели – провели – притягнули – прискакали – проскочили*. Визнач, які слова містять певну морфему (*ви-, при-, про-*). Поясни значення слів.

4. Утворення за аналогією.

4.1. Утвори за зразком лагідні слова: (*вітер, листя, літо, вода, рука, рукавиця, земля, трава* та ін.). Зразок: *зима – зимонька*. Запиши, підкресли спільний суфікс.

Систематична постановка проблемно-пізнавальних завдань формує в учнів розумові навички, звільняє пам'ять від перевантажень, робить уроки української мови цікавими, а знання учнів – глибокими і міцними. Наприклад:

– Гра «Одягни корінь»: а) корінь – *лік*, суфікс – *ар* (*лікар*); б) корінь – *спів*, суфікс – *ачк*, закінчення – *а* (*співачка*); в) корінь – *мал*, суфікс – *яр* (*маляр*); г) корінь – *тесл*, суфікс – *яр* (*тесляр*). Що об'єднує ці слова? (*Назва професій.*)

– Гра-змагання «Хто швидше?». Погрупувати спільнокореневі слова й виписати у різні колонки: *співати, підводний, музика, водичка, спів, вода, музикант, розвідка, наспівувати, розвідник, співак, музикальний, співачка, розвідати*. Скільки груп утворилося? Який корінь у 1-й групі? (*спів-*); 2-й групі? (*вод-*); 3-й групі? (*муз-*); 4-й групі? (*від-*). Висновок. Спільна частина споріднених слів – корінь. У корені закладено основне значення слова.

Висновки. Отже, систематичне використання завдань, спрямованих на розвиток розумових операцій орієнтування на звукову форму слова, порівняння словоформ за звучанням та значенням, присвоєння морфемі певного значення, утворення за аналогією, сприяє ефективному засвоєнню учнями зазначеної категорії знань про будову слова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення / В. В. Тищенко, Е. А. Данілавичюте, Н. С. Гаврилова: [за ред. М. К. Шеремет]. – К. : «Неопалима купина», 2006. – Ч. 1. – 360 с.
2. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.

3. Трофименко Л. І. Методичні аспекти вивчення будови слова в початкових класах школи для дітей з ТПМ / Л. І. Трофименко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : зб. наук. праць : [за ред. В. В. Засенка]. – Вип. 10. – К. : Наук. Світ, 2008. – С. 380-386.

Стаття надійшла до редакції 16.01. 2017.

ГРИНЕНКО Алена

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и специальной психологии Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»,
улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина
E-mail: alena_grynenko@mail.ru

ЛАШИНА Неля

студентка ОКР магистр дневной формы обучения факультета специального образования Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»,
улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина
E-mail: alena_grynenko@mail.ru

РАЗВИВАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ СОСТАВА СЛОВА НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ТНР)

Резюме. В статье раскрыто необходимость формирования у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи умственных операций с языковыми единицами (морфемами) для осознанного усвоения грамматических знаний. Изучение раздела «Состав слова» имеет большое значение для развития речи детей с ТНР поскольку он тесно связан со следующими разделами: словообразованием лексикой, морфологией, орфографией, фонологией, синтаксисом, стилистикой. Неполноценная речевая деятельность влияет на формирование у детей интеллектуальной, сенсомоторной, сенсорной и эмоционально-волевой сферы. Проанализировано содержание практических упражнений, в основе которых лежит последовательность механизма усвоения морфем и умственных операций с языковыми единицами. Предложенные упражнения основываются на основных дидактических требованиях (доступности материала, принципа возрастающих трудностей обучения, развития операций умственной деятельности (сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификация), формирования навыков самостоятельной работы).

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, морфема, состав слова, операции мышления, сравнение, анализ, классификация, обобщение.

GRYNENKO Olena

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Speech Therapy and Special Psychology of State Higher Educational Establishment «Donbas State Pedagogical University»

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: alena_grynenko@mail.ru

LASHINA Nelya

Student educational qualification of master of Full-Time Studying of the Faculty of Special Education of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: alena_grynenko@mail.ru

TRAINING FOCUS ON STUDYING THE STRUCTURE OF WORDS UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Summary. The paper reveals the need for the formation of mental operations with linguistic units (morphemes) in primary school children with the THP for the assimilation of grammatical knowledge. The author points out that the study section «Composition of the word» is of great importance for the development of children’s speech with SSD since this section is closely related to the following topics: word formation vocabulary, morphology, orthography, phonology, and others. Grynenko O. M. focuses on the fact that defective speech activity influences the formation of children’s intellectual, sensorimotor, sensory and emotional and volitional. In order to effectively mastering grammatical knowledge by taking as a basis for the mechanism for learning the sequence of morphemes and mental operations with linguistic units: the orientation of the sound form of the word, a comparison of word forms in sound and meaning, morphological analysis, and others. Exercises proposed by the author based on the account of the fundamental teaching requirements: availability material principle of the increasing difficulties of learning, development operations of mental activity (comparison, synthesis, analysis, synthesis, classification), the skills of independent work.

Key words: severe speech disabilities, cognition operations, comparison, analysis, classification, generalization, morpheme structure of words.

Abstract. Initial rate of the Ukrainian language in special secondary school for children with severe speech disorders are one of the main subjects. The programs of the Ukrainian language for primary school grammar takes a special place because it is in these classes, students are introduced to the structure of the native language and its ability to produce practical use. These lessons of budget speech is a basic material for the formation of conscious

speech skills in these classes, especially for mastering and information about the structure of words and morphemes role in it.

Severe speech disorders – a different species (rynolaliya, dysarthria, alalia). Disorders of speech activity of various organic origin in which there is full or partial disorder of language and communicative abilities of humans, making it impossible language acquisition, which provides the ability to use language in different communicative situations. Children of this category defective phonetic – phonemic, lexical and grammatical structure of language. This prevents the process of learning and acquiring certain skills. Inadequate speech activity affects developing children's intellectual, sensory-motor, sensory, emotional and volitional. Yes, with complete prerequisites for mastering the mental operations behind children in developing visual – imagery and verbal – logical thinking, difficulty learning them on a verbal level.

To effectively learning about the structure of words we have chosen a basis sequence of morphemes mechanism mastery and mental operations of linguistic units: guidance on sound form words, comparison of word forms in sound and meaning morpheme assigning a certain value, the formation of similar, transfer, generalization (generalization). The system of exercises is based on the basic teaching requirements: availability, the principle of increasing difficulty learning, development of mental operations (comparison, synthesis, analysis, synthesis, abstraction, classification), the skills of independent work. Targeting sound form words. This activity leads to the separation of morphemes consisting of words that has its own value. This is an important component of the activity with the word baby and needed to digest morphological categories, the child pays attention to the semantics of the word. Comparison of word forms in sound and meaning. This draws attention to the similarities and differences of sound words, which is the basis for morphological analysis skills. Assigning morpheme certain value. This activity helps children develop the ability to determine the value of morphemes selected in the previous step helps to direct attention to the morphological structure of words, identify morpheme on a practical level. Formation by analogy. Formation of new words and word forms according to the laws of analogy unconscious use of significant parts of speech: base, suffix, prefix and others. In this way, expanding vocabulary, formed the «right» and «wrong» verbal form. The process of mastering the skills of self-help morphemes for the creation of new words. The child forms a word semantics correctly, but without formal (lexical, phonological, morphological) characteristics (formation of neologisms). Transfer. Through this activity, the ability to carry a child assimilated values for different words. Generalization (generalization). In the process of generalization is mastering morphological models (or grammatical schemes) with all possible exceptions and morphological phenomena of synonymy and practical level. Thus formed morphological inflection and word-formation models.

The system of exercises is based on the basic teaching requirements: accessibility; principle of increasing learning difficulties; development of mental operations (comparison, synthesis, analysis, synthesis, abstraction, classification); the skills of independent work.

REFERENCES

1. Program for 2-4 grades of secondary schools for children with severe speech disorders / V. Tishchenko, E. A. Danilavichyutye, N. S. Gavrilova : [za redaktsiyeyu M. K. Sheremet]. – K. «Burning bush», 2006 – Part 1. / – 360 s.
2. Sobotovich E. F. Psyholynhvystycheskaya structure rechevoy activities and Formation Mechanisms EE / E. F. Sobotovich. – K YZMN, 1997. – 44 s.
3. L. I. Trofymenko Methodological aspects of the study of the structure of words in elementary school for children with SSD / L. I. Trofymenko // Teaching and socio psychological aspects of correctional work in a special school : Coll. sciences. works: [za redaktsiyeyu V. V. Zasenka]. – Vol. 10 - K of Sciences. World, 2008 – S. 380-386.

(переклад на англійську мову зробено: Слабоуз В. – к. філолог. н., доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»)

УДК 376.015.3-056.36:159.93

ГІРЕНКО Ніна

доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна
E-mail: Trevi-11@yandex.ua

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СЕНСОМОТОРНОЇ СФЕРИ УЧНІВ ІЗ ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ПРАЦІ

Анотація. В статті зумовлено необхідність вивчення стану рухової та сенсорної сфери розумово відсталих дітей у процесі навчання. Розглядаються особливості та умови формування сенсомоторної сфери у молодших школярів спеціальної школи на уроках трудового навчання. Представлено спеціальні умови, що забезпечують удосконалення сенсорних і рухових здібностей дітей, які мають проблеми у навчанні. Використання корекційних засобів і прийомів трудового навчання сприяє розвитку сенсомоторної сфери розумово відсталих учнів, підвищує ефективність їх продуктивної діяльності.

Ключові слова: сенсомоторна сфера, сенсорне навчання та виховання, сенсорні еталони, зоровий аналізатор, спеціальна школа

© Гіренко Н., 2017

Важливим завданням спеціального навчально-виховного закладу в умовах перебудови сучасного суспільства є всебічний гармонійний розвиток особистості дитини, яка має проблеми у психофізичному розвитку. На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки велика увага приділяється розробці та теоретичному обґрунтуванню засад цілеспрямованої діяльності щодо залучення дітей, які мають проблеми у навчанні, до повноцінного життя у соціумі. Вирішення цих завдань обумовлює необхідність трудової підготовки учнів спеціальної школи, що, як нам вважається, забезпечить розвиток у них розумових дій, практичних умінь і навичок. Найважливішим фактором та початковою ланкою інтелектуального, фізичного та морального становлення особистості виступає розвиток у учнів сенсомоторної сфери в процесі занять працею. Разом з тим, розвиток сенсо-моторних процесів відіграє суттєву роль у вдосконаленні трудової діяльності школярів.

Вчені минулих століть (Б.Меннель, Р.Вайс, І.В. та О.Х.Маляревський, К.К.Грачова, В.П.Кашенко) вважали, що головним методом, який забезпечує активність учнів під час процесу засвоєння знань, розвитку здібностей і корекції особистості, є уроки ручної праці. Разом з тим у дослідженнях вітчизняних учених констатується: навчання розумово відсталих дітей ускладнюється особливостями їх пізнавальної діяльності. Значні складнощі викликає у них виділення ознак предметів: величини, форми, кольору тощо (Т.М.Головіна, Г.М.Мерсіянова, В.Г.Петрова, Н.В.Тарасенко, Ж.І.Шиф та ін.), визначення просторових взаємовідношень між предметами (Р.Д.Бабенкова, Р.Заззо, М.О.Козленко, М.В.Єйдінова), що зумовлено недосконалістю аналітико-синтетичних процесів. Між тим в процесі трудової діяльності в учнів удосконалюються сенсорні, розумові та рухові операції. І саме цьому велика увага приділялась праці, як предмету навчання, як методичному прийому та засобу впливу на розвиток розумово відсталих учнів. Це обґрунтовано доводить, що корекційно-розвивальний вплив трудового навчання може бути більш ефективним за умови, якщо сенсомоторне виховання буде здійснюватися у тісному зв'язку з практичною діяльністю (В.І.Бондар, І.В.Дмитрієва, О.В.Мамічева, Г.М.Мерсіянова, Н.П.Павлова, О.П.Хохліна).

Формування сенсомоторної сфери включає вміння сприйняття форми, величини, кольору, просторових відносин між предметами, розвиток рухового аналізатора, що є показником нервово-психічного та фізичного стану дитини. У сучасній психолого-педагогічній літературі сенсорне виховання розглядається як цілеспрямований вплив на людину з метою розвитку функціональних можливостей органі відчуттів. Сенсорне навчання підвищує здатність аналізаторів диференціювати якості

навколишніх явищ та об'єктів, формує відчуття і сприйняття кольору, форми, загострює слух тощо.

Важливе місце у сенсорному вихованні займає ознайомлення дітей із сенсорними еталонами та засобами їх використання. Сенсорні еталони (термін, запропонований А.В. Запорожцем) – загальноприйняті зразки зовнішніх властивостей предметів. Засвоєння сенсорних еталонів – це процес, який включає запам'ятовування уявлень про різновидності кожної властивості і вміння користуватися ними для аналізу та виявлення властивостей у різних ситуаціях, тобто використовувати їх у якості “одиниць виміру” при оцінці властивостей речовин. Сприйняття сенсорних еталонів розміру, форми, кольору здійснюється в процесі сенсорних актів. Оволодіння сенсорними актами під час продуктивної діяльності складається у сенсорній досвід.

Метою нашого дослідження – вивчення динаміки розвитку сенсорної та рухової сфери в учнів молодших класів спеціальної школи і розробка системи корекційних заходів, спрямованих на формування таких компонентів трудової діяльності, які дозволять підвищити якість виконання ними практичних завдань на уроках праці.

Розроблена та запропонована нами методика формування сенсомоторної сфери здійснювалася на прикладі виконання учнями першого класу аплікації. Особливістю розвитку сенсорної сфери під час виконання аплікації є те, що аплікація не тільки вимагає різних форм сенсомоторної діяльності, але і сама сприяє їх формуванню. Відомо, що неточності виконання завдання можуть бути зумовлені не тільки недостатнім розвитком рухових навичок, а ще й недоліками тих уявлень, якими керується дитина при виділенні лише деяких характерних ознак і властивостей даного предмету. В процесі виготовлення плоскісних і об'ємних предметів із паперу та картону вчитель має можливість корегувати недорозвиток у дітей просторового аналізу та просторового орієнтування. При виготовленні аплікацій, коли необхідно розкласти деталі на фоні, діти вчилися орієнтуватися на аркуші паперу, називати певне просторове положення предмету (вгорі, внизу, справа, зліва, вище, нижче, посередині та ін.). З цією метою ми застосовували дидактичні ігри-вправи на диференціацію основних кольорів, геометричних фігур і формування елементарних просторових уявлень.

Для формування вмінь просторового орієнтування на площині аркуша паперу ми пропонували такі вправи: знайти та показати сторони і кути аркуша паперу (верхні, нижні, праві, ліві); за словесною інструкцією розкласти геометричні фігурки на аркуші паперу – “кружальце поклади на середину аркуша, трикутник праворуч від нього, квадратик поклади ліворуч від кружальця”; або розташувати фігури за кількома

характеристиками (“трикутник поклади до правого верхнього кута”), після чого вчитель показує на дошці правильне розташування фігурок. Також нами застосовувалися вправи на класифікацію за величиною (одного кольору): відібрати окремо великі і маленькі квадратики, кружечки, трикутнички, смужки паперу тощо; за формою: відібрати окремо квадратики і кружечки, квадратики і трикутники (одного кольору), кружечки і трикутники; кружечки, трикутники і квадратики; за кольором: – відібрати окремо спочатку однакові геометричні фігурки (квадратики – червоні, сині, зелені, чорні, жовті), а потім різні геометричні фігурки та різні кольори.

Робота з папером і картоном дозволяє розвивати у дітей уміння застосовувати знання, одержані на уроках математики, образотворчого мистецтва. Так, наприклад, навчання прийомам розмітки паперу і картону лінійкою, вирізування геометричних фігур вимагають від учня вміння користуватися лінійкою, кутником, розпізнавати геометричні фігури у різних положеннях, на різних виробках, аплікаціях, а також розрізняти величини, місця розташування та вміння робити математичні обчислення. Щодо навчання учнів застосовувати знання з образотворчого мистецтва: це відбувається в процесі вправ на диференціювання кольорів та їх відтінків, під час виготовлення різних декоративних і предметних аплікацій, при розпізнаванні форми предметів та орієнтуванні на площині аркуша паперу, особливо при користуванні олівцем під час обведення шаблонів.

На уроках трудового навчання для виконання практичних завдань учням пропонувалися зразки виробів з паперу і картону, їх малюнки, графічні зображення, а також предметні технологічні карти. Вміння учнів орієнтуватися у завданні сприяло успішному самостійному виготовленню запропонованих об'єктів. Відомо, що розумово відсталі учні, як правило, приступають до виконання практичного завдання без попереднього орієнтування у способі його виготовлення та відбору необхідних матеріалів і інструментів.

Розширення та збагачення словникового запасу, розвиток мовленнєвої діяльності повинно відбуватися на кожному уроці трудового навчання. Починаючи з першого класу, учні під час виготовлення виробів насамперед одержують знання про їх назви, у такий спосіб у них відбувається збагачення словника за рахунок назв виробів із паперу і картону. Учні одержують знання про назви трудових дій (операцій), які здійснюються без використання інструментів та пристроїв (складання паперу, перегортання, відривання, розривання тощо), а вже потім за допомогою інструментів – ножиць, олівця, пензлика, лінійки, шаблона, циркуля, які використовуються під час роботи.

Виготовлення аплікацій із паперу має велике виховне і корекційне значення, оскільки сприяє розвитку пізнавальних здібностей, естетичних смаків і цілеспрямованості діяльності розумово відсталих дітей. Вирізування різних фігур із паперу збагачує уявлення школярів про форму предметів. А процес наклеювання їх у вигляді окремого малюнка, композиції сприяє розвитку моторики.

Отже, під час роботи з папером і картоном в учнів розвиваються вміння аналізувати, класифікувати, застосовувати знання на основі міжпредметних зв'язків, формуються загально-трудова вміння (орієнтування при виконанні практичних завдань, їх планування та послідовності виконання, здійснення самоконтролю), корекція моторики, мовлення, мислення, просторового орієнтування тощо.

Враховуючи те, що зореве сприйняття розумово відсталих дітей, як правило, поверхневе і фрагментарне, в дослідженні, при формуванні сенсорних навичок, ми спеціально навчали дітей повно і правильно сприймати предмет перед початком продуктивної діяльності. З цією метою ми проводили роботу, спрямовану на формування таких умінь: 1) вміння цілісно сприймати предмет; 2) вміння аналітично сприймати, тобто розділяти предмет на його різні властивості, до яких належить сприйняття форми, величини, кольору, просторових відносин між предметами.

Оскільки найважливішою умовою будь-якої сенсорної дії є повне сприйняття, а в подальшому й відтворення ознак предмету, його властивостей, ми застосовували спеціальну систему дій, спрямовану на вивчення ознак шляхом поділу його на окремі частини.

Запропонована нами схема послідовних дій направлених на вивчення форми включала: послідовне дослідження поглядом основних контурів виробу, послідовне обстеження його контуру рукою – обмацування, вирізання деталей, обведення форми вирізаної деталі по контуру пальцем, намазування деталей клеєм строго за контуром.

Схема послідовних дій, направлених на вивчення кольору: виділення кольору та його словесне позначення, визначення кількості кольорів, угруповання кольорів (по колірному ряду, теплоті кольору), виявлення кольору, як ознаки різноманітності виробу, що виготовляється (трава зелена, курча жовте і так далі).

Схема послідовних дій, направлених на визначення просторових відносин: визначення положення виробу в просторі в стані спокою, встановлення положення основних його частин по відношенню до центру, встановлення взаємного розташування деталей виробу по відношенню до його частин і центру.

Під час формування таких компонентів трудової діяльності, як планування майбутньої роботи та здійснення самоконтролю, ми

використовували такі прийоми: співвідношення деталей виробу за кольором і формою зі зразком; уміння розташувати деталі в просторі відповідно до готового виробу; уміння чітко і правильно дати характеристику деталям виробу; назвати їх положення в просторі; дати звіт про трудові операції, які використовувалися при виконання аплікації.

Відомо, що розумово відсталі діти, як правило, мають значні недоліки моторики, що виявляються у порушенні координації рухів, невмінні дозувати та координувати їх силу, дотримуватися під час роботи потрібного темпу та ритму. Особливості рухової сфери розумово відсталих учнів проявляються при вирізування ножицями фігур із паперу (невмінням узгоджувати та координувати рухи правої та лівої руки), при обведенні олівцем шаблону, при роботі з лінійкою, пензликом, циркулем. З метою вдосконалення рухової сфери ми застосовували тренувальні вправи: проведення 3-5-хвилинної фізкультхвилинки (гімнастичні вправи для розвитку рухів рук; вправи з предметами); проведення тренувальних вправ з метою відпрацювання окремих компонентів уміння з подальшим введенням у комплексний рух; проведення зорового контролю з метою компенсації кінестичної недостатності.

В ході експериментального навчання особлива увага зверталася на те, щоб навчити учнів виконувати наступні операції: обводити за шаблоном геометричні фігури; вирізувати фігури квадратної, круглої і трикутної форми; наклеювати деталі на підкладці.

У випадках, коли учні зі складнощами оволодівали руховою програмою, застосовувалися додаткові прийоми навчання: повторний інструктаж; повторний показ прийому або його частин, що супроводжувалося інструкцією; здійсненням синхронних рухів рук учня і експериментатора.

Результати цілеспрямованого навчання молодших школярів, мета якого – вдосконалення сенсо-моторних здібностей учнів, підтвердили нашу думку про те, що підвищення рівня сформованості сенсорної і рухової сфери суттєво впливає на якість виконуваних програмових виробів на уроках праці в початкових класах спеціальної школи за умови використання таких методичних прийомів:

1. Поглиблене вивчення складу учнів (визначення рівня розвитку пізнавальної діяльності і сформованості сенсорної та рухової сфери).

2. Розробка методів і прийомів розвитку сенсорної сфери: формування вміння цілісно і аналітично сприймати предмет; використання схем послідовних дій, спрямованих на вивчення та засвоєння форми, кольору, просторових відносин; робота з інструкційними картами і таблицями.

3. Використання методів і прийомів формування рухової навички: застосування тренувальних вправ; показ прийому, що супроводжується інструкцією; післяопераційне виконання завдання відповідно до плану.

4. Навчання вмінню здійснювати самоконтроль під час виконання практичного завдання.

Висновки. Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок про те, що використання спеціальних методів і корекційних прийомів щодо формування та вдосконалення сенсорної та рухової сфери в учнів початкових класів спеціальної школи на уроках праці сприяють підвищенню продуктивної діяльності розумово відсталих дітей і формують у них готовність до подальшої самостійної праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондар В.І. Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М.Монтессорі. / Бондар В.І: навч.пос.- Полтава: РВВ ПДАА, 2009, - 150
2. Гіренко Н.А. Динаміка формування сенсорної сфери молодших школярів з вадами розумового розвитку. / Гіренко Н.А. // зб. наук. праць. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / [ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співак]. – Вип.П. - Кам'ян.-Подільський : Аксіома, 2010, – С. 236-240.
3. Мерсіянова Г.М. Розвиток загальнотрудових умінь в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання. / Мерсіянова Г.М. // зб. наук. праць. Інституту спеціальної педагогіки АПН України: вип..3 / За ред.: В.В. Золотоверх. – К.: Наук. світ, 2008 – С.9-15.
4. Сенсорные и сенсомоторные процессы / под ред. Б.Ф.Ломова – М.: Педагогика, 1972. – 320 с.
5. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О.П. Хохліна. – К. : Пед. думка, 2000. – 288 с.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2017.

ГИРЕНКО Нина

доцент кафедри технологій корекційного і інклюзивного обучения, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,

улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: Trevi-11@yandex.ua

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОМОТОРНОЙ СФЕРЫ У УЧЕНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ ТРУДА

Резюме. В представленной статье автором рассмотрены особенности трудового обучения младших школьников с проблемами психофизического развития. На основе изучения литературных данных было сделано предположение о роли развития сенсомоторных

способностей данной категории учеников на пути повышения качества обучения труда в специальной школе. Автором были разработаны и предложены методы и специальные коррекционные приемы формирования сенсорной и двигательной сферы, использование которых на уроках труда в младших классах способствует развитию сенсомоторных способностей учеников и повышает качество выполнения практических программных заданий.

Ключевые слова: сенсорная сфера, сенсорное обучение и воспитание, сенсорные эталоны, зрительный анализатор, специальная школа.

GIRENKO Nina

associate Professor, Candidat of Science, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: Trevi-11@yandex.ua

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENSORIMOTOR SPHERE STUDENTS WITH MENTEL AND PHYSICAL DEVELOPMENT AT LESSONS OF LABOR

Summary. In the article features and terms of forming of sensorimotor sphere are examined for the junior schoolboys of the special school in the conditions of labour studies. He functional state of analyzers which represent development of sensory sphere of students of initial classes of special school in the process of labour studies is examined in the article. Using corrective ways and methods of hand work instruction favours the of sensory sphere students of initial classes of auxiliary school, improves the effectiveness of their productive activity. Proposed methods and techniques that contribute to the formation of sensory-motor areas and improve the quality of labor training

Keywords: sensory sphere, sensorimotor development, sensorimotor standards, optic analyzers, special school.

REFERENCES

1. Bondar V.I. Ilchenko A.M. Psycho-pedagogicheskiye osnovi detey v sisteme M.Montessori. / Bondar V.I.: navch.pos.- Poltava: RIO PDAA, 2009, - 150 s.
2. Hirenko N.A. Dynamicsa formirovaniya sensor sferi mladchh chkolnikov s narucheniyami razvitiya. / N.A. Hirenko // sb. nauchnih rabot. Kamenetz-Podolsk National University / [red. O.V.Havrylov, V.I.Spivak]. - Kam'yan.-Podolsky: Axioma, 2010 - S. 236-240.
3. Mersiyanova G.M. Razvitie zahalnotrudovy umeniya u uchenikov specialnoy chkoli na urokah truda. / G.M. Mersiyanova // sb. nauchnih rabot.. Institut Special Pedagogy Ukraine: vyp..3 / red .: V. Zolotoverh. - K .: nauchniy mir, 2008, - S.9-15.
4. Sensorniye I sensomotornie processes /red. B.F.Lomov - M .: Pedagogika, 1972. – 320 s.

5. Hohlina E.P Psycho-pedagogicheskiye osnovi correctionnoy napravlenosti trudovogo obucheniya detey narucheniyaми umstvenogo razviti. / AP Hohlina. - K: Ped. dumka, 2000. – 228.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 376-056.36:316.614.5

ІВАНЕНКО Аліна

канд. психол. наук, старший викладач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька обл., Україна, 84116

E-mail: ddpu-i-a-s@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ДО МАЙБУТНЬОГО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування у розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю з метою удосконалення шляхів підготовки учнів спеціальної школи до дорослого самостійного життя, одна зі складових якого – створення власної сім'ї. У статті представлено систему корекційної роботи щодо формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю, яка складається з трьох взаємопов'язаних між собою блоків, котрі ґрунтуються на послідовній роботі з учнями 8–9-х класів у процесі реалізації психокорекційної програми «Моя майбутня сім'я», практичними працівниками та батьками. Наведено дані за результатами констатувального та формувального експериментів.

Ключові слова: розумово відсталі підлітки, уявлення, майбутня сім'я, система корекційної роботи, соціалізація.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема підготовки розумово відсталих хлопців і дівчат до сімейного життя є досить актуальною і потребує своєчасного вирішення. В. Сухомлинський стверджував: «У школі важко навчити якоїсь професії.

Їх десятки тисяч, проте ... всі діти стануть мужчинами і жінками, дружинами і чоловіками, батьками і матерями, і навчити їх цьому необхідно» [5]. Створення системи психолого-педагогічних заходів, підвищення обізнаності батьків, педагогів та молоді, забезпечення фахівців необхідною методичною літературою може бути першим кроком у створенні системи сімейного виховання підлітків і молоді з порушеннями

© Іваненко А., 2017

психофізичного розвитку, зокрема з розумовою відсталістю, в Україні.

Молодих людей неможна вважати підготовленими до шлюбу, якщо в них несформовані чіткі уявлення про те, для чого вони одружуються, чого чекають від майбутньої сім'ї, які сімейні стосунки хотіли б побудувати, які обов'язки покладає на них шлюб. Тому якість сімейного життя в майбутньому значною мірою залежить від уявлень про нього, які склалися у розумово відсталій людині, особливо у сенситивному для формування таких психічних новоутворень періоді – підлітковому віці, до моменту створення власної сім'ї.

Результати різноаспектного аналізу наукової, навчальної та методичної літератури, низки науково-психологічних досліджень засвідчили необхідність створення цілісної системи корекційної роботи з формування у розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю та підготовки їх до сімейного життя, яка повинна будуватися на основі комплексної взаємодії батьків і фахівців спеціальних освітніх установ та включати в себе такі аспекти, як загально соціальний, етичний, психологічний, правовий, фізіолого-гігієнічний, педагогічний, естетичний і господарсько-економічний.

Аналіз основних досліджень і публікацій. На основі теоретичного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури встановлено, що, незважаючи на актуальність проблеми формування у розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю, вона є недостатньо розробленою як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Окремі аспекти проблеми підготовки розумово відсталих дітей різних вікових категорій до майбутнього сімейного життя в контексті їхнього морального виховання представлені в наукових працях М. Буфетова, О. Вержиховської, В. Воронкової, І. Єременка, Н. Коломинського, В. Мачихіної, О. Хохліної; статевого – Н. Бастун, О. Денисової, В. Левицького, С. Лукомської, М. Матвєєвої, С. Миронової, А. Мухіної; сімейної соціалізації – Н. Галімової, М. Гогіна, О. Мастюкової, І. Татьянчикової, Г. Шаумарова та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Визначити основні напрямки психологічного супроводу розумово відсталих підлітків у процесі їхньої підготовки до майбутнього сімейного життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою об'єктивного виявлення особливостей сформованості у розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю було проведено констатувальний експеримент. На підставі аналізу теоретичного матеріалу було виділено та описано дві взаємопов'язані між собою групи критеріїв сформованості в підлітків уявлень про майбутню сім'ю: 1) якість знань про сімейно-шлюбні стосунки та уявлень про власну майбутню сім'ю 2) своєрідність емоційно-

ціннісного ставлення до майбутньої сім'ї та сім'ї батьків. Додатково було досліджено особливості прояву в підлітків статево-рольової ідентифікації, вираження у хлопців та дівчат маскулінних й фемінних якостей.

Констатувальним експериментом було охоплено 172 розумово відсталих учня 7-х класів (79 уч., з них: 36 хлопців, 43 дівчат) та 9-х класів (93 уч., з них: 42 хлопця, 51 дівчини) спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів, 82 учні 9-х класів (з них: 38 хлопців, 44 дівчини) загальноосвітніх шкіл.

Порівняльний кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив про те, що в процесі підготовки до майбутнього сімейного життя на тлі загальних закономірностей розвитку підлітків із нормою інтелекту та розумово відсталих виявляються характерні відмінності сформованості уявлень про майбутню сім'ю останніх. Так, для більшості розумово відсталих підлітків 12-13 років (7-й клас) та 14-15 років (9-й клас) характерні неповні та поверхові знання про інститут сім'ї; їхні уявлення про власну майбутню сім'ю, її рольову структуру, господарсько-побутові відносини, особливості емоційного взаємозв'язку між подружжям та внутрішньо сімейних відносин фрагментарні, нестійкі та неузагальнені; уявлення про образи майбутніх чоловіка й дружини та про себе в якості сім'янина розмиті, звужені та фрагментарні. Емоційно-ціннісне ставлення до сім'ї характеризується неусвідомленістю, некритичністю, ситуативністю суджень. Встановлено значні розбіжності між уявленнями розумово відсталих підлітків гендерної поведінки в майбутній сім'ї і власною актуальною гендерною ідентифікацією. Більшості розумово відсталих підлітків властивий низький рівень сформованості уявлень про майбутню сім'ю.

Отже, результати констатувального експерименту засвідчили, що учні як 7-х, так і 9-х класів спеціальної школи мають значно нижчі показники сформованості уявлень про майбутню сім'ю, аніж учні 9-х класів загальноосвітньої школи. Водночас, узагальнення експериментальних даних дає підстави констатувати з одного боку – наявність слабо вираженої позитивної динаміки в стані досліджуваного феномену, а з іншого – необхідність розробки психологічного підґрунтя з метою здійснення ефективного впливу на рівень сформованості в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю.

Розроблена система корекційної роботи щодо формування у розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю, розглядається як комплексна взаємодія структурних компонентів: змістовно-цільового (напрями, принципи, завдання, зміст психокорекційної роботи), функціонально-процесуального (етапи, умови, форми і методи корекційного впливу) та оцінно-результативного (критерії, показники).

Стержневими концептуальними положеннями системи корекційної роботи стали: культурно-історичний (Л. Виготський, Т. Власова, Л. Занков, О. Леонт'єв, О. Петровський та ін.), гуманістичний (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.), особистісно-діяльнісний (Л. Виготський, В. Зінченко, О. Петровський, О. Романова, Д. Ельконін та ін.) та когнітивно-біхевіоральний підходи (А. Бек, А. Елліс, Д. Келлі та ін.).

Основними принципами побудови та впровадження системи корекційної роботи було визначено такі: психокорекційної роботи (В. Бондар, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) – єдність діагностики та корекції, нормативність розвитку, корекція «зверху донизу», корекція «знизу доверху», системність розвитку психічної діяльності, діяльнісний принцип корекції; спеціальної дидактики (В. Бондар, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Липа, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов та ін.) – корекційно-виховна спрямованість навчання, науковість, системність та послідовність, доступність, активність і свідомість, наочність, вирішальна роль вчителя й педагогічного колективу в навчанні, індивідуальний і диференційований підхід; організації тренінгової взаємодії з розумово відсталими підлітками (О. Бажукова, Д. Маллаєв, П. Омарова та ін.) – корекційна спрямованість тренінгу, добровільна участь, взаємна повага; організації роботи в групі (Т. Чекмарьова) – оптимізація розвитку, баланс комфорту й дискомфорту, вільний простір, спрямованість на застосування результатів тренінгу в житті; підготовки учнівської молоді до сімейного життя (В. Снігульська, Г. Харкан та ін.) – природовідповідність, культуровідповідність, соціальність, довіра та підтримка, не збудження статевого потягу, конкретність і зрозумілість, самореалізація.

Спираючись на один із основних принципів корекції – «зверху донизу», тобто опору на вищі психічні функції, було виділено основні психологічні умови формування у розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю: 1) поетапність психологічного супроводу розумово відсталих підлітків з формування, розвитку і корекції в них знань про сімейно-шлюбні відносини та уявлень про власну майбутню сім'ю шляхом спеціальної організації розумової діяльності, спрямованої на свідоме оволодіння ними операціями порівняння, узагальнення, встановлення логічних зв'язків, трансферації та ін.; 2) формування позитивної установки на шлюб та особистісно-усвідомленої готовності до створення сім'ї у майбутньому на основі активізації інтелектуальних й емоційно-ціннісних компонентів свідомості з урахуванням особистого досвіду учнів та урізноманітнення форм і методів корекційного впливу; 3) дозований обсяг теоретичного матеріалу зі збільшенням акцентів на самостійну практично-творчу роботу з використанням проблемних ситуацій, рольових ігор, що об'єктивно-критично відображають різні сторони сімейного життя та

взаємини статей; 4) організація просвітницької і консультативної роботи з фахівцями спеціальних загальноосвітніх закладів та батьками щодо змісту, форм та методів психологічного супроводу розумово відсталих підлітків у процесі їхньої підготовки до сімейного життя.

Формувальний експеримент проводився упродовж 2-х навчальних років. Загальна кількість учнів експериментальної групи (ЕГ) складала 57 осіб, контрольної (КГ) – 49 осіб. Експериментальна робота містила три блоки з урахуванням специфіки інтелектуального розвитку розумово відсталих підлітків, їхніх вікових і гендерних особливостей.

Перший блок передбачав роботу з учнями 8 – 9-х класів спеціальної школи на основі розробленої психокорекційної програми «Моя майбутня сім'я», яка має концентричний характер та складається з 4-х взаємопов'язаних етапів: 1-й етап – «Зародження сім'ї», 2-й етап – «Побудова сімейних взаємостосунків», 3-й етап – «Організація сімейного життя», 4-й етап – «Я майбутній сім'янин». Програма реалізовувалась у процесі спеціально організованих групових корекційно-розвивальних занять тривалістю 35 хвилин із циклічністю один раз на два тижні протягом 2-х навчальних років. Заняття проводив практичний психолог у кабінеті психологічного розвантаження. У процесі впровадження психокорекційної програми «Моя майбутня сім'я» застосовувались такі форми роботи, як: адаптована лекція з мультимедійним супроводом, відео аналіз, дебати, дискусія, круглий стіл, а також комплекс тренінгових (ігрові методи; методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції; медитативні техніки) та психотерапевтичних методів (техніки гештальт-терапії, психодрами, трансактного аналізу, тілесно-орієнтованої психотерапії, арттерапії).

2-й та 3-й блоки передбачали просвіту й консультацію фахівців спеціальних освітніх установ і батьків. Змістовно ці блоки реалізувались в комплексі лекцій для педагогів «Психологічна підготовка розумово відсталих підлітків до майбутнього сімейного життя» та для батьків учнів 8 – 9-х класів «Моя дитина – майбутній сім'янин». Лекції проводив практичний психолог один раз на місяць. Також, робота проводилась у формі індивідуальних консультацій, бесід, дискусій, наданні психолого-педагогічних рекомендацій, аналітичної презентації сучасної науково-популярної літератури тощо, було застосовано метод супервізії.

Експериментальна перевірка розробленої системи корекційної роботи засвідчила її ефективність і доцільність застосування в спеціальній загальноосвітній школі. По завершенні формувального експерименту середній показник високого рівня сформованості уявлень про майбутню сім'ю в учнів ЕГ на 17 % перевищив відповідні дані в учнів КГ.

Порівняльний аналіз результатів у експериментальній та контрольній групах наприкінці формувального експерименту здійснювався за допомогою параметричного критерію ϕ -Фішера (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості в розумово відсталих підлітків контрольної та експериментальної груп уявлень про майбутню сім'ю (у %)

Рівні	Експериментальна група (57 осіб)			Контрольна група (49 осіб)		
	конст. експ. (хл., дівч.)	контр. експ. (хл., дівч.)	ϕ	конст. експ. (хл., дівч.)	контр. експ. (хл., дівч.)	ϕ
Високий	8,77/5	35,09/20	2,40**	8,16/4	18,37/9	0,61
Середній	36,84/21	54,38/31	1,7*	38,78/19	46,94/23	0,81
Низький	54,39/31	10,53/6	4,39***	53,06/26	34,69/17	1,23

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Статистично значущі відмінності було визначено лише в експериментальній групі: наприкінці експерименту значно збільшилася кількість респондентів з високим (від 8,77 % до 35,09 %; $p \leq 0,01$) і середнім (від 36,84 % до 54,38 %; $p \leq 0,05$) рівнями. Представленість низького рівня, навпаки, значно зменшилася від 54,39 % до 10,53 %; $p \leq 0,001$. У контрольній групі значних зсувів у представленості показників усіх рівнів не виявлено. Результати порівняльного аналізу за підсумками контрольного зрізу засвідчили значний вплив упровадженої системи корекційної роботи на зміни в розподілі даних у експериментальній групі. Порівняно з даними контрольної групи, у експериментальній – значно збільшилася частка тих, у кого визначено високий рівень ($p \leq 0,05$) та зменшилася представленість осіб із низьким рівнем уявлень про майбутню сім'ю ($p \leq 0,001$). Особливо помітно підвищився рівень уявлень про себе в якості майбутнього сім'янина, про образ майбутніх чоловіка чи жінку та загалом про майбутнє сімейне життя. Отже, отримані результати дослідження засвідчили позитивну динаміку у формуванні в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю, що свідчить про доцільність та ефективність розробленої системи корекційної роботи.

Таким чином, у рамках психологічного супроводу процесу підготовки розумово відсталих підлітків до майбутнього сімейного життя, ефективне функціонування запропонованої системи корекційної роботи надає позитивні перспективи для формування у підлітків зазначеної категорії уявлень про майбутню сім'ю, розширення їхнього соціального

досвіду, розвитку й корекції інтелектуальної діяльності та емоційної сфери, і в цілому, їхньої соціалізації.

Висновки. В умовах трансформації та реформування, в яких перебуває спеціальна освіта України, одним із найважливіших завдань залишається забезпечення оптимальної інтеграції в сучасні умови життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку. Одними із компонентів соціальної адаптації осіб даної категорії – є укладання шлюбу та побудова власної сім'ї. На сьогоднішній день проблемі підготовки розумово відсталих підлітків до майбутнього сімейного життя приділяється недостатня увага, про що свідчать проблеми становлення й розвитку молоді сім'ї розумово відсталих осіб.

Отже, проблема виховання розумово відсталого підлітка як майбутнього сім'янина вимагає своєчасного вирішення. Тому вкрай необхідно запровадити цілісну систему сімейного виховання та підготовки підлітків і молоді з вадами розумового розвитку до сімейного життя, яка повинна будуватися на основі комплексної взаємодії батьків і фахівців спеціальних освітніх установ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді / В. П. Кравець. – К.: Київська правда, 2000. – 688 с.
2. Мастюкова \ Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 398 с.
3. Миронова С. П. Статеве виховання у допоміжній школі: [посібн. для вчит.] / С. П. Миронова, М. П. Матвєєва. – Кам'янець-Подільський, 1996. – 30 с.
4. Синёв В. Н. Особенности нравственных представлений и социального поведения умственно отсталых подростков / В. Н. Синёв, А. П. Северов // Проблемы изменения и восстановления психической деятельности: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. – М., 1977. – С. 148-149.
5. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2017.

ИВАНЕНКО Алина

канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры технологий коррекционного и инклюзивного образования, ДВНЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,

ул. Г. Батюка, 19, г. Славянск, Донецкая обл., Украина, 84116

E-mail: ddpu-i-a-s@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К БУДУЩЕЙ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Резюме. Стаття посвячена проблемі формування у умовно відсталих підлітків представлень про майбутню сім'ю з метою удосконалення шляхів їх підготовки до дорослої самостійного життя, однією з складових якої є створення власної сім'ї. Представлено систему корекційної роботи, яка складається з трьох взаємопов'язаних між собою блоків, заснованих на послідовній роботі з дітьми 8 – 9-х класів в процесі реалізації психокорекційної програми «Моя майбутня сім'я» психолого-педагогічним персоналом спеціальних освітніх закладів і батьками. Наведено дані щодо результатів констатуючого і формуючого експериментів.

Ключевые слова: умовно відсталі підлітки, представлення, майбутня сім'я, система корекційної роботи, соціалізація.

IVANENKO Alina

Ph.D., Senior Lecturer of the department of correctional and inclusive education, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: ddpu-i-a-s@mail.ru

BASIC DIRECTIONS OF CORRECTIONAL WORK TRAINING OF PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES FOR FUTURE FAMILY LIFE

Summary. The article is devoted to the training of pupils with intellectual disabilities for the future family life. The methodology of working on forming ideas about the future family of pupils with intellectual disabilities is presented in the article. It includes a set of lectures for parents such as "Future family man's upbringing" and a set of lectures for pedagogues such as "Training of pupils with intellectual disabilities for the future family life" to provide the pedagogues and parents with psychological education on training pupils with intellectual disabilities for future family life and a complex program "I am a future family man" to form ideas about the future family of pupils of 8th and 9th forms with intellectual disabilities.

Key words: mentally retarded teenagers, ideas, future family, socialization.

Abstract. People with such disabilities are often not seen as full citizens of society. Person-centered planning and approaches are seen as methods of addressing the continued labeling and exclusion of socially devalued people, such as people with disabilities, encouraging a focus on the person as someone with capacities and gifts as well as support needs. The self-advocacy movement promotes the right of self-determination and self-direction by people with intellectual disabilities, which means allowing people with intellectual disabilities to make decisions about their own lives.

Children with intellectual disability learn more slowly than a typical child. Children may take longer to learn language, develop social skills, and take care of their personal needs, such as dressing or eating. Learning will take them longer, require more repetition, and skills may need to be adapted to their learning levels. Nevertheless, virtually every child is able to learn, develop and become a participating member of the community. Each mentally retarded person has the right to create their own family.

The article deals with one of the directions of socialization of mentally retarded students. The main direction is the formation of ideas about the future family, as the entry into adult independent life is directly related to the creation of their own family. The article analyzes the problems of special schools leavers who face the problem in the process of creating their own family, and their causes. The results of the study are given, the purpose of which is to examine the students of the 7th and 9th forms of a special school. The main task is to study the nature of knowledge about family relations and perceptions about their own future family, peculiarities of displaying emotive attitude towards the future of their family and the parents' family and peculiarities of displaying sex and role behavior of mentally retarded boys and girls. The article introduces the concept of the program to form the ideas about the future family of adolescents with intellectual disabilities.

REFERENCES

1. Kravets' V. P. Teoriya í praktika doshlyubnoí pídgotovki molodí / V. P. Kravets'. – K.: Kíivs'ka pravda, 2000. – 688 s. (Ukr.)
2. Mastyukova \ Ye. M. Semeynoye vospitaniye detey s otkloneniyami v razvitii / Ye. M. Mastyukova. – M.: VLADOS, 2004. – 398 s. (Rus.)
3. Mironova S. P. Stateve vikhovannya u dopomízhnıy shkolí: [posíbn. dlya vchit.] / S. P. Mironova, M. P. Matvêeva. – Kam'yanets'-Podíl's'kiy, 1996. – 30 s. (Ukr.)
4. Sinov V. N. Osobennosti npravstvennykh predstavleniy i sotsial'nogo povedeniya umstvenno otstalykh podrostkov / V. N. Sinov, A. P. Severov // Problemy izmeneniya i vosstanovleniya psikhicheskoy deyatel'nosti: Tezisy dokladov k V Vsesoyuznomu s"yezdu psikhologov SSSR. – M., 1977. – S. 148-149. (Rus.)
5. Sukhomlins'kiy V. O. Bat'kívs'ka pedagogíka / V. O. Sukhomlins'kiy. – K.: Rad. shkola, 1978. – 263 s. (Ukr.)

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 376-056.36:159.922.76:616.896

ДЯЧЕНКО Лариса

старший викладач кафедри логопедії та спеціальної психології
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»,

вул. Ген. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: n_maliy@mail.ru

МАЙМУРЕНКО Наталія

старший вихователь будинку дитини «Антошка»,
вул. Двірцева, б. 67-А, м. Краматорськ, 81320, Україна

E-mail: ggaa200981@mail.ru

ПОЗДНЯКОВА Ірина

лікар-невролог будинку дитини «Антошка»,

вул. Двірцева, б. 67-А, 81320, Україна

E-mail: ggaa200981@mail.ru

МІГУНОВА Олена

студентка освітнього рівня бакалавр Державного вищого
навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

вул. Ген. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна.

E-mail: n_maliy@mail.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА МЕДИЧНИЙ СУПРОВІД
ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ У РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ВІДДІЛЕННІ**

Анотація. Стаття присвячена нагальній проблемі сучасної дитячої психології – поширення гіперактивності серед дітей та створення ефективної комплексної корекційно-виховної системи допомоги дітям зазначеної нозології із використанням психолого-педагогічної роботи та медичного супроводу. Нами розглянуто питання супроводу гіперактивних дітей, проаналізовано причини виникнення, прояви гіперактивності у дітей, визначено актуальність цієї проблеми. Відображено основні аспекти поведінки, виділено форми роботи з усіма учасниками корекційного процесу (дітьми, батьками, педагогами). Сформульовано задачі та напрямки роботи. Запропоновано рекомендації для батьків гіперактивних дітей. Визначено важливість і необхідність комплексного підходу до виховання, навчання та корекції поведінки гіперактивних дітей.

Ключові слова: гіперактивність, імпульсивність, дисфункція, арттерапія, агресивність, комплексний підхід.

© Дяченко Л., Маймуренко Н., Позднякова І., Мігунова О., 2017

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими чи практичними завданнями. Гіперактивність (від грец. *Hyper* - над, понад + активність) - комплексне порушення поведінки, що виявляється в надмірній руховій активності, порушенні концентрації уваги, нездатності до організованої, цілеспрямованої діяльності.

Діагноз гіперактивності (далі СДУГ) ставить спеціаліст (лікар) за результатами спеціальної діагностики та спостереженням за дитиною. За клінічними даними цей синдром – прояв мінімальної мозкової дисфункції (ММД), у більшості випадках з причини родової мікротравми шийних відділів хребта, яка своєчасно діагностується дуже рідко.

Найважливішою проблемою у дитячій психології всього цивілізованого світу є поширеність гіперактивності. Актуальність даного питання полягає в тому, що гіперактивність це розлад, який має безліч різних аспектів: неврологічні, психіатричні, рухові, мовленнєві, виховні, соціальні, психологічні тощо.

Аналіз освітніх досліджень і публікацій. Проблема діагностики та корекції гіперактивності широко представлена в науковій і популярній літературі країн Західної Європи, але в Україні недостатньо. Існує багато підходів до вивчення гіперактивності, проте єдиної концепції психопрофілактики, діагностики, корекції цього розладу до сьогодні немає. Наукові передумови вивчення синдрому гіперактивності у дітей дошкільного віку розроблено з позицій психологічного (І. Брязгунов, В. Дуглас, М. Заваденко, О. Лютова, Г. Моніна, О. Плахотіна, Л. Руденко, О. Романчук, Є. Суковський та ін.), медичного (Р. Барклі, Я. Бікшаєва, Г. Гофман, Л. Журба, Д. Ісаєв, В. Ковальов, О. Лічко, І. Марценковський, М. Певзнер, Дж. Стіл, Г. Сухарева та ін.) та педагогічного (Т. Борисова, Т. Ємельянцева, В. Кузьміна, О. Куцінко, Л. Матюхіна, Л. Прокопів, Л. Ясюкова) підходів [1].

Проаналізувавши наукові першоджерела щодо проблеми СДУГ, нами було виявлено, що недостатньо розробленими залишаються стандартизовані критерії та технології психолого-педагогічної діагностики цього синдрому у дітей.

Гіперактивність остаточно діагностують лише в молодшому шкільному віці, проте, чим раніше буде виявлено це порушення, тим ефективнішим буде застосування методів корекційного впливу на дитину.

Формування цілей статті (постановка завдання). Визначення симптомів прояву гіперактивності у дітей, характеристика напрямків роботи з гіперактивними дітьми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші прояви гіперактивності у дітей проявляються у перші місяці життя у формі підвищеної м'язово-нервової збудженості і діагностуються неврологом під

час диспансерних оглядів. У подальшому симптоми проявів гіперактивності змінюються у різних напрямках розладів психологічного розвитку, порушень поведінки, фізичної та емоційної лабільності і частіше зустрічаються у хлопчиків, аніж у дівчаток.

Причини збільшення кількості гіперактивних дітей різні: внутрішньоутробні (гіпоксія плоду внаслідок неправильного харчування вагітної жінки, шкідливі звички, стреси, велике фізичне навантаження, вірусні інфекції); генетичні (може носити сімейний характер); соціальні фактори (відсутність обліку особливостей розвитку хлопчиків, їх великої рухової та пізнавальної активності); харчові фактори (додавання різних барвників, харчових добавок в улюблені дитячі продукти); раннє залучення дитини до комп'ютерних ігор (комп'ютерне світло та випромінювання, нехай навіть незначне, діє на фронтальну, лобову кору головного мозку, пошкодження лобової кори вражає увагу і, відповідно, порушує волю. Таким чином, некерованою стає і рухова активність, зростає імпульсивність). Якщо дитина проводить перед екраном телевізора більше години на день, вона відчуває рухову депривацію [2, с. 4-7].

Кількість гіперактивних дітей у реабілітаційному відділенні будинку дитини за останні роки значно зросла. Такі діти відрізняються від інших дітей наступними ознаками:

1. Висока рухова гіперактивність і водночас погана координація рухів, недорозвинення дрібної моторики, хаотичність.

2. Вегетативні розлади (мармуровість шкіри, порушення сну, зайва пітливість, сухість і тьмяність волосся, ознаки шкірного діатезу, невизначеність апетиту, нестабільність ваги. У таких дітей часто зустрічаються ацетонемічні стани, як наслідок вегетативно-гормональної дисфункції.

3. Неуважність, відволікання, імпульсивність, проблеми при зосередженні уваги більше ніж на 3-5 хвилин, і то, за умови постійної взаємодії з нею. Гіперактивні діти потребують спілкування, уваги, бувають нав'язливими, чіпляються до дітей, втручаються в розмову дорослих. Часто вони, не дослухавши і не зовсім зрозумівши про що йде мова, перебивають співрозмовників, не дотримуються правил гри, прагнуть стати лідером, нав'язати свої правила і свою форму діяльності.

4. Емоційна нестриманість. Образа одразу ж переростає в яскравий спалах гніву, без аналізу ситуації. Дитина не стільки агресивна, скільки імпульсивна, а оскільки свою рухову активність вона не регулює, то може налетіти, штовхнути, повалити, щось розбити, зруйнувати. Схильна до руйнівних дій, але зробивши боляче, може одразу ж позабути все і знову гратися. Таким дітям бракує заздрості, жадібності. Вони, навпаки,

добродушні, готові дружити, хоча дружба у них теж дуже поверхнева, нестабільна. Вони не вміють терпіти, жертвувати.

5. Відсутність терпіння. Такі діти часто не можуть стримувати позиви до сечовипускання, у них часті нічні енурези. З невмінням терпіти і міркувати пов'язана також ризикова поведінка гіперактивних дітей. Вони летять стрімголов через дорогу, тому що не передбачають, не прораховують наслідків [5].

Рівень інтелектуального розвитку гіперактивних дітей не залежить від ступеня гіперактивності і може перевищувати показники вікової норми.

Психолого-педагогічна робота з гіперактивними дітьми проводиться з метою корекції гіперактивної поведінки, розвитку концентрації й обсягу уваги, формування довільності психічних процесів, розвитку самоконтролю.

Мета медичного супроводу дитини із СДУГ – рання діагностика розладів, відновлення або компенсація порушених функціональних зв'язків центральної нервової системи дитини, регулювання рефлексорної діяльності, корекція вегетативної дисфункції.

Завдання психолого-педагогічної та медичної роботи: відновлення або компенсація порушень функціональних зв'язків центральної нервової системи дитини; адаптація дитини в колективі та суспільстві; корекція поведінки, розвиток уваги, сприяння прояву слухняності, формування навичок самоорганізації, відповідальності за свої вчинки; організація взаємодії з батьками.

Відповідно до цього, програма психолого-педагогічних корекційних занять включає наступні завдання: зниження зайвої рухової активності та емоційної напруги у дитини; навчання дитини способам позбавлення від негативних емоцій і негативної енергії; надання психологічної допомоги в подоланні будь-яких негативних переживань; надання допомоги в подоланні страхів і комплексів; допомога в навчанні управлінню власною поведінкою та емоціями; розвиток необхідних комунікативних навичок і навичок взаємодії в колективі; зниження агресивності у дитини; виховання впевненості в собі [4, с. 7-8].

Усі заняття з дітьми проходять в ігровій формі з обов'язковим використанням різних рухливих вправ та ігор, а також інтелектуальних ігор і фізкультхвилинок. Часто використовуються відео -, аудіо - записи із залученням різноманітних театральних, іграшкових або літературних персонажів.

Важлива роль у корекційній роботі з гіперактивними дітьми належить всім учасникам супроводу, зокрема:

- сім'ї - дотримання режиму, виховання моральних якостей, виконання завдань, контроль за поведінкою дітей;

- **психологу** – модифікація оточення; поведінкові стереотипи, підкреслення позитивних рис;
- **дефектологу** – пізнавальна діяльність, дрібна моторика, кінезіологія, створення ситуації успіху;
- **музичному керівнику** – музикотерапія, відчуття ритму, розвиток ритмічного дихання;
- **вихователю** – розвиток загальної моторики, координації рухів;
- **логопеду** – корекція і розвиток мовлення;
- **лікарю-неврологу** – оцінка стану дитини, особливостей нервової системи, консультування допоміжних лікарів – педіатра, психіатра, генетика, сурдолога та окуліста, призначення допоміжних обстежень у разі необхідності, призначення корекційних ліків (за потребою); медичний персонал - масаж, ЛФК, фізіопроцедури, індивідуальна робота з дітьми в групі за призначенням педагога та лікаря групи.

З першого дня перебування гіперактивної дитини у реабілітаційному відділенні фахівцями проводиться комплексна медико-педагогічна діагностика, складається індивідуальна корекційна програма. Для ефективної праці з гіперактивними дітьми необхідна взаємодія всіх фахівців будинку дитини: психолога, дефектолога, логопеда, музичного керівника, вихователів, лікаря-невролога та медичного персоналу.

Робота з гіперактивними дітьми у реабілітаційному відділенні будинку дитини проводиться індивідуально або невеликими підгрупами.

Принципи організації роботи: узгодження – педагоги, медичні працівники і батьки встановлюють для дитини певні правила, які вона виконує вдома і в реабілітаційному відділенні (режим дня, правила одягання, правила поведінки).

Послідовність – алгоритмічна організація діяльності дитини.

Підтримка – педагоги, лікар-невролог, медичні працівники та батьки обмінюються своїми спостереженнями про стан здоров'я, успіхами і невдачами дитини (щоденний прийом дітей, консультування батьків, батьківські збори, інформаційні стенди та індивідуальні поради вузьких спеціалістів, сумісні медико-педагогічні огляди).

Систематичність – безперервна організація діяльності дитини («Робимо завжди і всюди»).

Робота ведеться за напрямками: психолого-педагогічний, медичний та робота з батьками [6].

Психолого-педагогічний напрямок урахує особливості самоорганізації поведінки гіперактивних дітей і проблеми спілкування з однолітками, дорослими, які виникають через порушення уваги та координації руху.

У психолого-педагогічній роботі з гіперактивними дітьми використовуються нові нетрадиційні форми роботи з елементами арт-терапії: пісочна терапія, казко терапія, музикотерапія, ізотерапія, кольоротерапія, ігротерапія.

Ігрова терапія спрямована на мінімалізацію рухового занепокоєння і метушливості дитини та дозволяє контролювати їх дії і вчинки (наявність ігрового сюжету і пов'язаних з ним правил і ролей). Гра – єдина реальна можливість активно занурюватися в ігрову ситуацію для розгальмованої дитини, зосереджуватися на ній хоча б на нетривалий час. Головне – поставити перед дитиною мету, вчити досягати її. Такі ігри дозволяють формувати у дітей почуття успішності, впевненості в собі, розвивають вміння доводити розпочату справу до кінця. Важливо залучати дітей із СДУГ до колективних ігор ритмічного характеру, що супроводжуються віршованим текстом (напружені та енергійні дії обов'язково змінюються моментами затишку та розслаблення). При цьому обов'язковим елементом спільної ігрової дії є пальчикові ігри. Педагоги створюють сюжет, який переноситься в малюнок, гру на підлозі, за столом, що дозволяє утримувати дитину на певному місці та поступово переходити до формування самоконтролю і пізнавальної мотивації. Активна увага стимулюється через захоплення дитини. Дитині надається час на підготовку до нової діяльності.

Пісочна терапія, ізотерапія, кольоротерапія. В основі цих методик лежить творча діяльність, необмежені можливості дитини для самореалізації та самовираження, що допомагає їй адаптуватися в реальному житті. Дитина часто словами не може висловити свої переживання, страхи, і тут їй на допомогу приходять фахівці, які використовують арт-терапію для позбавлення страхів, невпевненості, напруги, корекції психічних та рухових процесів. Педагоги та медичний персонал чітко стежать за наявністю в томи у дітей – надають можливість зробити перерву, відпочити і за потребою дитини відновити або переключитися на інші види діяльності.

Музична терапія – слухання музики, складова арт-терапії. Педагоги підібрали різні комплекси музичних творів і використовують їх як самостійний, так і допоміжний засіб, включаючи в заняття режимні процеси, спільну діяльність. Музикотерапія сприяє розвитку емоційної сфери, розслабленню, релаксації, дозволяє дітям розпізнавати свій настрій, допомагає краще зрозуміти себе та навколишній світ.

Казкотерапія – передача знань про соціальне становлення особистості за допомогою метафоричних засобів, де під час аналізу та використанні образів героїв дитина може побороти свої страхи, негативні риси особистості. Казка для дитини являє особливу реальність.

Використання методу казкотерапії дозволяє нормалізувати емоційний і мовленнєвий стан дитини, зменшити надмірну рухову активність. Опрацювавши казку разом із педагогами, гіперактивні діти вчаться по-іншому поводити себе в різних життєвих ситуаціях: стати більш спокійними, контролювати свою агресивність, за ситуацією уникати конфліктів.

Особлива увага приділяється мові педагогів. Вона емоційна, ритмічна, функціонально наповнена, зрозуміла для дитини [6].

Велику роль відіграє заохочення. Навіть за незначні успіхи дітей заохочують. Це позитивно впливає на емоційний стан та успішність учнів. З метою подальшої виробки самоконтролю та самоорганізації різні ситуації з такими дітьми варто моделювати..

Усі заняття проводяться у першу половину дня. Педагогічний і медичний персонал постійно працює над корекцією психічних процесів, контролює рухи дітей, поведінку, відпрацьовує конкретні навички взаємодії з однолітками і дорослими людьми.

Однією з важливих задач роботи з гіперактивними дітьми є створення комфортної психологічної атмосфери, в якій дитина не тільки відчуває себе в безпеці, а й успішно реалізує свій потенціал. Зусилля педагогічного та медичного персоналу спрямовані на виявлення сильних сторін дитини: її вмінь, навичок, моральних якостей особистості. Ігри та вправи, які проводяться у реабілітаційному відділенні, допомагають дитині відчути себе успішною, підвищити самооцінку та мотивацію досягнень. Для роботи з гіперактивними дітьми фахівці реабілітаційного відділення використовують наступний комплекс ігор і вправ: вправи на розвиток концентрації уваги, вміння володіти собою «Знайди відмінність», «Передай м'яча», «Послухай тишу»; вправи-розтяжки – для нормалізації гіпертонусу і гипотонусу м'язів ("Промінчики", "Травинка на вітрі", "Кішечка", "Половинка"); вправи на зниження агресивності, гармонізації відносин між дитиною та дорослими («Вгадай звіра»); дихальні вправи – на розвиток самоконтролю і довільності; око-рухові вправи – на розширення поля зору і поліпшення сприйняття; функціональні вправ – для розвитку уваги, довільності і самоконтролю ("Черепашка", "Руки-ноги", "Буратіно". "Жартівники"); вправи на розвиток дрібної моторики рук ("Кільця", "Кулак-ребро-долоні", "Вухо-ніс", "Зайці"); комунікативні вправи – відновлення та подальше поглиблення контакту з власним тілом ("Ганчіркова лялька", "Тварини"); психогімнастика; масаж – розповідання казки, віршів на спині [3].

Медичний напрямок займає важливе місце в корекційній роботі з гіперактивними дітьми. Він включає:

1. Щоденні огляди дітей медичним персоналом.

2. Оцінка стану дітей лікарями – педіатром (щоденно) з призначенням індивідуальної дієти, неврологом (1 раз на два тижні), психіатром (1 раз на три тижні). Комплексна оцінка – 3 рази на курс перебування дитини у реабілітаційному відділенні.

3. Медикаментозні: корекція із використанням ноотропних, вітамінних, мікроелементних комплексів, адаптивних і седативних засобів. Усі призначення лікарів індивідуальні.

4. Корекція рухової активності дітей (заняття із фізичним терапевтом з метою коригування статичних та координаційних функцій, курси масажу за різними методиками). Корекція проводиться фізичним терапевтом, інструктором ЛФК та масажистом.

5. Фізіотерапевтичні процедури:

- теплові (парафінові, сольові, пісочні аплікації);
- хвильові процедури з використанням МРТ, резонансної терапії на активні біологічні точки за методиками рефлексотерапії.

У наданні психолого-педагогічної допомоги гіперактивним дітям великого значення набуває робота з їх батьками, з якими проводяться анкетування, щоденні співбесіди, надаються консультації, організуються батьківські збори, виставки робіт дітей, переглядаються фільми про перебування дітей у реабілітаційному відділенні. Багато інформації для батьків представлено на стендах, папках-пересувках. Педагоги роз'яснюють батькам проблеми дитини, пояснюють, що її вчинки не є навмисними, показують, що за відсутності допомоги та підтримки дорослих така дитина не зможе впоратися з існуючими у неї труднощами; надають поради: підтримувати вдома чіткий розпорядок дня; вчити дитину чіткому плануванню своєї діяльності; уникати, з одного боку, надмірної м'якості, а з іншого – завищених вимог до дитини, проявляти досить твердості й послідовності у вихованні; автоматично одними і тими ж словами повторювати багаторазово своє прохання (нейтральним тоном); приділяти дитині достатньо уваги; вислуховувати те, що хоче сказати дитина; для підкріплення усних інструкцій використовувати зорову стимуляцію; не допускати сварок в присутності дитини; відволікати дитину в разі примх: запропонувати на вибір іншу можливу на даний момент діяльність; задати несподіване запитання; відреагувати несподіваним для дитини чином (пожартувати, повторити її дії); захистити дитину від тривалих ігор на комп'ютері і перегляду телевізійних передач; уникати, по можливості, великих скупчень людей; під час ігор обмежувати дитину лише одним партнером; уникати неспокійних, галасливих товаришів; не забороняти дію дитини в категоричній формі, не читати нотацій (дитина все одно їх не чує); не наполягати на тому, щоб дитина обов'язково вибачилась; не вдаватися до фізичного покарання, можливе

використання спокійного сидіння в певному місці після скоєння вчинку; частіше хвалити дитину. Поріг чутливості до негативних стимулів дуже низький, тому гіперактивні діти не сприймають догани та покарання, однак вкрай чутливі до заохочень. Придумати гнучку систему винагород за добре виконане завдання і покарань за погану поведінку; не наполягати на терміновому виконанні справи, коли дитина стомилася, надати їй можливість відпочити; не давати дитині доручень, що не відповідають її рівню розвитку, віку і здібностям; допомагати дитині розпочати виконання завдання, так як це найважчий етап; не давати одночасно кілька вказівок, завдання, яке дається дитині з порушенням уваги, не повинно мати складну конструкцію і складатися з декількох ланок; пам'ятати, що вербальні засоби переконання, заклики, бесіди рідко виявляються результативними, так як гіперактивна дитина ще не готова до такої форми роботи. Найбільш дієві – переконання «через тіло»: позбавлення задоволення, ласощів, привілеїв, заборона на приємну діяльність, телефонні розмови. Прийом «вимкненого часу» (ізоляція, кут, дострокове відправлення в ліжку); давати дитині тільки одне завдання на певний відрізок часу, щоб вона змогла його завершити; заохочувати дитину за всі види діяльності, що вимагають концентрації уваги (наприклад, робота з кубиками, розфарбовування, читання); надати дитині можливість витратити надлишкову енергію. Корисна щоденна фізична активність на свіжому повітрі – тривалі прогулянки, біг, спортивні заняття, гімнастика, плавання; для формування у дитини правильної моделі поведінки слід подавати їй приклад правильних вчинків [5].

Висновки. У корекційній роботі з гіперактивними дітьми повинні приймати участь педагоги, медичні працівники, батьки. Ефективність корекційної роботи залежить від тісної взаємодії всіх учасників психолого-педагогічного, медичного супроводу гіперактивної дитини, тому що тільки комплексний вплив на дитину сприяє встановленню взаєморозуміння і довірливих відносин між дорослими та дитиною, гарантує успіх у вирішенні цієї проблеми, допоможе дитині впоратися з негативними проявами, стати спокійною та впевненою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Заваденко Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н. Н. Заваденко. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 112с.
2. Ілляшенко Т. Д. Що означає підготувати дитину з гіперактивним розладом до шкільного навчання / Т. Ілляшенко // Психолог дошкілля. – 2013. – № 6. – С. 4-7.
3. Кравцова А. Игра не для забавы. Развивающие игры для детей от рождения до трех лет: пособие для родителей / А. Кравцова, А. Кукуруза, Н. Михановская. – Харьков: Торсинг. – 72 с.
4. Мони́на Р. Работа с "особенным" ребенком / Р. Мони́на, Е. Лютова-Робертс // Первое сентября. - 2000. - №10. - С. 7-8.

5. Обухівська А. Г. Інформаційна візитівка [Електронний ресурс]. / А.Г. Обухівська // Діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій в умовах інтеграції дітей з особливими освітніми потребами – К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. – 1 електрон.опт.диск (CD-ROM), 12 см. – С. 104-132. Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/106501/1/Обухівська_Діяльність
6. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Практичне керівництво / О. Романчук. – Львів: Навчально-реабілітаційний центр „Джерело”, 2008 – 324 с.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2017.

ДЯЧЕНКО Лариса

старший преподаватель кафедры логопедии и специальной психологии Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»,

ул. Ген. Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: n_maliy@mail.ru

МАЙМУРЕНКО Наталья

старший воспитатель дома ребенка «Антошка»,

ул. Дворцовая, д. 67-А, г. Краматорск, 81320, Украина

E-mail: ggaa200981@mail.ru

ПОЗДНЯКОВА Ирина

врач-невролог дома ребенка «Антошка»

ул. Дворцовая, д. 67-А, г. Краматорск, 81320, Украина

E-mail: ggaa200981@mail.ru

МИГУНОВА Елена

соискатель степени высшего образования бакалавр Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет».

ул. Ген. Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: n_maliy@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И МЕДИЦИНСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ В РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ОТДЕЛЕНИИ

Резюме. Стаття посвящена острой проблеме современной детской психологии – распространение гиперактивности среди детей и создания эффективной комплексной коррекционно-воспитательной системы помощи детям указанной нозологии с использованием психолого-педагогической работы и медицинского сопровождения. Нами рассмотрены вопросы сопровождения гиперактивных детей, проанализированы причины возникновения, проявления гиперактивности у детей, определена актуальность этой проблемы. Отражены основные аспекты поведения, выделены формы работы со всеми участниками

коррекционного процесса (детьми, родителями, педагогами). Сформулированы задачи и направления работы. Предложены рекомендации для родителей гиперактивных детей. Определена важность и необходимость комплексного подхода к воспитанию, обучению и коррекции поведения гиперактивных детей.

Ключевые слова: гиперактивность, импульсивность, дисфункция, арттерапия, агрессивность, комплексный подход.

DYACHENKO Larysa

Senior Teacher, Chair of Speech Therapy and Special Psychology, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: n_maliy@mail.ru

MAIMURENKO Nataliya

Senior Instructor of the Children’s Home “Antoshka”

E-mail: ggaa200981@mail.ru

Iryna Pozdnyakova

Doctor-Neurologist of the Children’s Home “Antoshka”

E-mail: ggaa200981@mail.ru

MIGYNOVA Olena

student education level bachelor, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: n_maliy@mail.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL AND MEDICAL ACCOMPANIMENT OF HUPERACTIVE CHILDREN IN THE REHABILITATION DEPARTMENT

Summary. The article is devoted to the pressing problem of contemporary children’s psychology that is, the spread of syndrome of hyperactivity among children and elaboration of effective complex correction-educational system of assistance for the above-mentioned nozology by way of applying the psycho-pedagogical work and medical accompaniment. The problem of accompanying the hyperactive children was considered in the article; the causes of emerging and manifesting the hyperactivity of children were analyzed; the actuality of the problem was defined. The main aspects of behavior of such children were reflected alongside with the main forms of work with all the participants of correctional work (children, parents and teachers). Tasks and directions of work were formulated. Recommendations for parents of hyperactive children were also proposed. The importance and necessity of complex approach to the upbringing, education and correction of behavior of hyperactive children was defined, too.

Key words: hyper-activity, impulsiveness, dysfunction, art-therapy, aggressiveness, complex approach.

Abstract. Rapid spread of hyperactivity is one of the most important problems of contemporary child's psychology both in Ukraine and in the world on the whole. Syndrome of attention deficit accompanied by hyperactivity (SDAH) is composed of many aspects: neurological, psychiatric, efferent, speech, educational, social, psychological and so on. Most often hyperactivity is accompanied by the problems in the mutual relations in the family, among children of the same age and with the surroundings, so the problems begin in one's childhood.

There exist different theories concerning the causes of emerging the hyperactivity: genetic, intra-fetal, social factors, injuries, inflectional diseases the child suffered from during his first months of life and so on. As a rule the basis of hyperactivity syndrome is the minimal brain dysfunction (MBD). Doctor-neuro-pathologist diagnoses it after carrying out certain special diagnostic procedures.

The following symptoms are typical of such children: high efferent hyperactivity and poor coordination of movements alongside with it, deficit of attention, vegetative dysfunctions, impulsiveness and emotional instability.

The purpose and directions of psycho-pedagogical and medical accompaniment of hyperactive children is defined in the article. The purpose of psycho-pedagogical work is the correction of hyperactive behavior, development of concentration and certain volume of attention, formation of spontaneity of psychological processes and development of self-control.

We define early diagnostics of disorders, rehabilitation or compensation for the disturbed functional ties of child's central nervous system, regulation of reflector activities and correction of vegetative dysfunction as the aim of medical accompaniment of a child suffering from SDAH.

Psycho-pedagogical work consists of complicated work with the use of non-traditional forms of work comprising the elements of art-therapy (sand-therapy, tale-telling therapy, fine-arts therapy, play therapy), games and exercises on the development of concentration of attention, the skill to be able to master oneself, for normalization of hyper-tone and hypo-tone of muscles, on lowering the level of aggressiveness, harmonizing the relations between the child, other children of the same age and adults, on the development of self-control and longevity, on widening the child's field of vision and improvement of perception, communicative exercises – renewing, psycho-gymnastics and so on.

For the creation of more effective correction-educational system for children suffering from SDAH it's necessary to unite psycho-pedagogical work with the professional medical accompaniment which includes medicament

correction, improvement of efferent activity (course of curative physical training, massage), physic-therapeutic procedures.

One of the main demands concerning the organization of the effective psycho-pedagogical assistance to hyperactive children is the work with their parents. The fundamental basis of this work is the elucidatory work which is composed of the following stages: examining the clinical picture and personal peculiarities of a child suffering from SDAH, psycho-correction aspect and renewing work.

Hyperactivity is both psycho-pedagogical and medical problem. Success in overcoming the above-mentioned disturbance depends upon precise interaction of all the participants of correctional processes, complex approach to education, upbringing and correction of behavior of hyperactive children.

Переклад на англ. - особисто.

REFERENCES

1. Zavadenko, N. N. (2000). *Yak zrozumIti ditinu: dIti z gIperaktivnIstyu ta defItitom uvagi* -. Moskva: Shkola-Press [in Russian].
2. Ilyashenko, T. D. (2013). *Scho oznachaE pIdgotuvati ditinu z gIperaktivnim rozladom do shkIl'nogo navchannya*. - *Psiholog doshkIllya*, 6, 4-7 [in Ukrainian].
3. Kravtsova, A. & Kukuruzha, A., Mihanovskaya, N. (2001). *Igra ne dlya zabavyi. Razvivayuschie igryi dlya detey ot rozhdeniya do troh let*. Harkov: Torsing. [in Ukrainian].
4. Monina, R. & Lyutova, E. (2000). *Rabota s "osobennum" rebenkom. Pervoe sentjbrj*, 10, 7-8 [in Russian].
5. ObuhIvska A. G. (2013). *InformatsIyna vIzItIvka. DIyalnIst psihologo-mediko-pedagogIchnih konsultatsIy v umovah IntegratsIyi dItay z osoblivimi osvItnlmi potrebami*, 104-132. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/106501/1/Обухівська_Діяльність [in Ukrainian].
6. Romanchuk, O. (2008). *GIperaktivniy rozlad z defItitom uvagi u dItay. Praktichne kerIvnitstvo*. LvIv: Navchalno-reabIltatsIyniy tsentr „Dzherelo” [in Ukrainian].

(переклад на англійську мову зроблено особисто авторами статті)

УДК 371.9

КОЗЛОВА Олена

заслужений вчитель України, Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І-ІІІ ступенів № 23 Донецької обласної ради,

вул. Торська (Комунарів), 2, м. Слов'янськ, 84112, Україна

E-mail: scoolslepih@inbox.ru

БЄЛЯЄВА Олена

старший вчитель, Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І-ІІІ ступенів № 23 Донецької обласної ради,

вул. Торська (Комунарів), 2, м. Слов'янськ, 84112, Україна

E-mail: scoolslepih@inbox.ru

**ВПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ
ЧЕРЕЗ КОМПЛЕКСНИЙ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ
СУПРОВІД ОСОБИСТОСТІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ СЛОВ'ЯНСЬКОЇ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ І-ІІІ
СТУПЕНІВ № 23 ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ)**

*Найважче – не сліпота, а
ставлення зрячих до сліпого.*

О. Келлер

Анотація. У статті висвітлюються пріоритетні напрямки комплексного корекційно-реабілітаційного супроводу особистості з вадами зору в умовах спеціального навчального закладу на засадах гуманної педагогіки. Визначено основні вектори гуманістично-інноваційної освіти і виховання сучасного учня з особливими освітніми потребами. Запропоновано розроблену і впроваджену у школі-інтернаті програму соціалізації школярів із вадами зору.

Ключові слова: гуманізація, комплексний корекційно-реабілітаційний супровід, освітній процес, формування гармонійної особистості з вадами зору, програма соціалізації.

Постановки проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. ХХІ століття вимагає кардинальних змін у структурі, змісті й технологіях української освітньої системи. Гуманізація як пріоритетний напрямок сучасної освіти пов'язана з соціокультурними змінами, що відбуваються у суспільстві. Вона виступає головною умовою гармонійного розвитку особистості, реалізації її творчих здібностей і прагнень, успішної інтеграції у соціум

дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим у спеціальному навчальному закладі розроблена і впроваджується модель комплексного корекційно-реабілітаційного супроводу особистості з вадами зору, яка забезпечує якісну освіту іта підготовку до самостійного життя учнів даної категорії.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Гуманістична спрямованість сучасної освіти ґрунтується на глибоких традиціях зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, К.Ушинський, Л.Толстой, А.Макаренко, В.Сухомлинський та ін.). Особливості гуманістичного підходу розкрито в концепціях виховання, розроблених І.Бехом, О. Вишневським, І. Ісаєвим та ін. У сучасній педагогічній науці гуманізація є ключовим елементом нового педагогічного підходу, у якому педагоги і вихованці виступають як суб'єкти розвитку творчої індивідуальності.

Ш.Амонашвілі визначив формулу гуманістичної педагогіки: прийняти – зрозуміти – допомогти – любити – співчувати – радіти успіху дитини – надихати [1, с. 98].

Гуманістична педагогіка орієнтована на саморозвиток особистості, врахування природної індивідуальності, максимальну самостійність вихованця і повне заперечення авторитарних форм і методів роботи.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – висвітлення гуманістичних засад діяльності спеціального навчального закладу як умови формування освіченої, духовної, всебічно розвиненої, конкурентоздатної особистості з вадами зору. Завдання якісної освіти в умовах спеціального навчального закладу вирішуються через комплексний корекційно-реабілітаційний супровід учнів із візуальними порушеннями та через упровадження програми соціалізації учнів даної категорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гуманізація як одна з основних моделей педагогіки передбачає створення емоційно стимулюючого середовища для співпраці і встановлення конструктивних відносин об'єкта і суб'єкта навчально-виховного процесу.

Найяскравішими характеристиками сучасної гуманістичної моделі національної освіти є дитиноцентризм, творчий підхід, альтернативність, інтегративність і варіативність. Кожна дитина – індивідуальність, яка потребує особливого підходу і побудови гуманного освітнього простору. Національною доктриною розвитку освіти, чинними законами України проголошується рівний доступ до здобуття якісної базової або повної загальної середньої освіти кожною дитиною, незалежно від стану її здоров'я, здібностей та індивідуальних можливостей. Важливу роль відіграють розвиток духовності та творчого потенціалу особистості - дитину слід вести шляхом пізнання істини, добра і краси, налаштовуючи її

на життєспроможність та активну життєтворчість в умовах сучасного суспільства.

У зв'язку з цим учень із обмеженими можливостями потребує організації і створення особливого корекційно-реабілітаційного середовища, зокрема, системи спеціальної освіти, яка виходить за межі навчання у звичайній школі.

Діти з однією з найтяжчих, за даними ВОЗ, форм інвалідності – сліпотою, що проживають у Донецькому регіоні, отримують освіту в унікальному навчальному закладі з майже 70-річним досвідом роботи – Слов'янській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті I-III ступенів № 23 Донецької обласної ради. Контингент інтернату складають діти з різко обмеженим чуттєвим досвідом, комунікативними контактами і низьким рівнем адаптованості у навколишньому середовищі. Кожен із вихованців інтернату – це великий біль у маленькій людині, сума невирішених проблем і розчарувань. І за роки навчання він має перетворитись на сильну духом, максимально незалежну від оточуючих, всебічно розвинену, компетентну, життєстійку особистість. Лише за умов мобільного і гнучкого реагування на всі запити та потреби стрімкого суспільства, випускники з вадами зору можуть скласти гідну конкуренцію зрячим на ринку праці, успішно само реалізуватися в усіх сферах життя.

Крок за кроком педагогічний колектив інтернату напрацьовував гуманну модель спеціального освітнього середовища з формування гармонійної особистості. Гуманізм у роботі спеціального навчального закладу – це не лише надання особам із вадами зору якісної освіти, а й забезпечення комплексного корекційно-реабілітаційного супроводу, створення стратегії розвитку для кожного учня з вадами зору, надання можливості вибору пізнавальних альтернатив і заохочення до саморозвитку і самовдосконалення.

Педагоги школи-інтернату, працюючи під гаслом «Здоров'я! Духовність! Інтелект!», спрямовують зусилля на корекцію вад розвитку, викликаних порушеннями зорового аналізатора, соціальну адаптацію, реабілітацію та інтеграцію дітей із захворюваннями очей у суспільство. Злагоджена робота всіх ланок корекційно-реабілітаційного процесу дозволяє ефективно вирішувати комплекс завдань із реалізації алгоритму на кожному етапі навчально-виховної роботи.

Так, у школі I ступеню здійснюється комплексне психолого-педагогічне і медичне обстеження кожної дитини, складаються індивідуальні картки і програми когнітивного розвитку вихованців. Учителі початкових класів і вихователі вирішують задачі поліпшення стану чуттєвої сфери, забезпечують засвоєння учнями необхідних знань, прагнуть підвищення рівня пізнавальної активності, корекції первинних і

вторинних відхилень у розвитку дітей із вадами зору, розвитку орієнтування у просторі та часі, формування навичок самообслуговування.

У школі II-III ступенів корекційно-реабілітаційний супровід і соціальна реабілітація дітей-інвалідів здійснюються шляхом поглиблення корекції особистості, вдосконалення системи роботи з соціально-побутової адаптації, орієнтування у великому просторі, трудового навчання та профорієнтації, підготовки бази для подальшої післяшкільної освіти та працевлаштування.

Спільна цілеспрямована діяльність педагогів інтернату дозволила суттєво вдосконалити розроблену у навчальному закладі *програму соціалізації дітей-інвалідів*, що включає оволодіння вихованцями

- комп'ютерною грамотою;
- технікою машинопису;
- навичками лікувально-оздоровчого масажу, що дає право продовжувати подальшу медичну освіту і працювати масажистом за фахом;

- навичками гри на різних музичних інструментах (фортепіано, баян, гітара, духові інструменти);

- основами професій, які мають вихід на ринок праці, під час роботи у міні-цехах по друкуванню брайлівських текстів, картонажній справі і народним промислам. Завдяки цьому незрячі школярі отримують на сучасному рівні і в повному обсязі необхідну їм наукову інформацію, практичні та тестові завдання з основних предметів шкільного курсу.

У міні-цеху з виготовлення та дизайну меблів учні своїми руками збирають необхідні для школи підставки для квітів і телевізорів, тумби, шафи-купе, комп'ютерні столи, стелажі тощо.

Для багатьох випускників ця робота вже стала справою їх життя.

У міні-цеху з декоративно-ужиткового мистецтва вихованці оволодівають техніками макраме, вишивки, флористики, бісероплетіння, килимоплетіння тощо. Довершені витвори юних майстрів не раз заслуговували найвищу оцінку журі на престижних Всеукраїнських і обласних виставках.

Отримані у міні-цехах уміння допомагають випускникам бути затребуваними і фінансово незалежними, конкурентоспроможними членами суспільства.

Перед учнями відкриті широкі можливості під керівництвом досвідчених тренерів професійно займатися спортом, досягати високих результатів.

Важливу роль у соціалізації осіб із вадами зору відіграють національно-патріотичне, громадянське виховання, а також формування навичок самоврядування у шкільній президентській республіці «Веселка».

Всебічному розвитку, реалізації творчих здібностей вихованців інтернату сприяє робота близько 50 гуртків інтелектуального, духовного і технічного спрямування.

У рамках програми соціалізації дітей-інвалідів розроблено і відпрацьовано *модель наступності «Школа – ВНЗ I-IV рівнів акредитації – ринок праці»*, яка передбачає координацію дій на всіх зазначених етапах:

а) з ВНЗ I-II рівнів акредитації, де навчаються діти з вадами зору (у тому числі і випускники допоміжної школи) за спеціальностями: маляр-штукатур, плиточник-облицювальник, палітурник, повар-кондитер тощо;

б) з ВНЗ III-IV рівнів акредитації, куди вступають випускники загальноосвітньої школи за спеціальностями: масажист, юрист, психолог, дефектолог, соціальний працівник, працівник фізичної культури і спорту, учитель початкових класів і музики, мови і літератури, історії, фізичного виховання, фізики і математики, тренер-реабілітолог.

Комплексний корекційно-реабілітаційний супровід вихованців із візуальними порушеннями реалізується завдяки впровадженню в інтернатному закладі інноваційних підходів і сучасних науково-методичних розробок.

В умовах гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу адміністрацією інтернату здійснено перехід від традиційної методичної роботи до науково-методичної та дослідної. Науково-практичні доробки методоб'єднань вихователів, учителів початкової ланки, учителів предметів гуманітарного та природничо-математичного циклів стали невід'ємною складовою загальної діяльності педколективу щодо виконання місії навчального закладу.

Науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу враховує освітні потреби школярів із вадами зору. До варіативної і корекційної складових навчального плану за 14 авторськими програмами педагогів інтернату введено курси «Загальна методика і техніка лікувального масажу та самомасажу» 7-12 кл.; програма для допоміжних класів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із порушеннями зору «Обслуговуюча праця і соціально-побутове орієнтування» 5-9 кл., «Корекція вад розвитку» 5-6 кл., «Ритміка» 5-9 кл., «Трудове навчання» 5-12 кл., «Обслуговуюча праця» 5-12 кл., «Лікувальна фізична культура» 5-9 кл. та ін..

У навчанні дітей із вадами зору при вивченні основних предметів шкільного курсу застосовуються інноваційні та інформаційні технології

Реалізації поставлених перед школою-інтернатом завдань сприяє сучасна навчально-матеріальна база.

Навчальні кабінети інтернату облаштовані не лише необхідним тифлотехнічним, рельєфно-графічним устаткуванням і засобами оптичної корекції, але й найсучаснішими комп'ютерними тифлокомплексами, адаптованими для незрячих користувачів (усі виконувані операції озвучуються).

Мультимедійні дошки, дозволяють поєднувати відео- й аудіоряди, виконувати безмежну кількість опцій; електронні телезбільшувачі тексту, які дозволяють учням із мінімальною гостротою зору читати друкований текст і розглядати дрібні предмети; телевідеоадаптери, аудіо- та відеоапаратура тощо значно розширюють діапазон пізнання дітей із вадами зору і допомагають забезпечити їм рівний доступ до якісної освіти.

Створення умов для гідної освітньої підготовки школярів із порушенням зору на рівні (або вище) державних освітніх стандартів – один із основних напрямків роботи навчального закладу.

Сьогодні інтернат дає можливість близько 150 учням із порушенням зору в залежності від психофізичних можливостей навчатись за програмами загальноосвітньої (I-III ступенів) і допоміжної шкіл. Уперше в практиці роботи спеціальних навчальних закладів для дітей із вадами зору в школі було відкрито підготовчий клас для малюків віком 5 років, адже чим раніше здійснюватиметься корекційний психолого-медико-педагогічний супровід дитини з важкою патологією зору, тим динамічніше вона буде розвиватись і успішніше навчатись.

Результати роботи педколективу переконливо доводять доцільність і продуктивність даного підходу.

У школі постійно працюють практичний психолог і соціальний педагог. У 2011 році на базі інтернату відкрито єдиний у регіоні консультаційний пункт «Помінчик», де родини, що виховують дітей із вадами зору від 0 до 3 років, можуть отримати кваліфіковану допомогу в подоланні труднощів розвитку малюків і визначення їх подальшого освітнього маршруту.

Важливим аспектом комплексного корекційно-реабілітаційного супроводу дітей із візуальними порушеннями є лікувально-профілактична робота, збереження, гігієна та охорона зору учнів. Шкільний медичний блок обладнаний унікальною лазерною діагностично-лікувальною апаратурою, що дозволяє без відриву від навчання покращити показники зору вихованців до 4%. Для багатьох дітей це є справжнім проривом із суцільної темряви.

Колектив вступив до Всеукраїнської «Асоціації тифлопедагогів України» і проводить активну дослідно-експериментальну роботу на рівні області.

Нині серед 74 педагогів школи-інтернату працюють заслужений працівник освіти України, заслужений вчитель України, 2 заслужених тренери України, кавалери ордена «За заслуги» III, II ступенів, 6 старших учителів, учитель-методист, вихователь-методист, 11 відмінників освіти України, 20 спеціалістів вищої кваліфікаційної категорії. Значна частина педагогів отримала другу вищу спеціальну освіту.

Про високий рівень навчальної та життєвої компетентності учнів інтернату свідчить той факт, що від 75 % до 100 % випускників щороку вступають до ВНЗ I-IV рівнів акредитації, успішно навчаються і працевлаштовуються. Учні неодноразово перемагали на престижних Всеукраїнських інтелектуальних і творчих конкурсах та науково-дослідницьких конференціях.

Вихованці інтернату перемагають і посідають призові місця на Всеукраїнських і обласних творчих конкурсах «Джерело натхнення», «Повір у себе», «Запали свою зірку», «Континент талантів».

За свою історію інтернат підготував 6 паролімпійських чемпіонів, четверо з яких – діючі члени Національної параолімпійської команди України з плавання.

Не лише школа, а й вся Україна пишається видатними плавцями-паралімпійцями: Героєм України Смирновим В., кавалером ордена «За заслуги» Машенком О., кавалерами ордену «За мужність» Кліппертом С., Залевським Д..

Високими спортивними досягненнями прославляють Батьківщину і вихованці заслуженого тренера України Котлярова І.М., серед яких 3 заслужених майстри спорту України, 7 майстрів спорту міжнародного класу, багаторазові чемпіони і призери чемпіонатів світу, Європи, Всесвітніх ігор сліпих із пауерліфтингу.

Випускники школи-інтернату гідно представляють науку, культуру, мистецтво, працюють керівниками підприємств, юристами, педагогами тощо.

Висновки. У ході корекційно-реабілітаційного супроводу учнів із порушеннями зору педколективом інтернату створено гуманне освітньо-виховне середовище, у якому здійснюється спрямування дітей-інвалідів у їхнє повноцінне і гармонійне майбутнє життя.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2017.

КОЗЛОВА Елена

заслуженный учитель Украины, Славянская специальная общеобразовательная школа-интернат I-III ступеней № 23 Донецкого областного совета,

ул. Торская (Коммунарков), 2, г. Славянск, 84112, Украина

E-mail: scoolslepih@inbox.ru

БЕЛЯЕВА Елена

старший учитель, Славянская специальная общеобразовательная школа-интернат I-III ступеней № 23 Донецкого областного совета,

ул. Торская (Коммунарков), 2, г. Славянск, 84112, Украина

E-mail: scoolslepih@inbox.ru

ВНЕДРЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В ХОДЕ КОМПЛЕКСНОГО КОРРЕКЦИОННО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ (из опыта работы Славянской специальной общеобразовательной школы-интерната I-III ступеней № 23 Донецкого областного совета)

Резюме. В статье рассматривается процесс гуманизации как необходимое условие качественного современного образования. Гуманизм учебно-воспитательного процесса в школе для детей с нарушениями зрения предполагает организацию комплексного коррекционно-реабилитационного сопровождения личности. В статье раскрыты основные подходы к решению данной проблемы на примере опыта Славянской специальной общеобразовательной школы-интерната I-III ступеней № 23 Донецкого областного совета. Предложены программа социализации детей-инвалидов по зрению и модель преемственности «Школа – ВУЗ I-IV уровней аккредитации – рынок труда». На основании фактического материала доказана эффективность и результативность освещённого подхода.

Ключевые слова: гуманизм, личность с нарушением зрения, комплексный подход, коррекция, воспитание, социализация, реабилитация.

KOZLOVA Olena

Teacher Emeritus of Ukraine, Slavyansk special comprehensive boarding school № 23 I-III levels of Donetsk region Council,

Torskaya St. (Communarov St.), 2, Slavyansk, 84112, Ukraine

E-mail: scoolslepih@inbox.ru

BELYAEVA Olena

Senior Teacher, Slavyansk special comprehensive boarding school № 23 I-III levels of Donetsk region Council,

Torskaya St. (Communarov St.), 2, Slavyansk, 84112, Ukraine

E-mail: scoolslepih@inbox.ru

IMPLEMENTATION OF HUMANE PEDAGOGY'S CONCEPTS THROUGH A COMPLEX CORRECTIONAL-REHABILITATIVE SUPPORT OF PERSONALITY (from the work experience of Slavyansk special comprehensive boarding school I-III levels № 23 of Donetsk region Council)

Summary. The article has a deal with preferable trends of a complex correctional-rehabilitative support of personality with visual impairments in the conditions of a special school based on a humane pedagogy. The basic vectors of a humanistic-innovative education and upbringing of a modern pupil with special educational needs are determined. The socialization program worked out and implemented at the boarding school is suggested here.

Keywords: humanization, complex correctional-rehabilitative support, educational process, formation of a harmonic personality with visual impairments, the socialization program.

Abstract. The problem statements in general and its connection with important scientific or practical tasks. XXI needs cardinal changes in a structure, content and technologies of Ukrainian educational system. Humanization as a preferable trend of modern education is connected with social-cultural changes which happen in a society. It is an essential condition for personality's harmonic development, realization of creative skills and aspirations and a successful integration of children with special educational needs to the society. In this regard a model of complex correctional-rehabilitative support of personality with visual impairments is worked out and implemented in a special school. This model provides a qualitative education and preparation of such pupils for an independent life.

Analysis of basic researches and publications. The humanistic direction of modern education is based on profound traditions of foreign and native pedagogical ideas. (Y.A. Comenius, J.J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, K. Ushinsky, L. Tolstoy, A. Makarenko, V. Sukhomlynsky and others). The peculiarities of humanistic approach are discovered in the conceptions worked out by I. Bekh, O. Vishnevsky, I. Isaev and others. In the modern pedagogy humanization is a key element of new pedagogical approach in which pedagogues and pupils are subjects of creative individuality's development.

Sh. Amonashvili had determined the formulation of humanistic pedagogy: receive-understand – help – love – sympathize – enjoy the child's success – encourage [1, p. 98].

Humanistic pedagogy is oriented to a personality's self-development, taking into account natural individuality, maximum independence of educatee and a total objection of authoritarian forms and methods of work.

Formation of article's purposes (the task statement). The purpose of the article is a presentation of humanistic basics of special school's activity as

the condition for a formation of educated, spiritual, fully developed, competitive personality with visual impairments. The task of a qualitative education in the conditions of special school is solved through the complex correctional-rehabilitative support of pupils with visual impairments and the socialization program implementation of persons of this category.

Introduction. Modern education must respond to the demands of society. Essential for the harmonious development of personality is the humanization of the educational process.

Analysis of publications. Humanistic pedagogy dedicated to the research of J.A. Comenius, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, K. Ushynsky, L. Tolstoy, A. Makarenka, V. Sukhomlynsky more. Humanistic trends are in education concepts developed I. Beh, A. Vishnevsky, I. Isaev and others. In the concept of humane pedagogy SH.O. Amonashvili basic provisions is the interaction - mutual help and mutual support teachers and children, parents and children, parents and teachers of children with each other, leading to the formation of the ability to enjoy the success of others. Humanistic pedagogy based on subjective conditions of the educational process.

Purpose. The purpose of the article is revealing ways of practical implementation of ideas of humanistic pedagogy in educational practice special education. Its task realized through the implementation of the program of socialization of children with disabilities.

Results. Humanistic education focused on self identity, taking into account the natural identity, pet maximum independence and complete negation of authoritarian forms and methods. A student with disabilities also requires organization and creation of a special correctional and rehabilitation environment, including special education, which goes beyond normal teaching in a secondary school. Humanistic orientation of the educational process in general Slavyansk special comprehensive boarding school I-III levels number 23 is to provide a comprehensive correctional and rehabilitation support, a strategy for the development of each student with low vision, cognitive providing choice alternatives and to encourage self-development and self-improvement. Educator special comprehensive boarding school developed successfully implemented a program of socialization of children with disabilities and model of continuity "school - university I-IV accreditation - the labor market." Implementations assigned to the secondary general school tasks promotes scientific methods of modern educational and material resources.

Conclusion. The educational process in a dedicated training facility, built on the provisions of humanist pedagogy, based on the individual student with disabilities and aims to provide a comprehensive correctional and rehabilitation support, a strategy for the development of each pupil, providing choice of cognitive alternatives and encouraging self-development and self-improvement.

REFERENCES

1. Amonashvili, S.H.O. (2002). School Zhittya [The school of life]. Khmelnytskyi: Podilsky cultural center prosvitnitsky M. Reriha [in Ukrainian].
2. Gavrilovets, K.V. (2000). Gumanistichne vihovannya in shkoli. [Humanistic upbringing at school]. Minsk .: Polum'ya [in Belarus].
3. Process Gumanizatsiya navchannya in shkoli (2001). [Humanization of educational processes at school] For Ed. S. Bondar. - 2nd appearance dopovn.. Kyiv .: Stylos [in Ukrainian].
4. Isaev, I.F. (2000). Akseologicheskie base vocational teacher education [Axiological bases of professional-pedagogical education Valuable]. - Part 1. Moscow [in Russian].
5. Smantser, A.P. & Kondrashov, L.V. (2001). Gumanizatsiya pedagogichnogo processes in suchasniy shkoli [Humanization of pedagogical process at modern school]. Minsk.: "Bestprint" [in Belarus].

(переклад на англійську мову зроблено особисто авторами статті)

УДК 376-056.36-053.4:398.21

КУЗНЕЦОВА Тетяна

канд. пед. наук, доцент кафедри корекційної педагогіки, факультет спеціальної освіти, ДВНЗ ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: kuznetsovatt@mail.ru

**АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ
ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ
КАЗКИ**

Анотація. В статті розглянуто питання формування та активізації пізнавального інтересу дошкільників з вадами інтелектуального розвитку. Вказано на використання народної казки як важливого засобу роботи щодо розвитку пізнавальних можливостей розумово відсталих дошкільників та активізації їх інтересу до навколишнього середовища. Підкреслено необхідність організації активної пошукової діяльності дітей і роль емоційного компоненту, що формує додаткові мотиви діяльності, сприяє переходу епізодичного інтересу в більш стійкий, пізнавальний інтерес. Автором запропоновано методи та прийоми роботи з використання змісту українських народних казок для розвитку емоційної сфери та формування елементів пізнавального інтересу розумово відсталих дошкільників на заняттях з різних розділів програми.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, емоційна сфера, зміст українських народних казок, корекційно-розвивальна програма.

© Кузнецова Т., 2017

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Пізнавальний інтерес це мотивоване емоційне ставлення суб'єкта до предмета пізнання, яке має систематично враховуватись і розвиватись у процесі навчання, оскільки безпосередньо впливає на формування і розвиток особистісної спрямованості дитини. Пізнавальний інтерес впливає на вирішення корекційно-виховних завдань у спеціальному освітньому закладі.

У дітей із порушенням інтелектуального розвитку спостерігається зниження інтересу до предметного оточення, їх інтереси мало інтенсивні, неглибокі, однобічні, нестійкі. Відзначається дифузність, мала диференційованість і недостатня усвідомленість інтересів. Особисті інтереси переважають над усіма іншими. Пізнавальний інтерес, що визначає в нормі спрямованість дитини на навчальну діяльність, у розумово відсталих учнів виявляється лише як реакція на окремі цікаві факти, події, яка не переростає в інтерес до предмета як до галузі знань. Молодші школярі із порушенням інтелекту зазвичай пасивно ставляться до навчальних занять, які вимагають розумової діяльності, цікавляться лише яскравим, образним матеріалом (Н. Морозова, С. Рубінштейн).

У дошкільному віці одним із методів активізації пізнавальної діяльності є художня література, яка сприяє виникненню у дітей яскравих уявлень, нових образів, викликає цілком природне бажання «пограти» з героями улюбленого твору на вербальному рівні, викликає дитячу фантазію, пробуджує інтерес. Найбільш цікавим для дошкільників видом художньої літератури є казка.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У педагогічних дослідженнях казка розглядається як засіб багатовекторного впливу на особистість дитини: у процесі розумового виховання (Р. Жуковська, С. Литвиненко, О. Соловійова, О. Усова, Л. Фесюкова); естетичного та морального (С. Бакуліна, В. Пабат); мовленнєвого розвитку (С. Алієва, Л. Бірюк, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпинська, Т. Котик, Н. Насруллаєва, Ю. Руденко, Л. Таллер, Л. Фесенко, Є. Фльорина, А. Шибицька); у логопедичній практиці (Г. Бистрова, Т. Сергєєва, Е. Сизова, Т. Шуйська); як засіб фізичного розвитку та оздоровлення дитини (К. Крутій, Н. Маковецька); творчого розвитку (М. Туров); розвитку та корекції психічної сфери (В. Андросова, Н. Виноградова, Л. Гурович, О. Запорожець, Т. Зинкевич-Євстигнеєва, Г. Леушина, Д. Соколов, О. Соловійова, Н. Циванюк) тощо. Вчені вважають, що фантастичний казковий світ, сповнений чудес, таємниць і чарівності, завжди приваблює дітей. Вони з радістю поринають у світ уяви, активно діють у ньому. Психологи, педагоги, лінгводидакти вважають казку дієвим засобом виховання та використовують її для розвитку різних сторін особистості дитини.

Сприйняття казки маленькою дитиною відрізняється від сприйняття дорослої людини тим, що це розгорнута діяльність, яка потребує зовнішньої опори. Запорожець А. В., Арановський Д. М. виділили специфічну дію для цієї діяльності. Це сприйняття, коли дитина приймає позицію героя твору, намагається подолати перешкоди, що зустрічаються на його шляху. Теплов Б. М., розглядаючи природу художнього сприйняття дитини, зазначав, що співпереживання, уявне сприяння героя твору, становить «живу душу художнього сприйняття». Співпереживання схоже з роллю, яку бере на себе дитина в грі. Ельконін Д. Б. підкреслював, що класична казка максимально відповідає дієвому характеру сприйняття дитиною художнього твору, в ній намічається шлях тих дій, які повинна здійснити дитина, і дитина йде цим шляхом.

Соціально-педагогічне значення казки в тому, що вона створює великі можливості для розвитку творчого уявлення слухача, включає його образне мислення до чарівного і реального плану. При цьому розвивається вся сенсорна система слухача: зорові, слухові, просторово-моторні механізми (Л. Виготський, М. Мельніков). За допомогою казки можливий розвиток логічного мислення (Б. Бетельхейм), мовлення (О. Флеріна), зв'язного висловлювання думок (Б. Теплов), розвиток інших здібностей.

Казка завжди підтримує інтерес на заняттях, вона орієнтована на соціально-педагогічний ефект: навчає, виховує, попереджає, спонукає до діяльності і навіть лікує. Тобто, потенціал казки значно багатіший за її художньо-образної значущості. Саме тому казка – є одним із найважливіших соціально-педагогічних засобів формування пізнавального інтересу.

Відомо, що у розумово відсталих дітей дошкільного віку пізнавальний інтерес фактично відсутній. Робота з його формування займає важливе місце в системі корекційно-виховних заходів і стає запорукою підготовки дітей до навчання в школі. При правильному підході до цієї роботи можливо говорити про формування елементів пізнавального інтересу у дошкільників із вадами інтелектуального розвитку (Н. Морозова). Саме казка, поряд з грою, стає важливим засобом зацікавлення дітей.

У спеціальних дошкільних закладах, казка використовується як засіб естетичного, морального виховання, формування особистості дітей. Переважно педагоги-дефектологи проводять роботу над казкою на заняттях з розвитку мовлення. Однак залишається не достатньо розробленим питання використання змісту української народної казки з метою підвищення пізнавальної активності дітей із порушенням інтелекту на заняттях з різних розділів програми.

Формування цілей статті (постановка завдання). Ми припустили, що у розумово відсталих дітей дошкільного віку основою формування пізнавального інтересу є організація активної пошукової діяльності, яка забезпечить успіх дітей, створить додаткові мотиви діяльності, буде сприяти розширенню перспектив і виникненню нових знань для рішення нових завдань, тобто допоможе переходу епізодичного інтересу в більш стійкий, пізнавальний інтерес. Важливо щоб ця робота проводилася систематично, на всіх заняттях, а діти були підготовлені до сприймання художнього матеріалу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Запропонована нами експериментальна методика передбачає два напрямки роботи: на першому увага приділяється розвитку емоційної сфери у розумово відсталих дошкільників, на другому – проводиться безпосередня робота з формування елементів пізнавального інтересу у розумово відсталих дошкільників на різних заняттях і в різних видах діяльності.

Корекційно-розвивальна програма занять *I-го напрямку* вирішувала наступні завдання:

1. Навчання дітей зовнішньому прояву емоцій (у “мові тіла”).
2. Розкриття поняття «емоції» за допомогою художніх і поетичних образів.
3. Активізація власного досвіду дітей стосовно певних емоцій, навчання аналізувати власні переживання.
4. Формування вмінь використовувати отримані знання в процесі спілкування, ознайомлення з прийомами саморегуляції.
5. Закріплення отриманих знань через ігрові завдання.

Робота з формування емоційної сфери у дітей проводилася систематично на різних заняттях. До кожного заняття входили етичні бесіди, рухливі ігри, такі як: «Канон», «Чотири стихії», «Спритні діти», «Рибки і рибки», «Водяні», «Танцюй, танцюй – тупоти», «Весела Варвара» та ін., обігравання ситуацій, вправи на самовиховання, пантоміми, етюди, тематичне малювання, релаксація.

Заняття проводились за відповідними правилами: добровільна участь дітей; створення позитивних, доброзичливих умов; надання якнайбільше можливостей для виявлення дитячих почуттів; надання можливості бути вислуханими (оцінка за відповідь не ставиться); розширення рамок спілкування для донесення свого бачення оточуючої дійсності.

Корекційний вплив на емоційну сферу дітей із вадами інтелекту здійснювався у вільний від занять час, тобто в ранкові часи, на прогулянці, під час режимних моментів за допомогою ігор і вправ на розвиток емоцій, наприклад:

1. Посміхнись як котик на сонечку; як колобок співає пісеньку; як коза до своїх козенят; як Івасик Телесик своїй матері; як ласкаве Сонечко діточкам; як Буратіно; як хитра лисиця; ніби-то ти побачив диво.

2. Злякайся як козенята злякалися вовка; як Коза-Дерева злякалася Півника; як дитина, що загубилася в лісі; як зайчик, який побачив вовка; як кошенятко, на якого гавкає собака.

3. Стомися як дід та баба, коли били яєчко; як дід та баба, коли тягли Ріпку; як папа після роботи; як людина, яка підняла важку вагу; як мурашка, яка притягла велику муху.

4. Відпочинь як дід та баба після того, як тягли ріпку; як вовчик, який віз на собі лисичку; як турист, який зняв тяжку валізу; як дитина, яка багато працювала, допомагаючи матері; як стомлений воїн після перемоги.

5. Насупись як Пан Коцький на звірів; як змія на Івасика Телесика; як Коза-Дерева на Зайчика; як Журавель на Лисичку; як осіння хмарка; як зла відьма тощо.

Під час занять з розвитку емоційної сфери дошкільників із порушенням інтелекту використовувалися такі етюди:

1. Сфера відбиття гніву, огиди – етюд: «Оленка втекла від Баби Яги», «Солоний чай», «Дуремар і Тортила», «Дюймовочка і Жук», «Король Боровик».

2. Сфера відбиття страху – етюд: «Один вдома», «Лисенятко боїться».

3. Сфера відбиття горя і радості – етюд: «Про Таню», «Солоденькі цукерки», «Ласка», «Квітка» та ін.

Педагогам-дефектологам було запропоновано конспекти занять з корекції емоційної сфери дошкільників із порушенням інтелектуального розвитку за темами: «Радість», «Сум», «Гнів», «Страх», «Здивування».

Метою *II-го напрямку* було формування пізнавального інтересу на різних заняттях і в різних видах діяльності. Основним методом роботи на цьому етапі ми обрали українську народну казку. Нами була розроблена корекційно-розвивальна програма, в якій ми запропонували перелік народних казок для різних років навчання, види спеціальних завдань по використанню змісту цих казок на різних заняттях і практичні рекомендації з методики їх проведення.

На цьому етапі роботи нами використовувались такі методи:

- морфологічного аналізу – варіанти вирішення проблеми;
- пізнавально-пояснювальні, пошукові;
- тренувальні – розвиток дрібної моторики;
- продуктивно-творчі – складання самостійних розповідей, казок, кінцівок казок, перебріхування казок.

Ми урізноманітнили прийоми роботи з розвитку пізнавального інтересу розумово відсталих дошкільників:

- інтелектуальні – зіставлення, порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, диференціація;
- словесні – зразок розповіді вихователя, запитання, підказка, нагадування, пояснення;
- практичні – сюжетні ігри, дидактичні ігри, вправи.
- наочні схеми-моделі, схеми для визначення казкових героїв і подій.

Окремих занять із розвитку пізнавальних інтересів системою не передбачалось. Зміст казок мав стати матеріалом для розвитку пізнавальних інтересів на будь-якому занятті. Наприклад, матеріал казки «Курочка Ряба» може застосовуватися:

- на заняттях з ознайомлення з навколишнім (використання пальчикового театру, лялькового театру, казка на фланелеграфі; пізнавальні бесіди: спробуй простежити ниточку розвитку курки – яйце – курча – курка – яйце; подумай, хто крім курки може вилуплюватися з яйця; що можна приготувати з яєць; творчі завдання: складемо серіал про курочку Рябу – на прогулянці – в гостях – на базарі – на відпочинку);

- на заняттях з розвитку мовлення (перегляд фільму «Курочка Ряба», прослуховування запису казки; продовження казки: «Добра курочка знесла золоте яєчко, воно було чарівним...»; складіть казку «Як дід і баба стали щасливими»; мовленнєва гра «Півслівця з казки» – Жи... бу... собі Дід та Ба... . Була...; дидактична гра «Додай слівце» – курочка – курочка Ряба – курочка Ряба знесла яйце; придумай нову казку «Курочка Ряба та Сірий Вовк»);

- на заняттях із формування елементарних математичних уявлень (порахуй героїв казки – розмір, розташування, колір; добери геометричну фігуру за розміром та кольором героїв казки);

- на заняттях із образотворчого мистецтва (малювання героїв казки; малювання та декоративне прикрашення золотого яйця; вирізання золотого яйця нижницями з паперу; наклеювання яйця на картон і виготовлення підставки; ліплення: в чому різниця між простим та золотим яйцем – колір, форма, маса) і т.п.

На цьому етапі всі знання дітей, здобуті під час спостереження, екскурсій, праці у природі, образотворчої діяльності, читання художньої літератури акумулювалися в казках, тобто узагальнювалися знання дітей з усіх видів діяльності. Спочатку добиралися казки, які можна використовувати на заняттях і в повсякденному житті для формування пізнавального інтересу розумово відсталих дітей, потім поступово ці казки

вводилися у заняття та інші види діяльності, казки читалися й на попередньому етапі роботи – під час підготовки до занять.

Висновки. Отже, для формування елементів пізнавального інтересу в розумово відсталих дошкільників слід прагнути того, щоб казка була відображена в усіх видах діяльності дитини, використовувалася на різних заняттях і режимних моментах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Брежнева О. Формування пізнавальної активності у дошкільнят / О. Брежнева // Дошкільне виховання. – 1988. – 2. – С. 12-14.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский // Психологически очерк. – М.: «Просвещение», 1997. – 93 с.
3. Гордієнко С. Деякі методичні поради щодо активізації пізнавальної діяльності дітей / С. Гордієнко // Початкова освіта. – 2004. – № 37. – С. 24-29.
4. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. – М.: Просвещение, 1969. – 280 с.
5. Сарнацький С. В. Психокорекційний потенціал метафоричного контексту народних казок / С. В. Сарнацький // Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки: Збірник наукових праць. – Херсон, 2005. – С.128-130.
6. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М., Педагогика, 1971.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2017.

КУЗНЕЦОВА Татяна

канд. пед. наук, доцент кафедри корекційної педагогіки, факультет спеціального образования, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,

улиця генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Україна

E-mail: kuznetsovatt@mail.ru

АКТИВИЗАЦІЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ІНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКІВ С НАРУШЕННЯМ ІНТЕЛЛЕКТА СРЕДАСТВАМИ НАРОДНОЇ СКАЗКИ

Резюме. В статті розглянуті питання формування і активізації пізнавального інтересу дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку. Указано на використання народної сказки як важкого засобу роботи по розвитку пізнавальних можливостей умовно відсталих дошкільників і активізація їх інтересу к оточуючій середі. Підкреслена необхідність організації активної пошукової діяльності дітей і роль емоціонального компонента, що створить додаткові мотиви діяльності і буде сприяти переходу епізодичного інтересу в більшій, пізнавальний інтерес. Автором запропоновані методи і прийоми роботи по використанню змісту українських народних сказок для розвитку

эмоциональной сферы и формирования элементов познавательного интереса умственно отсталых дошкольников на занятиях по разным разделам программы.

Ключевые слова: познавательный интерес, эмоциональная сфера, содержание украинских народных сказок, коррекционно-развивательная программа.

KUZNETSOVA Tatyana

Ph.D., Associate Professor, Department of correctional pedagogy, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: kuznetsovatt@mail.ru

ACTIVATION OF INFORMATIVE INTEREST OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BY FOLK TALES

Summary. The article deals with the formation and activation of informative interest of preschool children with intellectual disabilities. Reporting the use of folk tales as an important means of work on the development of cognitive possibilities of mentally retarded preschool children and enhance their interest in the world around them. Underlined the need for organizations active research activity of children and the role of the emotional component, that will create additional motivation activities and will facilitate the transition of occasional interest in a more stable, cognitive interest. The author offers methods and techniques of work on the use of the content of ukrainian folk tales for the development of the emotional sphere and the formation of the elements of cognitive interest of mentally retarded preschool children at the lessons of different sections of the program.

Key words: cognitive interest, emotional sphere, the content of ukrainian folk tales, developing correctional program.

Abstract. Cognitive operation and activity of children is closely linked to interest of educational material, with cognitive interest. In children with impaired intellectual growth interest in the surrounding reduced, low-intensity, shallow, one-sided, unstable. Junior schoolchildren generally passive attitude towards training sessions that require mental activity.

It is known that in mentally retarded children of preschool age cognitive interest is actually absent. Work on its formation plays an important role in the system of correctional and educational activities and becomes a guarantee of preparing children for school. With the right approach to this work we can talk about the formation of the elements of informative interest at pupils with intellectual disabilities (N. Morozova). Tale near the game becomes an important means of inducing interest in children.

We have assumed that the basis for the formation of cognitive interest in mentally retarded children of preschool age is the organization active search

activities that will ensure the success of children, create additional motivation activities, will enhance the prospects and the emergence of new knowledge to meet the new challenges, in other words to help move episodic interest in a more stable, cognitive interest. It is important that this work is carried out systematically, in all classes, and the children were prepared to accept artistic material.

The basic method of work of the second phase is a ukrainian folk tale. We have proposed corrective developing program with a list of fairy tales for various years of study, the types of special tasks for the use of the content of these tales in different classes and practical recommendations on how to conduct them. Individual lessons on the development of cognitive interests not envisaged by system. The content of fairy tales can become material for the development of cognitive interest in any class.

Thus, the formation of the elements of cognitive interest in mentally retarded preschool children needs in a fairy tale has been displayed in all kinds of activity of the child, it has been used in different activities and moments of regime.

REFERENCES

1. Brezhneva O. Formuvannya pIznavalnoYi aktivnostI u doshkIlnyat / O. Brezhneva // DoshkIlne vihovannya. – 1988. – 2. – S. 12-14.
2. Vyigotskiy L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste / L. S. Vyigotskiy // Psihologicheski ocherk. – M.: «Prosveschenie», 1997.
3. GordIenko S. DeyakI metodichnI poradi schodo aktivIzatsIYi pIznavalnoYi dIyalnostI dlItey / S. GordIenko // Pochatkova osvIta. – 2004. – # 37. – S. 24-29.
4. Morozova N. G. Formirovanie poznavatelnyih interesov u anomalnyih detey / N. G. Morozova. – M.: Prosveschenie, 1969. – 280 s.
5. Sarnatskiy S. V. PsihokorektsIyniy potentsIal metaforichnogo kontekstu narodnih kazok / S. V. Sarnatskiy // AktualnI problemi spetsIalnoYi psihologIYi ta pedagogIki: ZbIrnik naukovih prats. – Herson, 2005. – S.128-130.
6. Shchukyna H. Y. Problema poznavatelnoho ynteresa v pedahohyke / H.Y. Shchukyna. – M., Pedahohyka, 1971.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК: 376 (075.320)

ЛИПА Володимир

кандидат педагогічних наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

вулиця Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail: v.lipa@ukr.net

ЖИТТЄВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОДНА З ЦІЛЕЙ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Корекційне навчання може припустити непередбачуваність у деяких аспектах психофізичного розвитку аномальної дитини. Педагог-дефектолог повинен розуміти природу цих фактів і володіти методикою, яка дозволяє корегувати дані відхилення в розвитку дитини.

Ключові слова: розумово відстала дитина, компетентнісні якості, корекційна освіта.

Підготовка учня до самостійного життя в суспільстві - ця мета, відображаючи відношення, зацікавленість і вимоги суспільства у напрямках процесу формування особистості молодшої людини, багато в чому визначає якісну сторону навчально-виховного процесу спеціальної школи.

Невизначеність чи відсутність орієнтирів в освіті дітей із особливими потребами не дозволяє розробляти відповідні навчальні плани, програми і підручники, обґрунтовувати комплекс навчальної і позакласної діяльності як єдиної психолого-педагогічної системи, до якої входить цілісна численність взаємодіючих між собою елементів, спрямованих на корекцію розвитку аномальної дитини. Основним напрямком формування такої системи має бути забезпечення раціонального співвідношення цілей, змісту і методів корекційного навчання в загальному навчально-виховному процесі.

Складний характер структури аномальної особистості, як один із основних факторів, вимагає відповідної своєрідності в якісній взаємодії об'єктивних і суб'єктивних факторів для забезпечення якісного корекційного впливу на її розвиток.

Абстрактний характер цілей не забезпечує точної орієнтації відносно пошуків і реалізації цільових планів формування особистості учня в навчальному процесі. З цієї позиції особливе значення має той факт, що мета, як основний фактор, об'єктивно пов'язана зі змістом навчання, в межах якого конкретизуються і формуються дидактичні і корекційно-розвивальні цілі, які повинні бути реалізованими в навчальному процесі.

© Липа В., 2017

Конкретизація головної мети у змісті освіти є першим необхідним кроком на шляху її реалізації. Однак, цілі, які визначають вибір і включення у зміст навчальних предметів інформації з основ наук чи інших форм соціального досвіду, забезпечують у змісті освіти лише потенційні можливості їх реалізації. Досягаються вони тільки в навчальному процесі на рівні конкретних методичних процедур.

У корекційній педагогіці пізнавальні і формуючі функції навчання, потенційно закладені у змісті освіти, можуть бути реалізовані лише шляхом цілеспрямованого застосування відповідних методів.

Недовражування найважливіших положень корекційної роботи в спеціальній школі, порушення повноти і системності їх розгляду пов'язане, перш за все, з недосконалістю теорії педагогічної корекції.

Разом з тим, у корекційній педагогіці є вказівки щодо необхідності спеціального виділення корекційних цілей педагогічних заходів наряду з освітніми і виховними (І.А. Грошенков, 1981, І.Г.Єрьоменко, 1985, А.Г. Литвак, 1973, І.С. Моргуліс, 1984, В.М. Синьов, 1988, М.Д. Ярмаченко, 1975 та ін.).

Корекційно-розвивальні цілі є специфічними цілями, оскільки процеси пізнавальної діяльності формують специфічні розумові звички, притаманні будь-якій діяльності. Аналізуючи діяльність американської школи, В.К. Вілюнас зазначає, що американські вчені П.У. Бернс і Дж. Брукс виділяють інтелектуальні процеси, які стали основою навчання та які необхідні людині в будь-якій ситуації: абстрагування; аналіз; класифікація; упорядкування; оцінка; узагальнення; висновок; хронологія (упорядкування часової послідовності); імітація; синтез; теоретичні міркування; "переклад"(трансляція, трансформація).

Цікавим є підхід американських педагогів Дж. Каллагона і Л. Кларка, які справедливо вважають, що система цілей не повинна бути занадто запрограмованою і складною. Головне, як вони вважають, не визначати та уточнювати навчальні цілі на кожному конкретному рівні, а формулювати найбільш оптимальні з них.

Щодо кожного рівня таксономії Б. Блума в умовах корекційного навчання доцільно запланувати певні види діяльності, які вибирає сам учитель, виходячи зі специфіки навчального матеріалу. Наприклад, на рівні аналізу можна припустити такі види діяльності: розрізняти, ідентифікувати, класифікувати, визнавати, категоризувати, будувати закінчення, порівнювати, протиставляти. На рівні синтезу – писати, розповідати, проектувати, створювати, розвивати, організовувати, формулювати, модифікувати.

Аналогічна класифікація пропонується вчителям в афективній сфері, хоча тут сформулювати цілі поведінки важче, оскільки почуття і стосунки

бувають часто приховані, а поведінка не завжди свідчить про реальні переконання.

Учителям рекомендовано ставити за мету не діяльність на уроці, а саме те, чого очікують від учня за результатами навчання. Причому ступінь узагальнення у формулюванні мети може бути різноманітний – простий або складний.

Кожний із перерахованих процесів є певною категорією розумової діяльності. Учень повинен оволодіти ними у процесі навчання. Слід пам'ятати, що в ієрархії зацікавлень розумово відсталої дитини інтелектуальний інтерес не є панівним.

Проведення модельних досліджень особистості випускника в контексті компетентнісного підходу, опис структури та також динаміки розвитку особистості в онтогенезі і термінах системи цінностей і мотивацій, ціле визначення, – ось основні етапи дослідження проблеми.

Компетентність передбачає цілий спектр особистісних якостей: "поняття компетентності містить не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову". Отже, вона завжди особистісно забарвлена якостями конкретної людини. За твердженням А.В. Хуторського, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), заданих у відношенні до певного кола предметів і процесів, необхідних якісно продуктивної діяльності у відношенні до них – наперед задана вимога (норма) до освітньої підготовки учня.

Компетентнісний підхід інтегрує інтелектуально-інформаційну й навичкову складові освіти і націлює того, хто навчається, на особистісну інтерпретацію змісту освіти, застосування знань у практичній діяльності, що є умовою для успішного пристосування в житті. Переоцінка пріоритетних цілей освіти полягає в тому, що її результати визнаються вагомими не стільки як показник успішності навчального процесу, але й як інструмент успішної діяльності за межами системи освіти. Тому параметри стандартів освітнього процесу визначаються "від результату".

Для педагога компетентнісний підхід повинен означати, що результатом освіти буде не сума предметно-спеціальних знань і навичок, а здатність людини діяти у різноманітних життєвих проблемних ситуаціях.

Теоретичний аналіз свідчить, що не існує єдиної загальноприйнятої класифікації якостей особистості учня школи. Кожний дослідник посилається у своїх даних на ті особистісні якості, які найбільш повно відображають види діяльності, що виступають предметом його вивчення. Разом із тим існують передумови для узагальнення основних рис випускника школи, незалежно від її статусу, які становлять когнітивну,

креативну й організаційно-діяльнісну складову його прогнозованого образу. Визначимо даний образ у вигляді набору таких особистісних якостей учня:

1. Організаційно-діяльнісні (методологічні) якості: знання учнем власних індивідуальних особливостей, рис характеру, оптимальних темпів і форм занять кожним із навчальних предметів і освітніх галузей; усвідомлення та вміння обґрунтувати своє зацікавлення тим чи іншим навчальним предметом, виразне розуміння того, як він себе в них реалізує; наявність нової або не досягнутої мети, програми її досягнення, наполегливості в доведенні справи до кінця, правильність визначення мети; уміння поставити навчальну мету в заданій галузі знань або діяльності, скласти план її досягнення; виконати намічений план, виходячи з власних індивідуальних особливостей; здобути й усвідомити свій результат; порівняти його з аналогічними результатами однокласників; навички самоорганізації; планування діяльності, корекція етапів і способів діяльності, гнучкість і варіативність дій, упорядкованість діяльності, уміння реалізувати плани; комбінаторність підходів до діяльності, одночасне утримання у свідомості різних альтернатив; володіння методами рефлексивного мислення, уміння вибудувати власні подальші плани навчання; вияв смислу діяльності, поєднання результатів із цілями, самоспоглядання, самоаналіз і самооцінка; здатність взаємодіяти з іншими суб'єктами освіти і з довкіллям; уміння відстоювати свої ідеї, переносити невизнання оточення, "тримати удар"; автономність, незалежність, спрямованість, рішучість, комунікативність.

2. Креативні якості: емоційно-образні якості: натхненність, одухотвореність, емоційне піднесення у творчих ситуаціях; образність, асоціативність, споглядання, уява, фантазія, мрійливість, романтичність, почуття новизни, незвичайного, уміння вступати в протиріччя, схильність до творчих сумнівів, здатність переживати внутрішню боротьбу, здатність до емпатій, знакотворчості, символотворчості; ініціативність, винахідливість, кмітливість, готовність до творчості; своєрідність, непересічність, нестандартність, самобутність; здатність до генерації ідей, їх продукування як індивідуально, так і в комунікації з текстом, об'єктом пізнання, іншими людьми; уміння вести діалог з об'єктом вивчення, обирати методи пізнання, адекватні до об'єкта; уміння визначати структуру й побудову, знаходити функції та зв'язки об'єкта, динаміку його росту або розвитку; створення нових методів пізнання залежно від властивостей об'єкта; прогностичність, передбачуваність, формулювання гіпотез, конструювання версій, закономірностей, теорій; володіння нелогічними евристичними процедурами; інтуїція, інсайт, медитація; наявність досвіду реалізації

власних творчих здібностей у формі виконання і захисту творчих робіт, участі в конкурсах, оглядах, олімпіадах тощо.

3. Когнітивні якості: фізіологічні якості: уміння бачити, чути, дотикові відчуття, смакові, сенсорні; розвинена працездатність, енергійність; інтелектуальні якості: допитливість, ерудиція, вдумливість, догадливість, логічність, обдуманість, обґрунтованість, аргументованість, аналітичність, синтетичність, здатність до знаходження аналогій, використання різноманітних форм доказів, захопленість; допитливість, проникливість, пошук проблем, схильність до експерименту, уміння задавати питання, бачити протиріччя, формулювати проблеми і гіпотези, володіти способами розв'язання різноманітних задач, робити висновки та узагальнення, оперативність дій, нестандартність мислення; володіння культурними нормами і традиціями, набутим власним досвідом; уміння аргументувати свої знання і здобуті результати; уміння самовизначатися в ситуаціях вибору; здатність зазначати власне розуміння або нерозуміння з будь-яких питань, уміння зрозуміти й оцінити іншу точку зору, вступити у змістовний діалог або дискусію (спор); структурно-системне бачення галузей, що вивчаються, в їх просторовій та часовій ієрархії; пошук зв'язків об'єктів, причин, що впливають із цієї проблеми; вибір фундаментальних об'єктів серед не фундаментальних, знаходження супідрядних зв'язків між ними; бачення ієрархії, нових функцій та зв'язків між відомими об'єктами; здатність до відшукування причин походження об'єкта, здатність знаходити смисл об'єкта; наявність особистісного розуміння смислу кожного з навчальних об'єктів, які розглядаються; володіння базовими знаннями, уміннями та навичками; орієнтування у фундаментальних проблемах наук, що вивчаються; уміння зіставляти культурно-історичні аналоги із власними освітніми навичками та результатами однокласників, виявляти їхню подібність і несхожість, перевизначати або формулювати власні освітні результати; здатність до пошуку причини походження (появи) культурно-історичного аналога, уміння визначати його структуру та будову, знаходити зв'язки зі спорідненими ідеальними об'єктами, будувати систему ідеальних об'єктів, вибудовувати їх ієрархію на основі сформульованих принципів і критеріїв; уміння відшукувати системи зв'язків культурно-історичного аналога з відповідними реальними об'єктами; здатність втілення добутих знань у духовні, матеріальні та діяльнісні форми.

Перелічені групи якостей учнів являють собою мінімальний комплексний набір орієнтирів для забезпечення продуктивного особистісно-орієнтованого навчання. Вони можуть бути одним із параметрів проектування як загальних цілей, змісту й технологій майбутньої шкільної освіти, так і її окремих освітніх галузей, що конструюють відповідно до

динаміки розвитку особистості учня. Але за цих умов є лише ідея компетентнісно-орієнтованого навчання, над якою працюють педагоги різних країн світу. Однак не існує чітких понять і визначень.

Коли ми говоримо про якийсь підхід, слід знати, які в нього джерела, які наслідки. Компетентнісний підхід у своїй цілісній, акмеологічній лінії пов'язаний із прагматичною освітою, що виникла на перетині XIX і XX століть. Варто зазначити, що Д. Д'юї завжди мріяв про юзера, людину-користувача. Але за такого підходу було передбачено перелік операцій та їх наборів, а ми зараз граємо наборами компетентностей, не окреслюючи реалій, що за ними стоять.

Теорія поетапного формування та планування дії, орієнтована основа дії П.Я. Гальперіна про підходи, які чітко прозвучали в історико-діяльнісній психології. Без них, на думку А. Асмолова, сучасна освіта буде прямо кажучи вершником без голови. Навчання – це не просто подача знань, воно повинно навчати дитину вчитись. Суб'єктом навчання є особистісний розвиток дитини. Якщо говорити про гру, то формула гри заради гри не дає позитивної мотивації. Якщо дитині, яка грає, запропонувати виграти ще до закінчення гри, вона не буде грати. Дитина повинна пережити успіх або невдачу залежно від трьох моментів: рівень претензій, рівень очікувань і рівень досягнень.

Категорія компетенції є наслідком нового мислення, нової економіки, економіки, заснованої на знаннях, і нового підходу до людського ресурсу. Вона виникла через необхідність адаптації людини до виробничих і технологічних умов, які занадто часто змінюються, а питання компетенції абсолютно не співвідноситься з поняттями традиційної дидактики. Складність виведення цього поняття полягає ще й у тому, що слово "компетентність" описує потенціал, який, по-перше, з'являється, тобто може стати основою оцінки тільки відстрочених (відкладених) результатів освіти, і, по-друге, описує інструментарій одночасно розуміння і дії, які дозволяють сприймати нові культурні, соціальні, економічні й політичні реалії.

Проблема сучасної спеціальної школи в тому, що ми не вчимо усвідомлювати те, чого не вміємо, чого діти не вміють і не знають, а батьки у скрутному становищі – чому б своїх дітей навчити.

Людина стоїть перед необхідністю будувати життя за власним сценарієм, керувати ним і нести відповідальність за свій успіх у житті, долати можливі невдачі. Вона покликана самотійно розв'язувати проблеми, що висуває життя. Без проявів ініціативи, волі бажання жити вона буде беззахисною.

Слід розуміти, що "компетентність" містить елемент, який можна назвати досвідом реалізації у власному житті. Користь від нього буде тільки

в тому випадку, якщо ми братимемо тільки розумне в компетентністному підході. Будь-яка розумна матриця корисна, коли вона не стає єдино правильною. Згадайте хоча б педагогічний досвід В.Ф. Шаталова.

Переоцінка пріоритетних цілей освіти полягає в тому, що її результати визнаються вагомими не стільки як показник успішності навчального процесу, але й як інструмент успішної діяльності за межами системи освіти. Тому параметри стандартів компетентнісного освітнього процесу задаються "від результату".

Для педагога компетентнісний підхід має означати, що результатом освіти буде не сума предметно-спеціальних знань, умінь і навичок, а здатність людини діяти в різноманітних життєвих проблемних ситуаціях.

Ми занадто часто все ті ж високо парно промовляємо слова, втілюючи їх у нові формулювання. Насправді, ми рухаємось, накручуючи кола в якомусь обмеженому просторі. А все, що нам здається прогресом, – це більш-менш досить великий словниковий запас, витонченість і блиск наших вражень. Але цей прогрес – ілюзія. Так, ми змінюємо свої ідеї, але зміна ідей – це не рух уперед. Це просто новий пірует у тому ж середовищі. Спочатку треба змінити свідомість, а вже тоді – ідеї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. - М., 1990.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Проблемы развития психики /Л. С. Выготский //Под ред. А.М. Матюшкина. - Т.3. - М., 1983.
3. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. - К., 1972.
4. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. - М., 1968.
5. Сатпрем. Шри Ауробиндо, или Путешествие сознания / Сатпрем. - Л., 1989.
6. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис. ... Д-ра пед. наук / В. Н. Синьов. - М., 1988.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2017.

ЛИПА Владимир

кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии и специальной психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

улица Г. Батюка, 19, г. Славянск, Донецкая область, 84116, Украина

E-mail: v.lipa@ukr.net

**ЖИЗНЕННЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ОДНА ИЗ ЦЕЛЕЙ
КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Резюме. Коррекционное образование может допустить непредсказуемость в некоторых аспектах психофизического развития аномального ребенка. Педагог-дефектолог должен понимать природу этих фактов и владеть методикой, которая позволяет корректировать данные отклонения в развитии ребенка.

Ключевые слова: умственно отсталый ребенок, компетентностные качества, коррекционное образование.

LIPA Vladimir

The candidate of pedagogical Sciences, Professor, Department of speech therapy and special psychology of SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: v.lipa@ukr.net

LIFE COMPETENCE AS ONE OF THE GOALS OF CORRECTIONAL EDUCATION

Summary. Corrective education differs from the conventional one in the fact that there can be some unpredictable phenomena in the psycho-physical development of an abnormal child. That is why speech therapist teacher should understand the nature of these phenomena and master the methodology of how to correct these violations of norm in the development of a child and achieve the aim applying various techniques. In this respect, it is not only important to define the aims of education correctly, but to find the best ways of achieving these aims.

Key words: abnormal child, competence approach, corrective education.

Abstract. To prepare students for independent life in society is the goal, reflecting the attitude, the interest and the demands of society in the direction of the process of identity formation of a young person, largely determines the qualitative aspect of the educational process in special schools.

The complexity of education as public activities in the educational process, not only driven by aggregate factors, but also their quality. The complex nature of the structure of abnormal personality, as one of the main factors, and requires a corresponding diversity in the quality of interaction of objective and subjective factors to ensure the quality of correctional influence on its development.

Specification main purpose in the content of education is the first necessary step towards its implementation. However, the goals that govern the selection and inclusion of content of subjects information on the basics of science or other forms of social experience, provide educational content only potential opportunities for their implementation. They are achieved only in the educational process at the level of specific techniques medical procedures.

In correctional pedagogics educational and formative functions of learning are potentially embedded in the content of education can be realized only through focused application of appropriate methods.

The underestimation of important provisions for remedial work at a special school, a violation of the completeness and consistency of their review is primarily connected with the imperfection of the theory of pedagogical correction.

Competence approach integrates intelligent information and Novichkova components of education and directs the learner on a personal, inter-Premacy of educational content, application of knowledge in practical activities, which is a prerequisite for successful adaptation in life. Reassessment of educational priorities is that its results are recognized as significant not so much as a measure of success of the educational process, but also as an instrument of successful activity outside the education system. Therefore, the standards of the educational process are determined from "result".

Category of competence is the result of new thinking, new economy, economy based on knowledge and a new approach to human resource. It arose because of the need of adaptation to industrial and technological conditions that are changing too frequently, and competence is absolutely not correlated to traditional concepts of didactics. The complexity of deriving this concept is in the fact that the word "competence" describes the capacity that, first, there are can become the basis for the assessment only deferred (pending) education results, and, secondly, describes the instrumentation at the same time understanding and actions that allow us to perceive new cultural, social, economic and political realities.

You have to understand that the word "competence" is an element, which can be called the experience of implementation in your own life. Good that it will only be the case if we are only reasonable in the competence approach. Reassessment of educational priorities is that its results are recognized as significant not so much as a measure of success of the educational process, but also as an instrument of successful activity outside the education system. Therefore, the standards of competence of educational process are specified "from the result".

For the teacher competence based approach should mean that the outcome of education is not the amount of subject-specific knowledge and skills, and the ability of a person to act in different life problem situations.

We often use all the same high-sounding words, embodying them in a new wording. In fact, we are moving, twirling circles in some Ogre-genome space. And all that we think progress is more or less extensive vocabulary, the grace and brilliance of our experiences. But this progress is only an illusion. Yes, we are changing ideas, but changing ideas is not moving forward. It's just a

new pirouette in the same environment. You must first change the mind, and then ideas.

REFERENCES

1. Vilyunas V. K. Psihologicheskie mehanizmyi motivatsii cheloveka/ V. K. Vilyunas. - M., 1990.
2. Vyigotskiy L. S. Sobranie sochineniy. Problemyi razvitiya psihiki /L. S. Vyigotskiy //Pod red. A.M. Matyushkina. - T.Z. - M., 1983.
3. Eremenko I. G. Poznavatelnyie vozmozhnosti uchashihsya vspomogatelnoy shkolyi / I. G. Eremenko. - K., 1972.
4. Petrova V. G. Prakticheskaya i umstvennaya deyatelnost detey-oligofrenov / V. G. Petrova. - M., 1968.
5. Satprem. Shri Aurobindo, ili Puteshestvie soznaniya / Satprem. - L., 1989.
6. Sinev V.N. Korrektsiya intellektualnyih narusheniy u uchashihsya vspomogatelnoy shkolyi: Avtoref. dis. ... D-ra ped. nauk / V. N. Sinov. - M., 1988.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 376.015.3:159.923.2-056.36

МАЛІЙ Наталія

кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail:n-maliy@mail.ru

ДЯЧЕНКО Лариса

старший викладач кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail:maliypolina@mail.ru

ІНДИЧАНСЬКА Аліса

студентка III курсу факультету спеціальної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

E-mail:remal4s@mail.ru

ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ (ЗПР) І ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЦЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті висвітлюються результати різних досліджень із проблеми формування самосвідомості при затримці психічного розвитку.

© Малій Н., Дяченко Л., Індичанська А., 2017

Проаналізовано психолого-педагогічні умови формування самосвідомості у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Висвітлено питання корекційної допомоги дошкільникам із затримкою психічного розвитку. Визначено значення співпраці різних фахівців і роль дорослих у становленні самосвідомості дітей цієї категорії. Розкрито поняття «елементи самосвідомості».

Ключові слова: затримка психічного розвитку, дошкільники із ЗПР, самосвідомість.

Постановка проблеми. Самосвідомість – усвідомлення людиною себе як індивідуальності, починає формуватися в дошкільному віці. У дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) цей процес протікає уповільнено і своєрідно. Тому необхідно вчасно звернути увагу на створення психолого-педагогічних умов, які сприяють розвитку самосвідомості.

При порушеннях інтелектуального розвитку, в тому числі і при його затримці, становлення обговорюваних психологічних новоутворень відбувається сповільнено і специфічно. Сучасні тенденції спеціальної освіти включають в себе цілеспрямоване формування у дітей з порушеннями розвитку життєвої компетентності, соціальної мобільності.

У зв'язку з цим стає актуальним визначення умов для розробки і впровадження відповідних програм. Основним при цьому є вивчення можливостей у формуванні самосвідомості дітей із порушеннями розвитку. У дослідженнях останніх років відмічається тенденція зростання кількості дітей із відхиленнями фізичного та психічного розвитку, які зумовлені біологічними, соціально-психологічними та іншими чинниками. Діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, хто потребує спеціальної допомоги в процесі соціальної адаптації.

У дошкільному віці складаються важливі елементи, складові структури самосвідомості, від своєчасності розвитку яких залежать можливості соціалізованої поведінки і якість саморегуляції, недоліки якої притаманні дітям із ЗПР.

Ця проблема актуальна, однак на рівні практичної допомоги дітям із відставанням в інтелектуальному розвитку її рішення ускладнене у зв'язку з тим, що підходи та конкретні методи особистісно-орієнтованої діагностики і корекції недостатньо розроблені.

Недостатньо вивчені індивідуальні відмінності у термінах появи і вдосконалення основних елементів самосвідомості дошкільників із ЗПР. В літературі відсутня вичерпна відповідь на питання про те, як може здійснюватися робота по формуванню самосвідомості дитини із ЗПР, і які функції спеціалістів, що беруть участь у цьому процесі.

Формулювання мети статті. Мета статті – виявлення психолого-педагогічних умов, які сприяють формуванню самосвідомості у дошкільників із ЗПР.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема самосвідомості особистості здавна привертала увагу вчених, філософів і психологів. Поведінка людини завжди так чи інакше співвідноситься з її уявленнями про саму себе і про те, якою вона повинна бути.

Дослідники Л.І. Божович, О.В. Лібін, О.Б. Орлов та інші, незважаючи на різницю у розумінні структури самосвідомості, вважають її ядром особистості. Б.Р. Ананьєв називав самосвідомість вищою стадією розвитку особистості.

І. І. Чеснокова вважає, що функціонально самосвідомість являє собою єдність самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегуляції. Діяльність, поведінка, спілкування виступають в якості основи становлення як змістовної сторони самосвідомості, так і її функціональних можливостей.

На думку О.М. Леонтьєва самосвідомість в першу чергу залежить від здійснюваної людиною діяльності. Вчений вважав, що знання про себе є вже у дитини раннього віку, але до тієї пори, поки вона не оволодіє здатністю підпорядковувати мотиви своєї діяльності, говорити про самосвідомість передчасно. Тільки взаємодіючи з соціальним оточенням, людина усвідомлює себе в тій мірі, в якій вимагає від неї діяльність.

В. С. Мухіна зазначає, що самосвідомість людини має історичну, соціальну та унікальну сутність. У ній як в дзеркалі відображається історичний період розвитку суспільства, в якому живе конкретна людина, а також цінності її соціального оточення, але особистість завжди володіє своєю особливою сутністю, яка проявляється в самосвідомості.

Резюмуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що самосвідомість – це, перш за все, процес, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до самої себе. З розвитком самосвідомості безпосередньо пов'язані процеси оволодіння власною поведінкою. Регуляторна роль свідомості проявляється у внутрішній роботі особистості, в процесі якої вона повинна співвіднести суб'єктивні бажання і можливості з об'єктивними вимогами, і в кінцевому рахунку прийти до самовизначення в усіх розширених стосунках зі світом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прихід до школи дитини з порушеннями в інтелектуальному розвитку супроводжується численними труднощами і швидкою дезадаптацією. На порозі молодшого шкільного віку діти із ЗПР мають недостатню особистісну готовність до навчання, що пов'язано з дефіцитарністю в довільній регуляції своєї поведінки.

Недостатні можливості регуляції поведінки пов'язані з незрілістю мозкових структур, що доведено дослідженнями фізіологів. Особливості функціонального стану мозку цих дітей проявляються низькою активністю в засвоєнні інформації про навколишній світ, нездатністю адекватно оцінювати свої можливості, неадекватністю оцінок емоційних станів інших людей, що призводить до порушення взаємин з навколишнім світом.

Сьогодні наголошується на винятковій важливості такої організації навчання та виховання аномальних дітей, при якій вони були б здатні якомога раніше використовувати свої досягнення в інтелектуальному розвитку для вирішення завдань на визначення сенсу того, що відбувається, для себе і для оточуючих людей.

У діючих програмах, згідно з якими здійснюється корекційно-розвиваюча робота з дошкільнятами, які мають ЗПР, не простежується послідовна система формування елементів самосвідомості. У той же час досвід роботи спеціальних освітніх установ переконує, що при адекватному психологічному супроводі діти із ЗПР, які певною мірою усвідомили свої можливості, відрізняються від своїх однолітків більш правильною поведінкою. Вони вільно вступають у контакт з іншими дітьми і з дорослими, виявляють дружелюбність, добре співпрацюють, при виконанні завдань виявляють старанність, в їх поведінці переважають урівноваженість і адекватні позитивні емоції. Такі діти зустрічають запропоновані їм завдання з вираженим активним інтересом, який зберігають упродовж виконання роботи.

У дошкільників із ЗПР, які перебувають в умовах ДНЗ компенсуючого типу, відзначається значне відставання у формуванні елементів самосвідомості, передусім характеристик індивідуального «Я». Це є реальною перешкодою в оволодінні своєю поведінкою. Мала усвідомленість себе в минулому і сьогоденні, нерозуміння перспективи майбутнього часто виявляється пов'язаною з низькою особистісною готовністю до навчання. Остання полягає не тільки в бажанні дитини йти до школи, але й у свідомому намірі дотримуватися різноманітних і складних правил шкільного життя, що передбачає наявність розвинутої відповідно з віком самосвідомості.

Отже, завдання формування особистісної готовності до шкільного навчання повинні вирішуватися в ході реалізації програм дошкільного виховання, які передбачають роботу з розвитку елементів самосвідомості, яка може включатися в розділи морального, естетичного, фізичного виховання.

Розвиток початків самосвідомості всі дослідники відносять до раннього віку. Він відбувається в процесі активного діяння дитини, яке детерміновано значною мірою її внутрішнім станом. При затримці

психічного розвитку становлення психологічних новоутворень відбувається сповільнено і специфічно.

Діти із ЗПР, приходячи до дитячого садка, важко адаптуються в дитячому колективі. Тому для успішного рішення завдань формування елементів самосвідомості в першу чергу створюються сприятливі умови перебування дитини в дитячому садку. Це досягається дякуючи дбайливому та уважному ставленню до дитини, до її особливих потреб.

Після того, як дитина в більшій чи меншій мірі адаптується в колективі, можна розпочинати роботу над формуванням уявлень про її фізичне «Я». Для оцінки сформованості елементів самосвідомості, нас цікавлять, ми стали використовувати фотографії дитини та її однолітків. Підставою для цього стало те, що у дітей із ЗПР мислення значно більш конкретне, аніж у їх нормально розвинутих однолітків, а можливість уявного подання будь-яких ситуацій обмежена.

Для кожного учасника було виготовлено фотоальбом, в якому були розміщені фотографії його в ранньому віці.

В якості основного засобу для встановлення емоційно-особистісного контакту розглядалася спільна гра педагогів і дошкільнят. Зміст ігор даного етапу забезпечував умови для зближення малюків одного з одним і з вихователем, а також для привернення уваги до власного «Я».

Подальшими завданнями щодо формування елементів самосвідомості були закріплення та розширення уявлень про фізичне «Я», про основні емоційні прояви людей, а також розширення уявлень про соціальне оточення.

Методика розширення та уточнення уявлень про фізичне «Я» була аналогічна описаній вище. Особлива увага приділялася роботі з фотоальбомами.

На їх основі ми формували часові уявлення дошкільнят. Учитель-дефектолог разом із дітьми аналізував, порівнював їх фотографії в різному віці (немовля, дошкільник), допомагав співвідносити можливості цих віків; навчав правильному оформленню мовленнєвих висловлювань.

Тривала робота щодо накопичення уявлень дошкільнят про соціально схвалену поведінку. Їх вводили у світ соціальних норм і правил, формуючи позитивне ставлення до соціалізованої поведінки, дотримання моральної норми.

На цьому етапі основна увага приділялася фіксації емоційних проявів однолітків, дорослих, батьків в умовах життєдіяльності ДНЗ (режимні моменти, заняття, ігри, вільна діяльність).

Учителем-дефектологом і вихователями проводилися робота щодо розширення та уточнення уявлень про емоційні прояви. Поряд із використаними на попередньому етапі зображеннями різних емоційних

проявів у тварин – казкових персонажів, почали широко застосовуватися схематичні зображення людських облич із мімікою, що відображає різні емоційні стани. Ці стани моделювалися й обігрувалися перед дзеркалом.

Основний прийом, який використовувався педагогами, полягав в обговоренні емоційного стану дітей – героїв художніх творів.

Подальший етап нашої роботи передбачав виконання вправ із розвитку соціальних емоцій на основі формування інтегративного образу «Я» та адекватних образів партнерів по взаємодії. Особлива увага приділялася формуванню соціальної довіри, а також можливостей розвитку самооцінки.

Основна мета цього етапу – виявити як навчання дітей допомагає об'єктивно оцінювати продукти своєї діяльності та конкретні вчинки.

Одним із важливих завдань було продовження формування навичок про соціальної поведінки. Значне місце на цьому етапі продовжувало займати моделювання емоційних станів.

Формуванню соціальної довіри сприяли дидактичні та сюжетно-рольові ігри, спрямовані на розвиток емпатії, виховання, уміння дружити і допомагати один одному. Певне місце належало етичним бесідам про дружбу, ввічливість тощо. Педагог уточнював і розширював дитячі знання. Нерідко він звертався до дітей із проханням надати пораду, як діяти в умовах конфліктних ситуацій, вчив розуміти мотиви різних варіантів поведінки.

Читання дітям художньої літератури спонукало їх виділяти й оцінювати моральні та аморальні вчинки героїв, розуміти причини їх різних емоційних проявів.

По закінченні нашої роботи з формування елементів самосвідомості було проведено комплексне підсумкове заняття, яке показало, наскільки вихованці здатні застосувати отримані знання на практиці.

Заняття складалося з серії проблемних ситуацій, які діти повинні були самостійно розв'язати та проаналізувати, вибравши соціально схвалені форми поведінки. Включення педагога в процес вирішення поведінкових завдань, поставлених перед учасниками заняття, не передбачалось.

Передбачалося виконання низки завдань, зміст яких вимагав самостійного застосування сформованих навичок про соціальної поведінки.

Висновки. Узагальнюючи, можна охарактеризувати необхідні умови розвитку елементів самосвідомості як організацію зовнішнього середовища. Основним принципом його організації має бути комплексність, що включає роботу по формуванню елементів самосвідомості в усіх видах діяльності, передбачених у ДНЗ

компенсуючого типу. При наявності спеціально створених умов, спрямованих на формування самосвідомості, цей процес суттєво вдосконалюється.

Взаємодія з дорослими та однолітками є найважливішою умовою формування самосвідомості. Дорослий виховує правильну поведінку, формує адекватне ставлення. Для цього використовується позитивна оцінка особистості дитини. Рання включеність батьків як активних реалізаторів комплексних програм медико-психолого-педагогічного супроводу виявляється досить ефективною як для корекції розвитку дітей, так і для оптимізації батьківсько-дитячих відносин.

За умов реалізації системи комплексної корекційно-розвивальної роботи, побудованій на взаємодії фахівців, і враховуючи специфічні особливості дошкільників із ЗПР, їх самосвідомість виявляє кращу динаміку, більш очевидну до кінця дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская. – М.:Когито -Центр, 1999. – 147 с.
2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР / Н.Ю. Борякова. – М.:Прогресс, 2000. – 64 с.
3. Екжанова Е. А. Коррекционно – педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М.: КАРО, 2013. – 336 с.
4. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – М.: Педагогика, 1990. – 95 с.
5. Шамарина Е. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР / Е. Шамарина, Чернухина Е. – К.: Книголюб, 2008. – 208с.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2017.

МАЛИЙ Наталья

кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и специальной психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,

улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: n-maliy@mail.ru

ДЯЧЕНКО Лариса

старший преподаватель кафедры логопедии и специальной психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,

улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: maliypolina@mail.ru

ИНДИЧАНСКАЯ Алиса

Студентка III курса факультета специального образования ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,
улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина
E-mail: remal4s@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭТОГО ПРОЦЕССА

Резюме. В статье освещены разносторонние исследования по проблеме формирования самосознания при задержке психического развития. Проанализировано создание психолого-педагогических условий формирования самосознания у дошкольников с задержкой психического развития. Рассмотрены вопросы коррекционной помощи дошкольникам с задержкой психического развития. Определено значение сотрудничества различных специалистов и роль взрослых в становлении самосознания детей этой категории. Раскрыто понятие «элементы самосознания».

Ключевые слова: задержка психического развития, дошкольники с ЗПР, самосознание.

MALIY Natalia

associate Professor of speech therapist and special psychology State higher educational establishment, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,
19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine
E-mail: n-maliy@mail.ru

DYACHENKO Larisa

Senior Teacher, Chair of Speech Therapy and Special Psychology, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,
19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine
E-mail: maliypolina@mail.ru

INDICHANSKAYA Alice

student education level bachelor SHEI “Donbas State Pedagogical University”,
19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine
E-mail: remal4s@mail.ru

THE FORMATION OF SELF-AWARENESS IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION AND PSYCHO PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THIS PROCESS

Summary. The article analyzes the creation of psycho-pedagogical conditions of formation of self-awareness in preschoolers with mental retardation. Cover various studies on the problem of formation of consciousness with mental retardation. Considered are the issues of rehabilitative assistance to preschool children with delay of mental development. Determined the value of cooperation

between different professionals and the role of adults in the formation of identity of children in this category. The concept of "elements of identity".

Key words: mental retardation, children with mental retardation, self-awareness.

Abstract. According to the different studies it is important to organize the educational process of children with the problems of development so that they can use their achievements in their intellectual development. To implement these ideas in the reality of the educational process it is necessary to review the currently existing conditions of correction and educational process with the aim of finding the ways of its improvement.

The professionals are faced with the problem of insufficient development of personally oriented methods of diagnosis and correction of these abnormalities at the level of practical assistance to children with mental retardation.

As it is known many researchers put in the forefront of personally focused training the formation of the human "I" and consciousness of the person. Developed consciousness helps a person to adapt successfully to the society. Consequently, it's necessary to pay special attention to the formation of identity in the early stages of child development.

It should be mentioned that self-control of preschool child is one of the main aspects of his readiness for school and it becomes possible only with a sufficient level of development of the necessary elements of consciousness.

In the current programs according to which the correction and developing work is carried out with preschool children who have mental retardation, can't be traced the successive system of formation of the elements of consciousness.

The actuality of this problem and needs of practice require the working out the complex correction and developing programs based on the interaction of specialists (pathologists, special psychologist, speech therapist, music professionals, teachers of physical education, etc...) and providing for the formation of identity.

REFERENCES

1. Belopolskaia N.L. Psikhologicheskaya dyagnostika lychnosti detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya / N. L. Belopolskaia. – M.:Kohyto -Tsentr, 1999. – 147 s.
2. Boriakova N.Iu. Stupenky razvitiya. Ranniaia dyagnostika y korrektsiia ZPR / N.Iu. Boriakova. – M.:Prohress, 2000. – 64 s.
3. Ekzhanova E. A. Korektsyonno – pedagogicheskaiia pomoshch detiam ranneho y doskolnoho vozrasta s neiariko vyrazhennymy otклонeniemy v razvityu / E.A. Ekzhanova, E. A. Strebeleva. – M.: KARO, 2013. – 336 s.
4. Slepovych E. S. Yhrovaia deiatelnost doskolnykov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya / E.S. Slepovych. – M.: Pedagogika, 1990. – 95 s.

5. Shamaryna E. Osobennosty poznavatelnoi deiatelnosti y emotsyonalnoi sfery mladshykh shkolnykov s ZPR / E. Shamaryna, Chernukhyna E. – K.: Knyholiub, 2008. – 208s.

(переклад на англійську роблено доцентом кафедри іноземних мов ГВНЗ ДДПУ Радзівєвською О.В.).

УДК 376-056.36:159.922.76:616.896

МАМІЧЕВА Олена

доктор психологічних наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»,
вул. Ген. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна.,
E-mail: lena_sk74@mail.ru

КОРДОНЕЦЬ Вікторія

кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»,
вул. Ген. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна,
E-mail: v_kordonets@mail.ru

ВИШИНСЬКА Дар'я

студентка ОКР спеціаліст Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»,
вул. Ген. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна,
E-mail: kmitdasha@ukr.net

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Анотація. У статті розглядається проблема оптимізації корекційної роботи для дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Представлена одна з найбільш ефективних методик корекції поведінки дітей із РАС, а саме - прикладний аналіз поведінки (*англ.* - АВА). Визначено та проаналізовано 4 етапи корекційної роботи, спрямовані на корекцію негативної поведінки: тренінг функціональної комунікації, диференціальне посилення відсутності поведінки, метод соціальних історій, диференціальне посилення несумісної поведінки. Використано додаткові методи «Диференціального посилення форми поведінки, яка заміщається», «Диференціального посилення відсутності поведінки» та «Надання вибору», що призвело до зниження епізодів цільової поведінки

до її повної відсутності. Доведено ефективність запропонованого комплексу використаних етапів корекційної роботи.

Ключові слова: Аутизм, поведінкова терапія, корекція поведінкових проблем, функціональна комунікація, диференціальне посилення відсутності поведінки, тренінг функціональної комунікації, соціальні історії, диференціальне посилення несумісної поведінки, візуальний розклад.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими чи практичними завданнями. У теоретичних розробках і діагностико-корекційних підходах не має однастайності й узгодженості щодо технологій і методик, які б давали можливість з'ясувати сутність аутизму. Суттєвим недоліком є те, що в підходах до вивчення аутизму в нашій країні переважає медична парадигма, поняття розробки й підходи якої неправомірно переносять у сферу спеціальної психології. Труднощі з недоліком україномовної інформації про види допомоги дітям із аутистичним спектром і відсутність продуктивної міжвідомчої взаємодії ускладнюють застосування українськими педагогами передових міжнародних методик.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що аутизм було виокремлено як самостійне явище майже 70 років тому, в Україні існує низка надзвичайно гострих проблем, пов'язаних з цим порушенням розвитку. Вітчизняні науковці (О. Доленко, І. Марценковський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко, Т. Скрипник) акумулюють світовий досвід вивчення аутизму і докладають чимало зусиль до розробки шляхів допомоги дітям з аутистичним спектром. Тенденції, які домінують у сучасній українській спеціальній освіті (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, С. Максименко, Н. Жигайло, С. Миронова, В. Синьов, С. Синьова, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Фомічова, О. Хохліна та ін.), є підґрунтям для розвитку інноваційних організаційних форм, змісту, технологій навчання та виховання дітей з аутизмом. Специфіка їх освіти полягає в тому, що вони можуть здобувати її у загальноосвітніх навчальних закладах у формі інклюзивної освіти, у спеціальних загальноосвітніх закладах для дітей із розумовими, мовленнєвими порушеннями, у державних або недержавних освітньо-реабілітаційних установах.

Серед зарубіжних дослідників клінічні ознаки аутистичного розвитку особистості вивчали Л. Каннер, Іваро Ловаса, С. Мнухін. Над здійсненням класифікації його різновидів працювали О. Нікольська, Л. Вінг, В. Лебединський та В. Башина які намагалися визначити місце

аутизму в системі нозологічних одиниць. Розробляли теоретичні підстави дослідження Ф. Анне, Т. Пітерс та інші.

Формування цілей статті (постановка завдання). Підтвердження ефективності застосування методів прикладного аналізу поведінки (англ. - АВА) для корекції поведінкових проблем.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній день проблема надання якісної комплексної допомоги дітям із розладами аутистичного спектру – одна з актуальних проблем вітчизняної медицини, спеціальної педагогіки та психології. На відміну від зарубіжних країн (Західної Європи, США, Японії), де відповідна допомога надається вже багато років, і є описи позитивних результатів, в Україні практичне вирішення питань, щодо надання психолого-педагогічної, медичної та соціальної допомоги широкому і різнорівневому контингенту дітей із РАС знаходиться на стадії розвитку [2, с. 285].

Діти з аутизмом навчаються інакше, ніж інші діти. Найчастіше вони не сприймають передану словами або жестами інформацію, не можуть розібратися в своїх сенсорних відчуттях, в тій чи іншій мірі уникають людей і контактів з навколишнім світом. Вони зациклюються на певних діях або предметах, і це заважає розвитку їх ігрової діяльності. Вони мало цікавляться іншими дітьми і як правило не навчаються у них, як це роблять всі інші, спостерігаючи за діями однолітків і копіюючи їх [4, с. 47].

У практичній роботі педагоги часто зустрічаються з проблемною поведінкою, що ускладнює взаємодію з дитиною, процеси навчання і, як наслідок, призводить до все більшої соціальної ізоляції як дитину, так і родину.

На сьогоднішній день одним із найбільш ефективних методів корекції аутизму у світі є поведінкова терапія або метод прикладного аналізу поведінки (англ. - АВА (Applied behavior analysis) [6, с. 120].

АВА терапія – це інтенсивна навчальна програма, яка ґрунтується на поведінкових технологіях і методах навчання. АВА як наукова дисципліна вивчає вплив факторів у навколишньому середовищі на поведінку та маніпулює цими факторами, щоб змінити поведінку людини.

Метод АВА для роботи з дітьми з аутизмом уперше був використаний доктором Іваром Ловаасом та його колегами з Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі у 1963 році, вони переконливо довели, що інтенсивна, своєчасно розпочата поведінкова терапія може значно покращити поведінку та функціонування навичок дітей із аутизмом. В основу була взята ідея, що будь-яка поведінка тягне за собою деякі наслідки, і якщо дитині наслідки подобаються, вона буде цю поведінку повторювати, а якщо не подобаються, то не буде [5, с. 13].

Робота з проблемною (дисфункціональною, дезадаптивною) і потенційно небезпечною поведінкою, що проводиться в рамках прикладного аналізу поведінки, довела свою ефективність та підтверджена численними дослідженнями. В даний час втручання, засноване на функціональній оцінці поведінки (ФОП), застосовується для корекції поведінкових проблем як в дитячих садах, в школах, так і в індивідуальній роботі, в домашніх умовах. Функціональна оцінка поведінки представляє комплекс процедур та дозволяє виявити взаємозв'язок між поведінкою дитини і змінними в навколишньому середовищі, які запускають та підсилюють дану поведінку, що допомагає розробити заходи втручання, які призводять до соціально значущих змін в поведінці.

Вибір релевантних стратегій, технік і ресурсів, які використовуються при проведенні втручання, є важливим завданням для команди фахівців, що працюють з родиною: не існує однієї унікальної методики, здатної вирішити всі поведінкові проблеми у дитини з РАС або ж з будь-яким іншим розладом розвитку. Саме тому фахівці займаються комплексною корекційною роботою з використанням різних технік, проактивних і реактивних методів.

Негативні форми поведінки не є випадковим явищем: у них завжди є певна функція. У поведінковому аналізі виділяють чотири основні функції поведінки: доступ до бажаного, уникнення вимог, аутостимуляція та привернення уваги. Поведінка може мати одну функцію або бути багатофункціональною [4, с. 90].

У сфері прикладного аналізу поведінки існує велика кількість методів та процедур втручання, спрямованих на корекцію негативної поведінки. Тренінг функціональної комунікації (Functional Communication Training) є одним з найбільш поширених та ефективних способів втручання при серйозних поведінкових проблемах. Зміст FCT зводиться до того, що будь-яка поведінка – це комунікація. Якщо негативна поведінка веде до отримання бажаного, то дитина буде продовжувати користуватися цією формою комунікації, але необхідно навчити її соціально прийнятним способам комунікації та надавати бажане, тільки за умови використання цієї прийнятої форми поведінки (вокальне мовлення, альтернативної системи комунікації), та «гасіння» (не надання бажаного, або не прибирання вимог) негативної поведінки. Учень буде застосовувати соціально прийнятні форми поведінки та поступово перестане використовувати негативну поведінку. На початкових етапах тренінгу заохочується кожна прийнята реакція дитини, потім заохочення перекладається в змінний режим та узагальнюється з різними людьми і в різних ситуаціях [1, с. 150].

Диференціальне посилення відсутності поведінки (DRO) – процедура, при якій заохочення надається, якщо дитина проявляє будь яку поведінку, крім цільової, заздалегідь визначеним розкладом. Даний метод ефективний для зменшення специфічної негативної поведінки, так як заохочення ніколи не йде за епізодом цільової поведінки.

Метод соціальних історій був розроблений Керол Грей у 1991 році. Соціальні історії можуть застосовуватися тільки з дітьми, які зможуть їх зрозуміти. Соціальна історія може виглядати як невелика надрукована розповідь, яка супроводжується картинками. Кожна історія повинна відповідати рівню конкретної дитини. Соціальні історії мають специфічну структуру та включають певні види речень: описові, перспективні, директивні та контролюючі. Описові речення відображають учасників та місця, в яких відбуваються соціальні ситуації. Перспективні речення – реакцію інших людей, їх думку та почуття. Дають дитині можливість поглянути на ситуацію з точки зору інших учасників ситуації. Директивні речення описують варіанти поведінки в даній ситуації, а контролюючі допомагають зрозуміти ситуацію або згадати, що потрібно робити в даній ситуації. Контролюючі речення складаються за допомогою дитини, з використанням його інтересів [1, с. 243]. Наприклад: «Коли вчитель на уроці фізкультури говорить, що треба вишикуватися, згадують, як один за одним йдуть мурашки». Контролюючі та директивні речення повинні використовуватися лише зрідка, в пропорції 0-1 до 2-5 описовим і (або) перспективним реченням.

Мета соціальної історії - дати аутистичним дітям відповіді на питання, які їм складно поставити самим: наприклад «що», «де», «коли», «хто» та «як» вести себе у соціальних ситуаціях.

Диференціальне посилення несумісної поведінки (DRI) – процедура для зменшення проблемної поведінки, в якій за поведінку, що топографічно несумісна з цільовою поведінкою, дається заохочення. Наприклад, сидіти на місці несумісне з ходінням по кімнаті [1, с. 285].

Оскільки робота з небажаною поведінкою включає в себе маніпуляцію попереднім факторами, в літературі описується використання візуального розкладу завдань. Існують наукові докази переваг використання візуального розкладу. Один з варіантів такого розкладу є метод надання вибору, який забезпечує дитину можливістю вибирати вид діяльності, завдання або час використання завдання. Візуальний розклад повідомляє дитині, що може статися далі та за яким порядком. Вибір надає можливість контролювати ситуацію та значно збільшує співробітництво дитини із зниженням частоти небажаної поведінки.

Дослідження, проведене за участю шестирічного хлопчика Деніса К., з розладом аутистичного спектру, було спрямовано на зниження

рівня небажаної поведінки і, як наслідок, поліпшення якості навчання. У Дениса сформовано вокальне мовлення, яке іноді «змазане» і оточуючі не можуть його зрозуміти. У таких випадках Денис повторює кілька разів, але якщо його все ще не розуміють, він може почати проявляти негативну поведінку (кидати речі, плакати, бити кулаками і ін.). Денис добре розуміє звернене мовлення, але часто не виконує поставлені йому інструкції. Коли дитина починає бігати або займатися активними іграми, він іноді не може зупинитися і, бігаючи по всій кімнаті, скидає предмети на підлогу. Навички запиту інформації за допомогою питальних слів розвинені слабо. У словнику дитини зустрічаються питальні слова, але вкрай рідко. Навички соціальної взаємодії в групі не сформовані. У присутності дітей Денис проявляє негативну поведінку: він з криком наближається до дітей, які входять в кабінет, та дряпає їх, або з силою кидає в них іграшки. Поведінка проявляється, якщо хтось з однолітків наближається до Дениса, або просто відкриває двері кабінету, в якому знаходиться хлопчик.

Втручання здійснювалося на заняттях в корекційному центрі м. Харкова в загальному обсязі 4 години, два заняття в тиждень по 2 години кожне, упродовж 35 занять, і вдома батьками щодня впродовж 115 днів.

Як цільову поведінку було обрано удари кулаками, дряпання та кидання предметів. Збір даних, який включав підрахунок епізодів цільової поведінки та заповнення даних упродовж усього дня, здійснювався психологом під час занять в центрі та дома батьками.

Функціональна оцінка цільової поведінки включала як непряму оцінку (Мотиваційна Шкала), так і пряму оцінку у вигляді безпосереднього спостереження та заповнення таблички ABC (те що було до поведінки, сама поведінка та її наслідки). В результаті функціональної оцінки було зроблено висновок про можливі функції поведінки:

- основною функцією цільової поведінки, поза заняттями, було залучення уваги (ця поведінка відбувалася вдома, в гостях, та під час прогулянки);

- основною функцією цільової поведінки під час занять було ігнорування вимог (поведінка відбувалася, коли психолог давала Денису складні для нього завдання).

З метою корекції поведінки на першому етапі в програму було включено тренінг функціональної комунікації, який застосовувався паралельно з формуванням навичок Манд (прохань), а саме запиту інформації за допомогою питальних слів та формуванням ігрових навичок [3, с. 57]. В рамках формування Манд (прохань) на заняттях в центрі відпрацьовувалися протоколи для навчання запиту інформації за допомогою слів «куди», «хто», «що», «коли», які узагальнювалися

батьками у натуральному середовищі. Навчання ігровим навичкам включало як рухливі ігри, так і гру за столом. Рухливі ігри включали: «Тепло-холодно», «Музичні стільці», «Море хвилюється раз», хороводи. За столом Дениса навчали гри у лото, доміно, «Їстівне-неїстівне». На початкових етапах правила полегшувалися, але в міру засвоєння попередніх етапів. Денис починав слідувати загальноприйнятими правилами гри.

На другому етапі втручання були додані диференціальне посилення відсутності поведінки та соціальна історія. У процедурі диференціального посилення відсутності поведінки Дениса заохочували, якщо він не виявляв цільову поведінку в певний проміжок часу.

Середній час між проявом цільової поведінки становив 17 годин. Інтервал для посилення відсутності поведінки був узятий за розрахунком 60% від середнього часу, 10 годин. Вдома батьки становили таймер на 10 годин, як тільки Денис прокидався. Якщо Денис не виявляв негативної поведінки впродовж 10 годин, батьки заохочували його та ставили таймер ще на 10 годин. Якщо Денис виявляв цільову поведінку протягом 10 годин, таймер обнулювали, і відлік часу починався заново.

Раз на день батьки читали Денису соціальну історію, яка пояснювала, що батьки будуть грати з ним, якщо він буде просити їх про це словами. Якщо ж Денис буде їх бити чи дряпати, вони більше не будуть грати з ним. Під час прочитання історії показував пальцем на картинку.

Для корекції поведінки, функцією якої було уникнення вимог, програма втручання включала декілька етапів.

У рамках тренінгу функціональної комунікації Дениса навчали відмові. Якщо дитина говорила: «Я не хочу робити ...», психолог відповідала: «Добре, тоді спочатку зробимо це», даючи дитині відстрочку від виконання завдання. На початковому етапі кожне прохання дитини заохочувалося, потім виконання цього прохання було переведено в змінний режим.

В рамках DRO психолог заохочувала Дениса, якщо він не виявляв поведінки в певний проміжок часу. Середній час прояву цільової поведінки становив 14,5 хвилин. Інтервал для посилення відсутності поведінки становив 60% від середнього часу, 8,5 хвилин. Психолог ставила таймер на 8,5 хвилин після того, як Денис приходив на заняття. Якщо дитина не виявляла негативної поведінки протягом 8,5 хвилин, психолог надавала йому заохочення та ставила таймер ще на 8,5 хвилин, але коли Денис виявляв цільову поведінку протягом 8,5 хвилин, психолог обнулювали таймер та починала відлік часу знову.

Диференціальне посилення несумісної поведінки в основному використовувалося за столом, коли психолог заохочувала Дениса за те, що

він сидів, склавши руки перед собою. На початковому етапі психолог заохочувала Дениса кожного разу, коли той складав руки перед собою, після цього вона починала заохочувати Дениса в змінному режимі.

Метод «Надання вибору». В даному випадку використовувався візуальний розклад. З цією метою були підготовлені фотографії до кожного завдання, яке слід виконати. Також був підготовлений планшет для того, щоб прикріпити картинки всіх академічних завдань, які мав виконати Денис. У такий спосіб хлопчик навчився вибирати завдання, виконувати його і спокійно переходити до наступного.

На рисунку 1 подано результати зміни кількості епізодів цільової поведінки позанавчальних сесій. Дані для базового рівня були взяті за результатами спостереження вдома та на прогулянці. На першому етапі використання процедури «Диференціального посилення альтернативної поведінки», зокрема тренінгу «Функціональної комунікації» паралельно з формуванням нових ігрових навичок запиту інформації, призвело до зниження кількості епізодів цільової поведінки в середньому з 43 на тиждень до 6. Упродовж 10 днів після початку другого етапу поведінка знизилася в середньому з 6 до 2 епізодів на тиждень. Протягом останніх двох тижнів збору даних цільової поведінки у Дениса не спостерігалось.

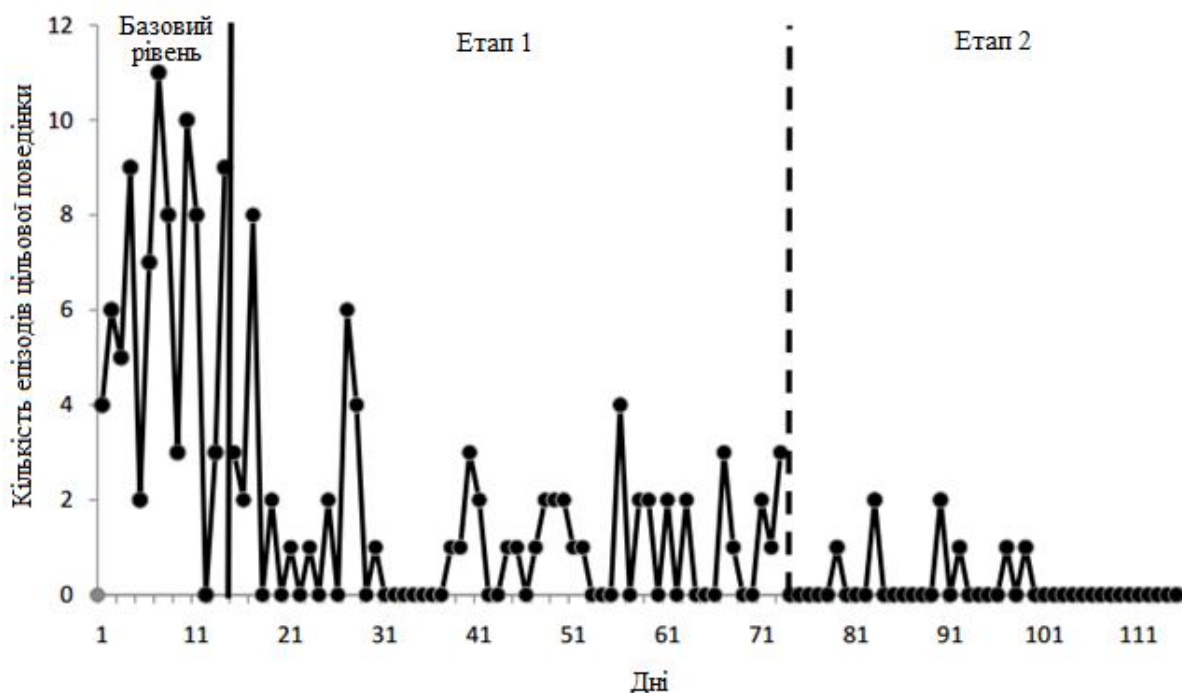


Рис. 1. Кількість епізодів цільової поведінки у вигляді дряпання та ударів кулаками

На рисунку 2 представлені результати зміни кількості епізодів цільової поведінки на заняттях. На перших заняттях функцією негативної поведінки було привернення уваги. В результаті застосування «Тренінгу

функціональної комунікації», що проводився в рамках корекції поведінки з функцією залучення уваги, поведінка стабільно знижувалася до її припинення на останніх двох заняттях.

Після включення нескладних вимог основною функцією поведінки стало уникнення вимог. Додавання методів «Диференціального посилення форми поведінки, яка заміщається», «Диференціального посилення відсутності поведінки» та методу «Надання вибору», призвело до зниження епізодів цільової поведінки в середньому з 6 до її повної відсутності.

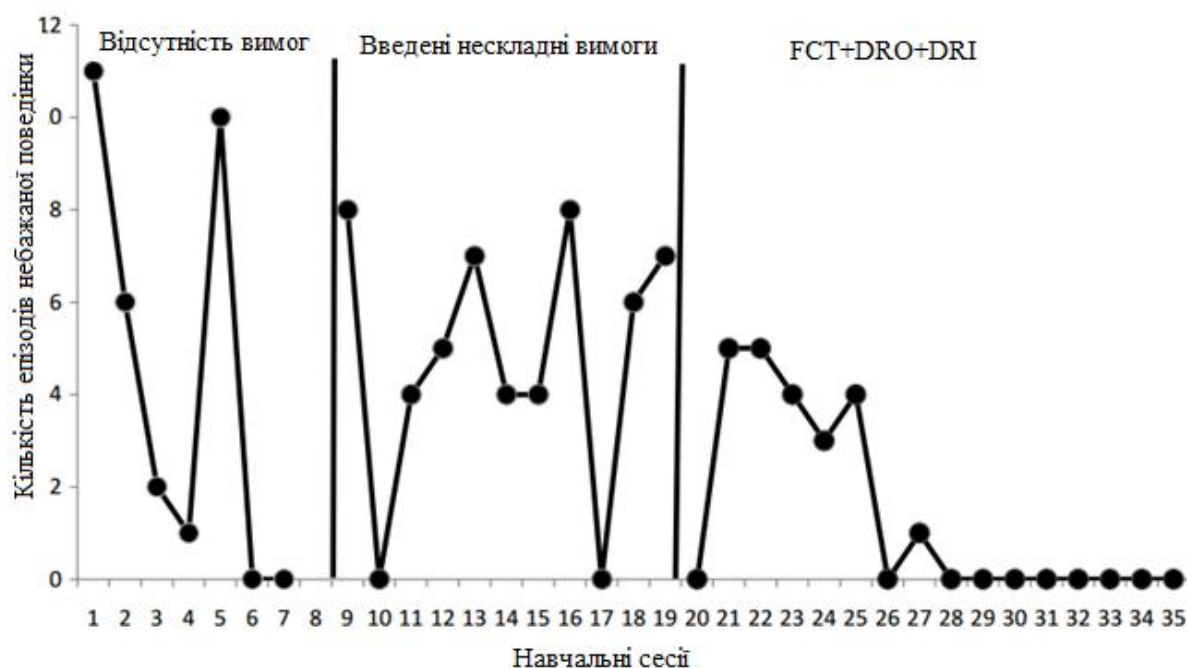


Рис. 2. Кількість епізодів цільової поведінки у вигляді дряпання, ударів кулаками та кидання предметів

Висновки. На основі даних спостереження можна зробити висновок про ефективність комплексу використаних етапів корекційної роботи. Вже під час тренінгу «Функціональної комунікації» цільова поведінка з функцією залучення уваги різко зменшилася до повної відсутності. Однією з основних труднощів використання тренінгу «Функціональної комунікації» було ігнорування прохань, виражених за допомогою негативної поведінки. На заняттях хлопчик повністю припинив дряпатися, бити кулаком та кидати речі з силою.

Отже, нами доведено ефективність і необхідність використання запропонованої системи корекційної роботи для дітей із розладами аутистичного спектру з раннього віку, що дозволило значно знизити прояви аутичної поведінки і досягти певних успіхів у навчанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Волкмар Ф. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / Ф. Волкмар, Л. Ваузнер. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. - 288 с.
2. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра // Сборник материалов 1 Всероссийской научно-практической конференции, 14-16 декабря 2016 г., Москва / Под общ. ред. А. В. Хаустова. - М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 449 с.
3. Купер Д. Практический анализ поведения / Д. Купер, Т. Херон, У. Хьюгард / Пер. с англ. - М.: Практика, 2016. - 864 с.
4. Лиф Р. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме / Г. Лиф, Д. Макекен. / Перевод с англ. под общ. ред. Толкачева Л. Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016. - 608 с.
5. Мелешкевич О. Особые Дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА) / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. - Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2015. - 208 с.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2017.

МАМИЧЕВА Елена

доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии и специальной психологии Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»,
ул. Ген. Батюка, 19, г. Славянск, Донецкая обл., 84116, Украина,
E-mail: lena_sk74@mail.ru.

КОРДОНЕЦ Виктория

кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и специальной психологии Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»,
ул. Ген. Батюка, 19, г. Славянск, Донецкая обл., 84116, Украина,
E-mail: v_kordonets@mail.ru

ВИШИНСКАЯ Дарья

студентка ОКР специалист Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»,
ул. Ген. Батюка, 19, г. Славянск, Донецкая обл., 84116, Украина,
E-mail: kmitdasha@ukr.net

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Резюме. В статье рассматривается проблема оптимизации коррекционной работы для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Представлена одна из наиболее эффективных методик коррекции поведения детей с РАС, а именно - прикладной анализ поведения (АВА). Определены и проанализированы 4 этапа коррекционной работы, направленные на коррекцию негативного поведения: тренинг

функциональной коммуникации, дифференциального усиления отсутствия поведения, метод социальных историй, дифференциальное усиление несовместимого поведения. Используются дополнительные методы «Дифференциального усиления замещающей формы поведения», «Дифференциального усиления отсутствия поведения» и «Предоставления выбора», что привело к снижению эпизодов целевого поведения до его полного отсутствия. Доказана эффективность предложенного комплекса использованных этапов коррекционной работы.

Ключевые слова: аутизм, поведенческая терапия, коррекция поведенческих проблем, тренинг функциональной коммуникации, дифференциальное усиление отсутствия поведения, метод социальных историй, дифференциальное усиление несовместимого поведения, визуальное расписание.

MAMICHEVA Elena

doctor psychology, Professor of Speech Therapy and Special Psychology Chair, State Higher Educational Establishment “Donbass State Pedagogical University”.

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: lena_sk74@mail.ru

KORDONETS Viktoriya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Speech Therapy and Special Psychology Chair, State Higher Educational Establishment “Donbass State Pedagogical University”.

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: v_kordonets@mail.ru.

VYSHYNS'KA Dariya

Applicant for Higher Education Degree of Specialist, State Higher Educational Establishment “Donbass State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: kmitdasha@ukr.net

CORRECTION OF VIOLATIONS IN BEHAVIOR OF CHILDREN WITH DISTURBANCES OF AUTISTIC SPECTRUM

Summary. The problem of optimizing the correction work organized for children with autistic spectrum disturbances (ASD) is considered in the article. One of the most effective methods of correctioning the behavior of children suffering from ASD, namely – the applied analysis of behavior (AAB) is represented. Four stages of correction work aimed at the improvement of negative behavior are defined and analyzed. They are: training the functional communication, differential strengthening the absence of behavior, method of social stories, differential strengthening the incompatible behavior. Some additional methods: “Differential Strengthening the Form of Behavior which is

Substituted”, “Differential Strengthening the Absence of Behavior” and “Concession of Choice” that led to decline in the number of episodes of purposeful behavior or to its full absence, were applied. The efficiency of the proposed complex of the applied stages of correctional work was thus proved.

Key words: autism, behavioral therapy, correction of behavioral problems, functional communication, differential strengthening the absence of behavior, training functional communication, social stories, differential strengthening the incompatible behavior, visual disorder.

Abstract. Widening the experience of teaching children who suffer from grave disturbances in their psychological development puts forward the number of theoretical and practical problems before modern pedagogical community. It's especially actual in regard to children suffering from the disturbances of autistic spectrum. At present special attention world-wide is paid just to the psycho-pedagogical accompaniment of such children but not only to their treatment.

Behavioral problems are the symptoms of the diagnosis (autism, schizophrenia, syndrome of deficit of attention and hyperactivity, mental retardation). Behavioral problems arise as a result of different organic causes, such as: the underdevelopment of subcortex of the brain, hinder brain, left semi-sphere of the brain, hormone violations, allergies and so on).

Children suffering from autism and certain peculiarities of development present behavioral problem more often than other children. These problems may be: refusal from cooperation; aggression and self-aggression; problems with nutrition; problems with rest; auto-stimulation and stereotypical behavior.

Nowadays the behavioral therapy or to be more exact, its special modification called Applied Behavioral Analysis (ABA) is considered to be the most effective therapeutic intrusion for children suffering from autism. The above-mentioned kind of therapy is based on the idea about the person's behavior from the view-point of the Applied Behavioral Analysis.

The ABA gives possibility to work effectively first of all with the unwilling behavior of autistic children, as well as to form and generalize in children new habits which include domestic, social, speech, academic ones and so on.

In the scientific article the authors describe the experiment in the correction of child's behavior by way of using the whole complex of certain procedures. The function of child's behavior was defined and correction methods were selected in the course of functional evaluation of behavior. Methods of correction included the training of the functional communication of request, social stories, development of play-activities with the aim of including the child into interaction with other children of the same age, differential strengthening the absence of behavior, differential strengthening the

incompatible behavior. In the course of our investigation we confirmed the efficiency of using the ABA for the correction of the undesirable behavior of the child.

The method of the applied analysis of one's behavior is the successive system of using different behavioral strategies that are in use and which are dynamically changing in dependence upon actual purposes. The experience of using the applied analysis of behavior in the countries with the developed system of specialists' preparation proved that in the process of using this method from early years in the majority of cases significant reduction in manifesting the symptoms of autistic behavior is achieved and progress in studies is attained.

In spite of the fact that the applied analysis of behavior is successfully implemented in many countries of the world, in Ukraine this kind of therapy is seldom used. Lack of information in the Ukrainian language on the kind of assistance for autistic children under discussion and the absence of productive inter-departmental interaction complicates the use of the Applied Behavioral Analysis for Ukrainian specialists in the sphere of special education.

REFERENCES

1. Volkmar, F. (2014). *Autizm, Praktichne kerivnitstvo dlya batkiv, chleniv sim'yi i vychiteliv*. Ekaterinburg: Rama PublischIng [in Russian].
2. Haustov, A. V. (Eds.) (2016). *Kompleksniy suprovld dlity z rozladami autistichnogo spektru. Proceedings from MIIM '16: I VseroslyskoYi naukovo-praktichnoYi konferentsiyi.*) (p. 449). Moskva: FGBOU PID MGPPU [in Russian].
3. Kuper, D. (2016). *Praktichniy anallz povedlnki.* (D. Kuper, Trans). M.: Praktika. [in Russian].
4. Lif, R. (2016). *Strategiyi roboti z povedlnkoyu.* [Navchalniy plan Intensivnogo povedlnkovogo vtruchannya pri autizmi]. (R. Lif, Trans). Moskva: IP Tolkachov. [in Russian].
5. Meleshkevich, O. (2015). *Osoblivl Diti. Vvedennya v prikladniy anallz povedlnki (AVA)* Samara: Vidavniy dlm «Bahrah-M». [in Russian].

(переклад на англійську мову зроблено особисто авторами статті)

УДК 376-056.36:316.614

МАМІЧЕВА Олена

доктор психол. наук, професор, декан факультету спеціальної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна,
E-mail: lena_sk74@mail.ru

ТОРОП Крістіна

канд. психол. наук, заступник директора з науково-методичної
роботи КЗО «Дніпровський навчально-реабілітаційний центр «Колосок»
Дніпровської обласної ради»,
м. Дніпро, Україна
E-mail: torop.kristina@gmail.com

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У статті розглядається питання життєвої компетентності, яке належить до багаторівневої категорії, визначається сформованістю у дітей ключових (життєвих) компетенцій, характеризується готовністю реалізувати набуті у процесі навчання знання, уміння та навички у різних життєвих і соціальних ситуаціях. Доведено, використання методу проектів у процесі навчання суттєво впливає на розвиток життєвої компетентності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, життєва компетентність, метод проектів.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Інтегративна сутність життєвої компетентності об'єднує набір важливих особистісних характеристик дитини, які визначають дієспроможність особистості з погляду доцільності, свідомості та поведінки. Життєва компетентність успішно реалізується на основі ціннісних ставлень дитини до самої себе та оточуючого світу – природи, людей, навколишнього середовища. Формування ціннісного ставлення на основі оптимістичного світобачення дозволяє відповідним чином орієнтуватися в життєвих реаліях. Спосіб організації поетапної практичної діяльності на основі взаємодії педагога та вихователя є своєрідною формою перспективного планування навчально-виховної роботи за участю дітей.

© Мамічева О., Тороп К., 2017

Аналіз основних досліджень. У дослідженнях присвячених вивченню життєвих компетентностей дитини та її соціалізації багато авторів торкаються питань ключових понять особистісно-орієнтованої моделі освіти, яка розглядає життя дитини як самоцінність (Т. Коршунова, Є. Павлютенков, І. Татяничкова, Л.Сохань). Введення життєвої компетентності як пріоритетної категорії у нові державні стандарти означає надання переваги системному, цілісному підходу до особистості дитини, її розвитку, вихованню, навчанню, спрямованому на «формування життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини» [1, с. 4]. Наявність життєвої компетентності у дитини передбачає відповідність її проявів тим обставинам, які пропонує їй довкілля, життя. Пріоритетну допомогу у цьому процесі, як і в процесі соціалізації дітей із особливими освітніми потребами повинен надавати заклад освіти, в якому безпосередньо навчається дитина. Особливе місце у спеціальному закладі належить виховній роботі, метою якої є соціалізація вихованців, а основним її завданням – виховання позитивних якостей, формування правильної оцінки оточуючих і самих себе, підготовка учнів даної категорії до самостійного життя та праці. Основна увага звертається на забезпечення якості спеціального навчання, рівень якого визначається сформованістю у дітей ключових (життєвих) компетенцій, готовністю реалізувати набуті у процесі навчання знання, уміння та навички у різних життєвих, соціальних і професійних ситуаціях. Успішне розв'язання поставлених завдань потребує кропіткої теоретичної і практичної підготовки, високої педагогічної майстерності корекційних педагогів [2].

Життєва компетентність належить до багаторівневої категорії, яка бере свій початок в сім'ї і формується протягом життєдіяльності людини, проходячи етапи набуття професійних умінь і навичок, життєвого та соціального досвіду, соціалізації особистості. Життєва компетентність передбачає наявність знань про різні аспекти життя людини, навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, ураховуючи конфліктні [5].

Бути компетентним – означає бути здатним і готовим діяти в життєво важливих ситуаціях, не тільки робити щось корисне для суспільства, але й бути готовим до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, зорієнтованих на самостійність і поведінкову зрілість. Тільки у цьому випадку діти з порушеннями інтелекту можуть позбутися відчуття неповноцінності.

Діяльність педагогічних працівників повинна бути спрямована на побудову та створення різноманітних ситуацій включення індивіда в соціум для подальшого вирішення ним проблем у контексті різноманітних життєвих ситуацій [3].

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – з’ясувати роль методу проектів у процесі навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та його вплив на формування життєвої компетентності дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових першоджерел дозволив нам схарактеризувати та виокремити наступні особистісні якості, якими повинен володіти випускник із порушеннями інтелектуального розвитку:

- “гнучка” адаптація у змінних життєвих ситуаціях, вміння самостійно набувати необхідні знання, застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем, що виникають;

- самостійно критично мислити, вміти бачити і долати проблеми, які виникають у реальній дійсності і, застосовуючи сучасні технології, здійснювати пошук шляхів раціонального їх вирішення; чітко усвідомлювати, де і в який спосіб набуті знання можуть бути використані в навколишній дійсності; бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;

- грамотно працювати з інформацією (вміти збирати необхідні для вирішення конкретної проблеми матеріали та факти, аналізувати їх, висувати гіпотези вирішення проблеми, робити необхідні узагальнення, вміти порівнювати з аналогічними або альтернативними варіантами вирішення, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, застосовувати отримані висновки для виявлення і вирішення нових проблем);

- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, вміти працювати спільно у різних галузях та в різних ситуаціях, легко запобігати або знаходити вихід із будь-яких конфліктних ситуацій;

- самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня” [2, с.27].

Проблема формування життєво важливої функції, а саме, застосування набутих у школі знань і вмінь у виробничій і життєвій практиці, полягає у тому, що навчальний процес зосереджено на засвоєнні учнями знань з основ наук. Цю проблему слід вирішувати шляхом забезпечення органічного поєднання навчання з практичним життям. Треба навчити дітей виконувати практичні дії не шляхом відтворювального характеру, а вмінням застосовувати набуті знання, які задовольняють потреби, як особисті, так і людей, що її оточують. Важливим чинником формування життєвої компетентності є процес учіння. Навчально-виховна робота повинна спрямовуватись на те, щоб навчати дітей мистецтву жити, усвідомлювати свою роль у суспільстві, творчо сприймати світ тощо.

Методи навчання та виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку повинні допомогти учням переконатися на власному досвіді в достовірності знань та значенні їх для життя.

Систематичне виконання вправ, спрямованих на використання набутих знань на практиці, допоможе у розвитку самостійності та корекції недоліків пізнавальної діяльності.

На нашу думку, пріоритетним засобом вирішення проблеми розвитку життєвої компетентності дітей із особливими освітніми потребами є метод проектів, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критичне мислення. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують упродовж певного часу. Цей підхід органічно поєднується з методом навчання у співпраці та надає можливість урізноманітнювати життєвий досвід вихованців, готувати підґрунтя для комфортної участі дітей у майбутньому в суспільному житті.

Проблема дітей із порушеннями інтелектуального розвитку полягає у тому, що під час виконання завдань вони орієнтуються на допомогу вчителя, у них не виникає потреби актуалізувати раніше набуті знання для вирішення нових і подібних дій і завдань.

Використання методу проектів позитивно впливає на процес виховання та навчання дітей із вадами інтелектуального розвитку, оскільки:

- надає можливість розширювати уявлення учнів про сферу застосування набутих знань;
- вивчення кожної нової теми з будь-якого предмету викликає асоціації із старими і новими завданнями;
- створює підґрунтя для появи нових понять, які базуються на аналізі, абстрагуванні та узагальненні;
- сприяє кращому усвідомленню нових знань та закріпленню раніше засвоєного;
- виконання практичних завдань не відрізняються від навчальних, що важливо для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки засвоюються знання на початковому рівні.

Існують основні компоненти проектної діяльності (треба зазначити, що організація та вимоги до проектної діяльності не залежать від рівня інтелектуального розвитку дитини і мають загальну структуру).

Основні компоненти проекту: проект – це “п’ять П”. Проблема – проектування – пошук інформації – продукт – презентація.

- наявність соціально значущої задачі (проблеми) – дослідної, інформаційної, практичної (робота над проектом – це вирішення даної проблеми);
- планування дій щодо вирішення поставленої проблеми, тобто проектування самого проекту;
- дослідницька робота учнів (обов'язкова присутність діяльності з пошуку інформації), яка потім буде опрацьована, осмислена та представлена учасниками проектної групи;
- вихід продукту (наявність значущого продукту) як результат роботи над проектом;
- презентація (представлення) продукту та його захист.

Звісно, робота над проектом за вищевказаним алгоритмом передбачає збір робочих матеріалів проекту (чернетки, денні плани, звіти тощо), звідси виникає шосте “П” – портфоліо проекту.

До складу портфоліо проекту входять:

- паспорт проекту; плани виконання проекту і окремих його етапів (для довгострокових проектів це можуть бути тижневі або щомісячні плани; для проекту, що виконується в ході проектного тижня, - щоденні плани). У планах вказуються індивідуальні завдання для кожного учасника проектної групи на перспективу, завдання групи в цілому, форма виходу чергового етапу;
- проміжні звіти групи; вся зібрана інформація з теми, в тому числі ксерокопії та роздруківки з Internet; результати досліджень та аналізу; записи всіх ідей, гіпотез і рішень; звіти про наради групи, проведення дискусій, "мозкових штурмів" тощо; короткий опис усіх проблем, які виникають у проектантів, і способи їх вирішення; ескізи, креслення продукту тощо; матеріали до презентацій (сценарій); інші робочі матеріали та чернетки групи. У наповненні проектної папки беруть участь всі учасники групи.

Проектна папка дозволяє організувати роботу кожного учасника проектної групи. Вона створює зручний колектор інформації та довідник для роботи над проектом. Допомагає об'єктивно оцінити хід роботи над завершеним проектом, висловлювати судження про особисті досягнення і розвиток кожного учасника проекту. При проведенні інших, близьких за темою проектів, скорочує час пошуку інформації.

Класифікація проектів. Якщо проводити класифікацію проектів за домінуючою діяльністю учнів, то можна виділити наступні види.

Практико-зорієнтований проект. Цінність проекту полягає в реальності використання продукту на практиці та його здатності вирішити задану проблему. Він спрямований на вирішення соціальних завдань, що відображають інтереси учасників проекту або зовнішнього замовника. Ці

проекти відрізняє чітко визначений із самого початку результат діяльності його учасників, який може бути використаний в житті класу, школи, міста, тощо.

Дослідницький проект. За структурою нагадує наукове дослідження. Він включає обґрунтування актуальності обраної теми, постановку задачі дослідження, обов'язкову гіпотезу з подальшою її перевіркою, обговорення та аналіз отриманих результатів. При виконанні проекту повинні застосовуватися сучасні наукові методи дослідження: лабораторний експеримент, моделювання, соціологічне опитування тощо.

Інформаційний проект спрямований на збір інформації про який-небудь об'єкт чи явище з метою аналізу, узагальнення та надання інформації для широкої аудиторії. Такі проекти вимагають добре продуманої структури і можливості її корекції в процесі роботи. Виходом проекту часто є публікація в ЗМІ, мережі Internet.

Творчий проект передбачає максимально вільний і нетрадиційний підхід до його виконання та презентації результатів. Це можуть бути журнали, театральні вистави, спортивні ігри, твори образотворчого чи декоративно-прикладного мистецтва, відеофільми тощо.

Рольовий проект. Розробка та реалізація такого проекту найбільш складна. Беручи участь в ньому, проектанти вибирають собі ролі літературних чи історичних персонажів, вигаданих героїв з метою відтворення різних соціальних або ділових стосунків через ігрові ситуації.

За комплексністю (предметно-змістової галузі) можна виділити два типи проектів:

Монопроекти реалізуються, як правило, в рамках одного навчального предмету або однієї галузі знань, хоча можуть використовувати інформацію з інших галузей знань та діяльності. Керівником такого проекту виступає вчитель-предметник, консультантом – учитель іншої дисципліни. Монопроекти можуть бути, наприклад, літературно-творчими, природничо-науковими, екологічними, мовними (лінгвістичними), культурознавчими, спортивними, історичними, географічними, музичними.

Міжпредметні проекти виконуються виключно в позаурочний час і під керівництвом декількох фахівців із різних галузей знань.

За характером контактів проекти можуть бути:

- внутрішньокласні;
- внутрішньошкільні;
- регіональні(в межах однієї країни).
- міжнародні.

За тривалістю виділяють наступні проекти:

- *Міні-проекти* можуть тривати протягом одного уроку або його частини. Робота над проектом проводиться в групах, тривалість - 20 хвилин (підготовка - 10 хвилин, презентація кожної групи - 2 хвилини).

- *Короткострокові проекти* вимагають виділення 4-6 уроків, які використовуються для координації діяльності учасників проектних груп. Основна робота зі збору інформації, виготовлення продукту і підготовки презентації виконується в рамках позакласної діяльності і вдома. 1-й урок: визначення складу проектних груп, постановка завдання (збір інформації з кожного із елементів). 2-й урок: звіти груп щодо зібраної інформації, формування змісту проектного продукту та форми його презентації. 3-й і 4-й спарені уроки: презентація готових проектів, їх обговорення та оцінка.

- *Тижневі проекти* виконуються в групах упродовж проектного тижня. На їх реалізацію відводиться приблизно від 30 до 40 годин. Проект виконується з участю керівника проекту. При здійсненні тижневого проекту можливе поєднання класних форм роботи (майстерні, лекції, лабораторний експеримент) з позакласними (екскурсії та експедиції, відеозйомки та ін.) Все це, дякуючи глибокому "зануренню", робить проектний тиждень оптимальною формою організації проектної роботи.

- *Довгострокові* (річні) проекти можуть виконуватись як у групах, так й індивідуально. В ряді шкіл ця робота традиційно проводиться в рамках учнівських наукових товариств. Увесь цикл реалізації річного проекту від визначення теми до презентації (захисту) виконується в позаурочний час.

Проект може бути як персональним, так і груповим:

Переваги персонального проекту:

- ✓ план роботи над проектом може бути побудований і відслідкований з максимальною точністю;

- ✓ в учня формується почуття відповідальності, оскільки виконання проекту залежить тільки від нього;

- ✓ учень набуває досвіду на всіх без винятку етапах виконання проекту – від народження задуму до підсумкової рефлексії;

- ✓ формування в учня найважливіших загально-навчальних умінь і навичок (дослідних, презентаційних, оціночних) виявляється цілком керованим процесом.

Переваги групового проекту:

- ✓ в проектній групі формуються навички співпраці;

- ✓ проект може бути виконаний найбільш глибоко і різнобічно;

- ✓ на кожному етапі роботи над проектом, як правило, є свій ситуативний лідер: кожен учень, в залежності від своїх потенційних можливостей, активно включається в роботу на певному етапі;

✓ в рамках проектної групи можуть бути створені підгрупи, що пропонують різні шляхи вирішення проблеми, свої ідеї, гіпотези, точки зору;

✓ елемент змагання між ними, як правило, підвищує мотивацію учасників і позитивно впливає на якість виконання проекту [4].

Висновки. Підведення підсумків у проектних групах після закінчення роботи над самим проектом – вкрай важливий момент. Організуючи процес обговорення, керівник повинен торкнутися різних аспектів роботи над проектом: процес та результат, позитив і негатив, об'єктивна оцінка продукту і суб'єктивна задоволеність учасників. Непростим завданням під час роботи над проектом є вибір форми продукту, оскільки від цього залежить мотивація учасників проектної групи, їх зацікавленість. Прикладами можливих виходів проектної діяльності можуть стати: атлас, карта, відеофільм, виставка, журнали, газети, гра, колекція, костюм, оформлення кабінету, свято, книжка тощо.

Презентації навчальних проектів можуть бути у вигляді ділової гри, демонстрації продукту, ілюстрованого зіставлення фактів, документів, подій, доповіді, рольової гри, змагання, спектаклю, спортивної гри тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Загашев И. О. Критическое мышление. Технология развития./ И. О.Загашев / Заир-Бек С. И. – Спб., 2003. - 283 с.
2. Коршунова Т. Л. Формування життєвої компетентності у дошкільника. Навчально-методичний збірник / Т.Л.Коршунова / Полтава: ПОППО, 2012. - 108с.
3. Павлютенков Є. М. Орієнтуватися на життєву компетентність людини / Є. М. Павлютенков // Школа життєтворчості особистості: наук.-метод. збірник / ред. кол.: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови) та ін. /– К.: ІСДО, 1995. - 480 с.
4. Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: методология поиска // Учитель. [Текст] / Н.Ю. Пахомова - 2000. - №1. с.41-45.
5. Сохань Л. В. Життєва компетентність особистості в технології життєтворчості / Л. В. Сохань // Життєва компетентність особистості / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Сохань, Г. М. Несен. – К.: Богдана, 2003. - 520 с.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2017.

МАМИЧЕВА Елена

доктор психол.наук, проф., декан факультета спеціального
образования ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический
университет»,

улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина,

E-mail: lena_sk74@mail.ru

ТОРОП Кристина

кандидат психологических наук, заместитель директора по научно-методической работе КУО «Днепровский учебно-реабилитационный центр «Колосок» Днепровского областного совета»,

г. Днепр, Украина

E-mail: torop.kristina@gmail.com

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Резюме. В статье рассматривается вопрос жизненной компетентности, которая относится к многоуровневой категории, определяется сформированностью у детей ключевых (жизненных) компетенций, готовностью реализовывать приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки в различных жизненных и социальных ситуациях. Использование метода проектов в процессе обучения детей с нарушениями интеллектуального развития, и его влияние на развитие жизненной компетентности.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллектуального развития, жизненная компетентность, метод проектов.

MAMICHEVA Olena

doctor of psychology sciences, professor, dean of the faculty of special shei education SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: lena_sk74@mail.ru

TOROP Kristina

candidate of psychological Sciences, Deputy Director on scientific and methodical work of KUO "Dnipro education and rehabilitation center "Spike" the Dneprovsky regional Council",

the city of Dnepr, Ukraine

E-mail: torop.kristina@gmail.com

METHOD OF PROJECTS AS A MEANS OF VITAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH SPECIAL INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Summary. The article discusses the vital question of competence, which refers to multi-level categories, is determined by the readiness in children key (life) competences, readiness to implement acquired in the process of learning knowledge and skills in various life and social situations. The use of the project method in learning process of children with intellectual disabilities and its impact on the development of life competence.

Key words: children with intellectual disabilities; life competence; project method.

Abstract. In this article life competence refers to multi-level categories, which originates in the family and is formed in the course of human life, passing through stages of acquisition of professional skills, life and social experience and socialization. Life competence implies knowledge of the various aspects of human life, the skills of creative ownership of intellectual and physical tools, ability to interact with other people in different situations, taking into account conflict

In studies devoted to the study of life competences of children and their socialization, many authors refer to issues of key concepts of person-centered model of education that considers the child's life as a value in itself

The purpose of analysis and determination of the place of use of the project method in learning process of children with intellectual disabilities and its impact on the development of life competence of children.

The analysis of scientific sources allowed us to characterize and distinguish the following personal qualities, which should have graduate with intellectual disabilities.

As a result of the important point is summing up to the project teams after the completion of the project. Organizing the discussion process, the head must affect different aspects of project work: the process and the result, positive and negative, objective assessment of a product and the subjective satisfaction of participants. Daunting task during the project is the choice of the form of the product, because it depends on the motivation of project team members, their interest. Examples of possible outputs of the project activities may be: Atlas, map, video, exhibition, magazines, Newspapers, gaming, collection, costume, design of the study, a holiday, book.

REFERENCES

1. Zagashev S. A. Critical thinking. Technology development./ S. A. Zagashev / Zaire-Beck S. S. – SPb., 2003. - 283 p.
2. Korshunova T. L. Formation of social competence in preschool. Educational-methodical collection / T. L. Korshunova / Poltava: POPPO, 2012. - 108c.
3. Pavlyutenkov Is. M. to Focus on a vital competence of a person / Is. Pavlyutenkov M. // School life creation of the person: of Sciences.method. a collection / ed. count.: V. M. Doniy (Chairman), G. M. Worn (Deputy Chairman), etc. / – K.: SDO, 1995. - 480 p.
4. Pakhomova N. Y. Educational projects: methodology search / Teacher. [Text] / N. Yu. Pakhomova - 2000. - No. 1. p. 41-45.
5. The sohanya L. V. Vital competence of personality in the technology of creativity / L. V. Sohanya // Vital competence of personality / ed. by L. V. Sohanya, I. G. Sohanya, G. M. Worn. – K.: Bogdan, 2003. - 520 p.

УДК 376.016-056.36:47:81-028.32

МАНЬКО Олена

старший викладач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету,
вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна
E-mail: sharninamarianna26@yandex.ua

КОРЕКЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. Стаття присвячена проблемі корекції пізнавальних процесів засобами образотворчого мистецтва. Визначено шляхи підвищення ефективності навчання, виховання і розвитку учнів засобами образотворчої діяльності. Розкрито практичний характер занять із образотворчого мистецтва, якій відтворює дуже сприятливі умови для мобілізації позитивних можливостей дітей із порушеннями інтелекту. Зроблено акцент на розвиваючу спрямованість уроків образотворчого мистецтва і насамперед предметно-практичної діяльності самих учнів. Доведено, що така діяльність стає одним з головних факторів розвитку психіки розумово відсталого школяра, поза цією діяльністю не може формуватися а ні пізнавальна діяльність, а ні особистість дитини. Доведено, що особлива роль в підвищенні ефективності уроків образотворчого мистецтва відводиться раціональним методам і засобам навчання, які враховують специфіку психофізичного розвитку розумово відсталих школярів.

Ключові слова: образотворче мистецтво, учні з психофізичними порушеннями, образотворча діяльність, уроки декоративного малювання, уроки тематичного малювання, малювання з натури, бесіди про мистецтво, система корекційно-виховної роботи.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичним завданням. У сучасних соціально-економічних умовах розвитку суспільства особливого значення набуває підготовка учнів із інтелектуальними вадами до самостійного життя, що потребує оволодіння ними навичками поведінки та спілкування, розвитку пізнавальних процесів, набуття певних вмінь. При цьому особлива роль належить таким видам роботи, які, окрім їх впливу на розвиток і рівень вихованості, викликають в учнів зацікавленість, формують емоційно-позитивні стосунки. До них належить образотворче мистецтво, яке сприяє розвиткові та вихованню школярів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема виховання та розвитку учнів спеціальної загальноосвітньої школи є вкрай актуальною.

Це підтверджується дослідженнями в галузі загальної психології та педагогіки (Ю.К. Бабанський, Д.М. Богоявленський, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, О.М. Леонт'єв, Н.О. Менчинська, Н.Ф. Талізін, Д.Б. Ельконін та ін.). Науковці Т.О. Власова, І.О. Грошенков, І.Г. Єременко, В.І. Лубовський, В.Г. Петрова вказують, що образотворче мистецтво повною мірою сприяє розвитку всіх пізнавальних процесів розумово відсталих дітей і, передусім, мисленню, пам'яті, сприйманню, уваги, а також мовленню.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – підкреслити корекційний вплив образотворчого мистецтва на пізнавальні процеси розумово відсталих учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Образотворче мистецтво, як навчальний предмет, суттєво впливає на розвиток розумових здібностей, моральне, естетичне, трудове та фізичне виховання школярів. Це, насамперед, пояснюється тим, що практичний характер занять із образотворчого мистецтва створює сприятливі умови для мобілізації позитивних можливостей дітей з порушеннями інтелекту. Втім, на що звертає увагу В.Г. Петрова, ці умови не виникають автоматично. Ефективність роботи щодо всебічного розвитку дітей цієї категорії цілком залежить від учителя, першочергове завдання якого – зробити уроки образотворчого мистецтва корекційно-спрямованими. Головна мета таких уроків: максимально використовувати образотворчу діяльність як найважливіший засіб впливу на особистість розумово відсталої дитини.

Зниження здатності дітей із порушеннями інтелекту до узагальнень і абстрагувань ускладнює формування в їх свідомості повноцінних, упорядкованих інтегративних образів, оскільки домінуюче словесне управління структурою знань в процесі навчання внаслідок низького рівня регулюючої функції мови не дає належного ефекту.

У цьому контексті уроки образотворчого мистецтва для розвитку мовлення молодших розумово відсталих школярів набувають особливого значення. Слід зауважити, що процес малювання є невід'ємним від розвитку мовлення учнів. Утім, розвиток їх мовлення в процесі образотворчої діяльності може проходити тільки під керівництвом учителя і лише за умови, що це завдання ставиться як спеціальне. Варто зазначити, що досягти позитивних результатів можливо за умови корекційно-розвивального впливу на особистість дитини на уроках образотворчого мистецтва, раціонально використовуючи всі дидактичні можливості та виховний потенціал цього навчального предмету.

Для забезпечення системності знань необхідно, з одного боку, інтегрувати навчальний матеріал із образотворчого мистецтва, а з іншого, – визначити педагогічні засоби керування змістом і структурою

інтегративного образу, який створюється у свідомості дитини на підставі засвоєння навчального матеріалу. Слід зазначити, що друге є більш складним і відповідальним, оскільки передбачає насамперед керування власне навчальною діяльністю дітей із обмеженими можливостями.

Ми вважаємо, що найбільш ефективними умовами керівництва вчителем структурою знань учнів спеціальної школи є наступні:

– попередня систематизація у вигляді ознайомлення учнів із узагальненим змістом і структурою навчального матеріалу, що буде вивчатися;

– забезпечення строгої системи та дотримання логіки викладання навчального матеріалу;

– широке використання на всіх етапах навчання схематичної наочності, її специфічних функцій;

– виконання завдань із складанням планів їх послідовного розв'язання;

– спонукання учнів до монологічного відтворення навчального матеріалу шляхом постановки відповідних питань.

Досвід існуючої практики навчання учнів із порушеннями психофізичного розвитку свідчить, що незалежно від сучасних змін, що відбуваються останнім часом (це насамперед стосується загальної оцінки значущості образотворчої діяльності учнів), залишається традиційний підхід до занять малюванням, сутність якого полягає в тому, що вони передусім спрямовані на кінцевий результат – реалістичне зображення.

Як зазначають Л.М. Занков, О.М. Леонтьєв, С.Я. Рубінштейн, О.О. Смірнов, навчання стає розвиваючим лише тоді, коли в навчальний процес включається активна, предметно-практична діяльність самих учнів. Така діяльність стає одним із головних факторів розвитку психіки розумово відсталого школяра. Як вказує В.Г. Петрова, поза цією діяльністю не може формуватися а ні пізнавальна діяльність, а ні особистість дитини.

Аналіз літератури з проблеми, яка досліджується, переконує, що учні спеціальної загальноосвітньої школи на уроках образотворчого мистецтва мають недостатній рівень сформованості образотворчих умінь і навичок, а також недостатній рівень розвитку пізнавальних процесів. Це суттєво позначається на результатах їх навчальної діяльності, що певним чином утруднює весь процес навчання предмету.

Уроки образотворчого мистецтва передбачають різні види малювання (декоративне, тематичне, малювання з натури, бесіди про мистецтво); передбачено також і пропедевтичний період навчання. Навчання малюванню в пропедевтичний період – важке і складне завдання, розв'язання якого, за наявності у розумово відсталих школярів

комплексних порушень психофізичного розвитку, викликає певні труднощі. Сам тому підготовчий етап передбачає багатопланову роботу, сутність якої визначається формуванням і збагаченням почуттєвого досвіду учнів (умінням бачити, чути, сприймати дотиком), що є необхідною і вкрай важливою передумовою їх пізнавальної діяльності.

Навчаючись малювати з натури, учень малює предмети, які знаходяться у нього перед очима, насамперед такими, якими він бачить їх зі свого місця. Малювання з натури передбачає не тільки визначення форми предмету, будову, величину окремих його частин, їх взаємне розташування і колір, але й уміння в малюнку точно передати всі елементи предмету. Це відбувається під впливом корекційно-виховної роботи. У процесі такого навчання відбуваються позитивні зрушення стосовно повноти сприймання об'єктів, які спостерігаються, значно підвищується кількість самостійно виділених учнями ознак, краще вирішуються питання композиції малюнка, розміщення зображення на площині, співвідношення основних величин об'єкту. Учні поступово розуміються на всіх цих визначених складових малюнка.

Змістом занять із тематичного малювання є зображення явищ навколишнього життя та ілюстрування уривків із літературних творів. Це найважчий вид роботи для учнів спеціальної школи, тому що зміст уявлень про певний предмет у дітей із порушеннями психофізичного розвитку значно відрізняється від особливостей самого предмету. На якості тематичних малюнків, якщо не було проведене відповідне навчання, позначаються також недоліки уявлень, спостережливості та зорової пам'яті учнів. У зв'язку з цим малювання на теми слід систематично пов'язувати з завданнями, які розв'язуються на уроках малювання з натури (правильна передача форми, пропорцій, величини предмета тощо). Доцільно дотримуватись системи занять, яка полягає у передумованні уроків малювання з натури, а потім проведенні уроків тематичного малювання. Використовуючи отримані знання та навички, діти вчаться передавати свої зорові уявлення про нескладні явища в тематичних малюнках. У цих випадках зображуються не окремі предмети, а розташовані у просторі в певній послідовності предмети, які об'єднані загальним сюжетом.

Виявлено (Т.Н. Головіна, І.О. Грошенков, Т.М. Ілляшенко, В.Г. Петрова та ін.), що уроки декоративного малювання найбільш доступні для учнів спеціальної школи. Учні віддають особливу перевагу саме декоративному малюванню, оскільки тут вони можуть проявити елементи своєї творчості. Викликає підвищений інтерес та значно активізує діяльність учнів барвистість, виразність і ритмічність складових частин малюнка, у процесі роботи над яким висувуються особливі вимоги до використання кольору. З учнями, які мають відхилення в сприйнятті

кольору, треба багаторазово проводити додаткову індивідуальну роботу. Підводячи підсумки роботи, особливу увагу слід приділяти вихованню, відповідної естетичної оцінці кольору у виконаному малюнку.

Наступний вид занять із образотворчого мистецтва – бесіди про мистецтво – важливий засіб всебічного виховання школярів. Ознайомлення з творами образотворчого мистецтва сприяє розвитку естетичного сприйняття у школярів, уточненню наявних у них уявлень і понять, збагачує їх новими знаннями та відомостями, надають значну допомогу в розвитку мови та мислення.

Під час проведення бесід про образотворче мистецтво вчитель повинен навчити дітей розуміти зміст твору, його головну думку, а також певні засоби художньої виразності, розуміти душевний стан людей, які зображені на картині, оскільки дуже часто складні й тонкі переживання героїв сприймаються ними як порівняно прості. На цих уроках бажано проводити екскурсії, широко використовувати сучасні новітні технології навчання.

Висновки. Отже, особлива роль у підвищенні ефективності уроків образотворчого мистецтва належить раціональним методам і засобам навчання, які враховують специфіку психофізичного розвитку розумово відсталих школярів. При цьому позитивну роль відіграють педагогічні вимоги, дотримання яких здатне забезпечити підвищення ефективності впливу образотворчої діяльності на особистість дитини, а саме:

- здійснення принципу корекційної спрямованості навчання на всіх етапах роботи з малюнком;
- оптимальне включення учнів у предметно-практичну діяльність;
- розподіл цілісної діяльності школярів на окремі частини, етапи;
- підвищення мовленнєвої активності учнів у процесі роботи над малюнком, збудження їх до вербалізації дій, що виконуються, етапів роботи над виконанням малюнків і одержаних результатів (словесний звіт);
- постійне забезпечення інтересу до занять малюванням, як на уроці, так і в позаурочний час;
- вчасне виправлення вчителем помилок у роботі над малюнком, вибір оптимального напрямку та коригування дій учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Головина Т.Н. – Москва : Педагогика, 1974.
2. Грошеников И.А. О путях усиления коррекционного воздействия занятий по рисованию на развитие учащихся вспомогательной школы / Грошеников И.А. // Эстетическое воспитание во вспомогательной школе. – Москва : Просвещение, 1972.

3. Ілляшенко Т.М. Малюнок та художнє слово в роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку / Ілляшенко Т.М. //Дефектологія – № 1 – Київ, 2000.
4. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. – М.: Педагогика, 1965.
4. Петрова В.Г. Обучение учащихся 1– 4 классов вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1976. – 398 с.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2017.

МАНЬКО Елена

старший преподаватель кафедры технологий коррекционного и инклюзивного образования ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,

улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: sharninamarianna26@yandex.ua

**КОРРЕКЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Резюме. Стаття посвящена проблеме коррекции познавательных процессов умственно отсталых учащихся средствами изобразительного искусства. Отмечено, что изобразительное искусство, как учебный предмет, существенно влияет на развитие умственных способностей, нравственное, эстетическое, трудовое и физическое воспитание школьников. Выявлено, что недостаточный уровень сформированности изобразительных умений и навыков, а также недостаточный уровень развития познавательных процессов, сказывается и на результатах их учебной деятельности и затрудняет весь процесс обучения предмету. Сделан акцент на развивающую направленность уроков изобразительного искусства и прежде всего предметно-практической деятельности самих учащихся.

Ключевые слова: изобразительное искусство, учащиеся с психофизическими нарушениями, изобразительная деятельность, уроки декоративного рисования, уроки тематического рисования, рисование с натуры, беседы про искусство, система коррекционно-воспитательной работы.

MANKO Elena

senior teacher department technology of correction and inclusive education SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: sharninamarianna26@yandex.ua

**CORRECTION OF COGNITIVE PROCESSES OF STUDENTS
WITH MENTAL DISORDERS BY MEANS OF ART**

Summary. The article deals with correction of cognitive processes of students with mental disorders by means of art. The practical character of the lessons of Fine Arts models favorable conditions for mobilization of positive

abilities of retarded children. In the frames of article it was proved that such activity becomes one of the most effective instruments of development of the mentality of retarded student. It was mentioned, that the existing experience of current practice of education of mentally or physically impaired students demonstrates that regardless of today's changes the traditional approach to painting classes stays actual. The traditional approach bases on its focus on the final results, founded on a realistic image. In the article a special role of rational methods and learning tools, taking into account the specifics of mental and physical development of retarded students in the processes of increasing of effectiveness of the lessons of Fine Arts was proved.

Key words: visual arts, students with mental and physical disorders, Fine Arts, lessons of decorative painting, thematic lessons in drawing, painting from a nature, conversations about art, a system of corrective education.

REFERENCES

1. Golovina T.N. Izobrazitel'naja dejatel'nost' uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly / Golovina T.N. – Moskva : Pedagogika, 1974.
2. Groshenkov I.A. O putjah usilenija korrekcionnogo vozdejstvija zanjatij po risovaniju na razvitie uchashhihsja vspomogatel'noj shkole / Groshenkov I.A. // Jesteticheskoe vospitanie vo vspomogatel'noj shkole. – Moskva : Prosveshhenie, 1972.
3. Illjashenko T.M. Maljunok ta hudozhne slovo v roboti z dit'mi iz zatrimkoju psihichnogo rozvitku / Illjashenko T.M. //Defektologija – № 1 – Kіiv, 2000. 4. Labunskaja G.V. Izobrazitel'noe tvorcestvo detej. – M.: Pedagogika, 1965.
4. Petrova V.G. Obuchenie uchashhihsja 1– 4 klassov vspomogatel'noj shkoly. – M.: Prosveshhenie, 1976. – 398 s.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 159.923.2

МОГИЛЬОВА Наталія

канд. психол. наук, доц. кафедри логопедії та спеціальної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна,
E-mail: lena_sk74@mail.ru

**РОЗВИТОК СПІЛКУВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ
КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Анотація. Стаття присвячена проблемі розвитку спілкування як вирішального фактору загального психічного розвитку дитини у дошкільному віці. Зазначається, що спілкування, як діяльність взагалі, не лише спосіб буття особистості, що розвивається, але й один із
© Могильова Н., 2017

найважливіших способів освоєння людського життя. Визначено критерії та структурні компоненти діяльності, спілкування.

Ключові слова: спілкування, комунікативна діяльність, діти старшого дошкільного віку, компонент комунікативної діяльності.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Спілкування є вирішальним фактором загального психічного розвитку дитини у ранньому та дошкільному віці. Поняття «спілкування» використовується для обґрунтування положення про соціальну обумовленість, опосередкованість психіки людини, соціалізацію особистості. Так, у концепції, що розглядає культурно-історичне виникнення та розвиток вищих психічних функцій Л.С. Виготського спілкування займає центральне місце – як фактор психічного розвитку людини, умова саморегуляції психіки й поведінки. Ідея опосередкованості системи ставлення людини до буття його стосунків із іншими людьми отримує філософсько–теоретичне обґрунтування у працях С.Л. Рубінштейна. Роль спілкування як засобу залучення особистості до суспільних знань і засвоєння суспільного досвіду, як умови розвитку мислення підкреслював і О.М. Леонт'єв. У працях Б.Г. Ананьєва спілкування виступає як одна з форм життєдіяльності, умова соціальної детермінації розвитку особистості, формування психіки людини.

Проблема спілкування пов'язана з тим, що спілкування як міжособистісна взаємодія виступає змістом однієї з фундаментальних людських потреб - потреби людини в іншому індивіді, оскільки предметом розгляду виявляється мотиваційно-спонукальна сфера особистості. У процесі задоволення потреби в спілкуванні через специфічні механізми ідентифікації, співпереживання, синхронізації, навіювання, наслідування і т. д. виникає можливість, залишаючись у рамках свого «Я», як би зробити крок у суб'єктивний світ іншої людини, залучитися до загальнолюдського досвіду. Ось чому в потребі спілкування міститься ключ до розуміння того, як здійснюється перехід людини, носія індивідуальної суб'єктивності, індивідуальної суті, в людину, носія громадської суті, і навпаки.

Аналіз основних досліджень. Основу дослідження спілкування як компоненту комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку та взагалі комунікативного розвитку особистості складають фундаментальні положення вітчизняної педагогіки та психології про закони розвитку психіки в онтогенезі (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, М. Г.Єлагіна, О.В. Запорожець, О. М. Леонт'єв, М. І.Лисина, О. О.Люблинська, С.Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.); вчення про роль суб'єктної активності дитини як фактору психічного розвитку та саморозвитку (К.О. Альбуханова-Славська, Т. М. Князева, І. Ю. Левченко,

О.В. Мамічева, О. О.Медведева, В. І. Слободчиков, У. В. Ульяновка та ін.) тощо. Найважливіше значення у розумінні механізмів становлення психіки дитини має теорія діяльності О. М. Леонтьєва, П. Я. Гальперіна. Одна з провідних для теорії особистості тез про те, що окремі індивіди є такими, якою є їх практична діяльність, органічно взаємопов'язана з положенням про те, що ці індивіди розвиваються та формуються у комунікативній взаємодії, завдяки різним взаємовідносинам. Спілкування, як діяльність взагалі, не лише спосіб буття особистості, що розвивається, але й один із найважливіших способів освоєння людського життя.

В експериментальних дослідженнях присвячених вивченню різних аспектів виникнення та розвитку потреби у спілкуванні на різних стадіях онтогенезу, і передусім на ранніх його етапах, переконливо визначена величезну роль потреби у спілкуванні у загальному прогресі особистості – у розвитку найважливіших особистісних структур і форм поведінки. Це положення представляється нам принциповим, оскільки тільки з цих позицій комунікація як засаднича для усього психічного розвитку дитини потреба виступає не іманентно властивою людині силою, а відображенням у формі психічного об'єктивної необхідності самого способу буття індивіда як суспільної істоти, усі зв'язки і стосунки до навколишнього світу опосередковані стосунками з іншою людиною. Крім того, у світлі цього положення стає також очевидним взаємозв'язок виділених двох аспектів проблеми: спілкування як особистісної потреби і як матеріально-практичної взаємодії між індивідами. Причому, провідним виступає другий аспект, оскільки потреба людини в іншій людині не лише проявляється, але й формується, розвивається в процесі реальних людських взаємовідносин.

Висловлюється думка про спілкування як про обмін інформацією, про комунікацію у вузькому значенні слова, тобто, перш за все мається на увазі той факт, що в ході спільної діяльності люди обмінюються між собою різноманітними уявленнями, ідеями, інтересами, настроями тощо. Все це можна розглядати як інформацію. Виходячи з цього, робляться висновки, які дозволяють інтерпретувати весь процес людської комунікації у термінах теорії інформації. Однак, більшість дослідників [1, 3, 4, 5] визнають, що такий підхід неможна розглядати як методологічно коректний, оскільки в ньому опускаються деякі важливі характеристики саме людської комунікації, що не зводяться тільки до передачі інформації. Тому, не виключаючи можливості застосування деяких положень теорії інформації, при описанні комунікативної сторони спілкування, вони вказують на необхідність виявити специфіку самого обміну інформацією, яка дійсно присутня у випадку комунікації між двома людьми. Найбільшу гостроту приймає дискусія з питання співвідношення категорій діяльності

та спілкування. Суть її – у різноманітних підходах, які розвивали О.О. Леонт'єв та С. Д. Максименко [3, 4].

О. О. Леонт'єв трактував спілкування як діяльність, поодиноким випадком діяльності, як один із видів діяльності, як «діяльність спілкування», підкреслюючи при цьому, що кожна діяльність спілкування спрямована на забезпечення єдності мети та засобів будь-якої іншої продуктивної діяльності, що носить суспільний характер [3]. С.Д. Максименко розглядав спілкування і діяльність як паралельно існуючі взаємопов'язані процеси, як дві сторони соціального буття людини, відмічаючи при цьому, що у процесі спілкування здійснюється взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, прагненнями, інтересами і т.д., розвивається і проявляється система відношень «суб'єкт – об'єкт» [4].

У результаті, діяльнісний підхід до проблеми спілкування (О.В. Запорожець, О. О. Леонт'єв, В. У. Кузьменко), в основі якого знаходиться концепція діяльності О.М. Леонт'єва, виявився більш продуктивною точкою зору. О. М. Леонт'єв відмічає, що спілкування слід розуміти як певну сторону діяльності, а саму діяльність (предметно-практичну, ігрову) можливо розглядати як умову спілкування. Іншими словами, спілкування включено до самої діяльності, є її елементом [3]. О.О. Леонт'єв описує спілкування як один із видів діяльності, що характеризується елементами, властивими діяльності як психологічній категорії в цілому. Цієї ж точки зору дотримується В. У. Кузьменко, визначаючи спілкування як «взаємодію двох (чи більше) людей, спрямовану на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою налагодження стосунків і досягнення спільного результату» [2].

Формування цілей статті (постановка завдання). Аналіз і визначення методологічної основи спілкування та комунікативного розвитку як компоненту комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових першоджерел дозволив нам визначити чотири критерії, які, у сукупності, визначають, чи є той чи інший вид взаємодії спілкуванням:

- спілкування припускає увагу та інтерес до іншого, без яких будь-яка взаємодія неможлива;
- емоційне сприйняття дій партнера по спілкуванню, емоційне ставлення до нього;
- ініціативні акти, спрямовані на привернення уваги партнера до себе;
- чуттєвість людини до того ставлення, яке проявляє до неї партнер.

Розглядаючи спілкування як комунікативну діяльність, В.У. Кузьменко, спираючись на концепцію діяльності О.М. Леонтєва, виділяє в ньому такі структурні компоненти [2]:

1. Предмет спілкування – інша людина, партнер у спілкуванні як суб'єкт.

2. Потреба у спілкуванні – полягає у прагненні людини до пізнання та оцінки інших людей, а через них, та з їхньою допомогою, до самопізнання та самооцінки.

3. Комунікативні мотиви – це те, заради чого використовується спілкування.

4. Дія спілкування – одиниця комунікативної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині і спрямований на неї, як на свій об'єкт. Дві основні категорії дії спілкування – ініціативні акти та дії у відповідь.

5. Задачі спілкування – це та мета, на досягнення якої у даних конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування. Цілі (мотиви) і задачі спілкування можуть не співпадати між собою.

6. Продукти спілкування – утворення матеріального і духовного характеру, що створюються у підсумку спілкування. До них належить, перш за все, той «спільний результат», про який згадується у визначенні спілкування, а також взаємостосунки, вибіркові прив'язаності, і, головне, образ самого себе та інших людей – учасників спілкування.

7. Функції спілкування – організація сумісної діяльності людей (узгодження та об'єднання зусиль для досягнення спільного результату); формування та розвиток міжособистісних стосунків (взаємодія з метою налагодження стосунків); пізнання людьми один одного.

8. Одиниці спілкування – мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, мовленнєва взаємодія. Мовленнєва ситуація – це контекст висловлювання, те, що допомагає його зрозуміти. Висловлювання робиться у визначеному місці, у визначений час, має визначений набір учасників : той, хто говорить і той, хто слухає. Мовленнєва подія – її складають два основних компоненти: словесне мовлення (те, що говориться, повідомляється) та мовленнєва ситуація (контекст висловлювання). Мовленнєва взаємодія: з одного боку це породження мовлення суб'єктом, з іншого – сприйняття мовлення адресатом, її декодування, розуміння змісту, оцінка отриманої інформації та реагування.

9. Форми спілкування – комунікативна діяльність на визначеному етапі її розвитку взята у сукупності рис і характеризується за кількома параметрами: час виникнення даної форми спілкування впродовж дошкільного дитинства; місце, яке займає у системі життєдіяльності дитини; зміст потреби; провідні мотиви; основні засоби спілкування.

Становлення структури діяльності спілкування являє собою складний процес комунікативного розвитку. При цьому, розвиток розглядається не просто як поступове накопичення кількісних змін, а як «ланцюг метаморфоз», який припускає у визначені моменти перетворення кількісних змін на корінні якісні перетворення. Комунікативний розвиток – тривалий, циклічний і якісно неоднорідний процес, який відбувається крізь поступову зміну форм спілкування дитини з дорослими й однолітками, всередині яких відбувається становлення та розвиток комунікативних умінь і навичок. Передумовою комунікативного розвитку виступає наявність високої потреби до спілкування, прагнення вступати в контакт із оточуючими.

Розвиток комунікативних умінь веде за собою розвиток комунікативних здібностей [5]. Однак, комунікативні вміння та комунікативні здібності – різні категорії, які слід відрізнити. Комунікативні здібності це індивідуально-психологічні особливості особистості, які на певному ступені є вродженими, у багато чому визначаються переважанням екстраверсії як риси особистості, відкритості, товариськості. Комунікативні вміння більшою мірою соціально обумовлені, пов'язані із знанням норм і правил, яких слід дотримуватися під час спілкування з оточуючими, і включає в себе:

- уміння вступати у спілкування, організувати його;
- уміння підтримувати спілкування;
- уміння попереджувати конфліктні ситуації у спілкуванні.

У той же час комунікативні вміння є складовою частиною комунікативних здібностей.

Комунікативні вміння по-своєму знаходять свій прояв у різноманітних сторонах спілкування:

- у комунікативній – спілкування вимагає вміння володіти мовними засобами спілкування, паралінгвістичними та невербальними засобами комунікативної взаємодії;

- в інтерактивній – комунікативні вміння проявляються у налагодженні взаємостосунків з людьми, у розв'язанні та попередженні конфліктів і т.д.;

- У перцептивній – важливе вміння сприймати, розуміти та правильно оцінювати партнера по спілкуванню [5].

Перебудова форм спілкування визначається конфліктом між загальним психічним розвитком і взаємостосунками дитини з оточуючими дорослими, з одного боку, і формою спілкування, що склалася, з іншого. Форми спілкування дошкільників з дорослими, що змінюють один одного у процесі комунікативного розвитку, можна поділити наступним чином:

1. Ситуативно-особистісна форма спілкування – задоволення потреби дитини у доброзичливій увазі дорослих. Виникає від 0 до 2 місяців.

2. Ситуативно-ділова форма спілкування – потреба дитини у співпраці з дорослим. Дитині необхідно, щоб дорослий мав інтерес до того, чим займається дитина, і брав участь у цьому процесі.

3. Поза ситуативно-пізнавальна форма спілкування – з'являється у першій половині дошкільного дитинства.

Провідним є пізнавальний мотив. Дорослий виступає у новій якості – як ерудит, який здатний забезпечити необхідною інформацією. У ході «теоретичної співпраці» обговорюються проблеми. Основним засобом спілкування у дітей з поза ситуативно-пізнавальною формою є, звісно, мовленнєві операції: адже тільки вони дають дітям можливість вийти за рамки обмеженої ситуації у безмежний оточуючий світ.

4. Поза ситуативно-особистісна форма спілкування з'являється наприкінці дошкільного віку. Провідним є особистісний мотив спілкування. Для старших дошкільників характерне прагнення не просто до доброзичливого ставлення дорослих, а до взаєморозуміння й співпереживання з ними. Новий зміст комунікативної потреби дає дітям опору при обдумуванні моральних понять, при становленні моральних суджень. Лише дорослі, які оволоділи соціальним досвідом, можуть допомогти дитині визначити правильний шлях.

За аналогією зі сферою спілкування з дорослими можна виділити форми спілкування дошкільників із дорослими:

1. Емоційно-практична (2 – 4 роки). Прагнення дитини до предметної діяльності, до спілкування з дорослими, до нових вражень і активного функціонування. Зміст потреби: дошкільник чекає співучасті у забавах і жадає самовираження. Провідний мотив: особистісно-діловий – емоційна розрядка. Засоби: експресивно-мімічні; предметні дії; мовлення (на початку етапу – 5% , наприкінці – 75%). Значення спілкування у розвитку психіки: розвиток уявлень про свої можливості, емоції, ініціативність.

2. Ситуативно-ділова (4-5 років). Одноліток стає більш бажаним партнером спілкування, ніж дорослий. Поза контактів із однолітками неможлива сюжетно-рольова гра, провідна діяльність. Зміст потреби: співпраця однолітків, визнання однолітками успіхів дитини, пошук доброзичливої уваги. Провідний мотив: діловий, особистісний, пізнавальний. Засоби: ситуативне мовлення (85%), експресивно-мімічні засоби. Значення спілкування у розвитку психіки: розвиток самосвідомості, ініціативи, творчої основи, допитливості.

3. Поза ситуативно-ділова (6-7 років). Зміст потреби: співпраця, повага, доброзичливе ставлення, співпереживання, взаєморозуміння.

Провідний мотив: діловий, особистісний, пізнавальний. Засоби: мовлення. Значення: розвиток самосвідомості, формування готовності до школи, формування вибіркового взаємостосунків.

Перша та найбільш важлива риса спілкування дошкільників полягає у великому різноманітті комунікативних дій і надзвичайно широкому їх діапазоні. У спілкуванні з однолітками спостерігаються безліч дій і звертань, які майже не зустрічаються в контактах із дорослими. Спілкуючись з однолітком, дитина сперечається з ним, нав'язує свою волю, заспокоює, вимагає, наказує, жаліє тощо.

Друга відмінність спілкування однолітків від спілкування з дорослими полягає у його надзвичайно яскравій емоційній насиченості. Дії, що адресовані однолітку, характеризуються значно більшою афективною спрямованістю.

Третя специфічна особливість контактів дітей полягає в їх нестандартності та не регламентованості. Якщо у спілкуванні з дорослими навіть найменші діти дотримуються певних форм поведінки, то при взаємодії з однолітками дошкільники використовують найнесподіваніші та найоригінальніші дії та рухи. Цим рухам властива особлива розкутість, ненормованість, не заданість ніяким зразком.

Так от, комунікативний розвиток дошкільника відбувається у двох напрямках: розвиток спілкування з дорослим та з однолітком.

Спілкування з дорослим починається з емоційного спілкування і до кінця дошкільного віку розвивається у поза ситуативній формі спілкування (поза ситуативно-особистісну і поза ситуативно-пізнавальну).

Спілкування з однолітком відрізняє низка специфічних особливостей, серед яких: багатство і різноманіття комунікативних дій; надзвичайна емоційна насиченість; нестандартність і не регламентованість комунікативних проявів. Розвиток спілкування з однолітком у дошкільному віці проходить ряд етапів: від емоційно-практичної взаємодії до поза ситуативно-ділового спілкування.

Комунікативний розвиток дошкільника відбувається під керівництвом дорослого, який створює умови для розвитку спілкування дошкільника. Перехід дітей до суб'єктної, власне комунікативної взаємодії, стає можливим завдяки дорослому. Найбільш ефективним шляхом у цьому є організація суб'єктної взаємодії дітей.

Основною умовою ефективного комунікативного розвитку є розвиток мовлення, оскільки процеси комунікації це, перш за все, передача інформації мовними засобами. Мовленнєві засоби спілкування з'являються в онтогенезі найпізніше, після того як експресивно-мімічні та предметно-дієві засоби спілкування вже досягли високого рівня розвитку та більшої складності. І, тим не менш, використання мовлення з метою комунікації має принципове

значення. Л. С. Виготський вказував, що «спілкування, не опосередковане мовленням чи іншою будь-якою системою знаків чи засобів спілкування, можливе, тільки найпримітивнішого типу і в най обмеженіших розмірах. По суті, це спілкування за допомогою виразних рухів не заслуговує назви спілкування, а скоріш, має бути назване зараженням» [1, с.18]. І далі: «Для того щоб передати якість переживання чи зміст свідомості іншій людині, немає іншого шляху, окрім віднесення змісту, що передається до відомого класу, до відомої групи явищ, а це...неодмінно потребує узагальнення... Отже, вищі, властиві людині форми людського психічного спілкування можливі тільки завдяки тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відображає дійсність» [1, с.19].

Висновки. Отже, мовленнєва діяльність – процес використання мовлення у спілкуванні – основний вид спілкування, який найбільшою мірою втілює в собі її специфіку. Використання мовлення надзвичайно розширює можливості спілкування та його вплив на інші види діяльності дитини. За мовленням можна визначити психологічний стан мовця (мовлення схвильоване, щире, грубе, улесливе, лагідне), його цільове призначення (мовлення переконуюче, інформативне, агітаційне), його комунікативну значимість (мовлення змістовне, безглузде, пусте, глибоке, оригінальне), ставлення мовця до співбесідника (мовлення презирливе, іронічне, хвастливе, погрожуюче). Однак повноцінний комунікативний розвиток дошкільників можливий тільки у тому випадку, якщо всі рівні системи, що розглядаються, будуть знаходитися у взаємодії, тобто мова йде про включеність мовленнєвого розвитку до загального контексту спілкування, комунікативної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Смысл [и др.], 2004. – 512 с.
2. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років /В. У. Кузьменко. – Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 365 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения: Учеб. Пособие для студ. высш. уч. Заведений / А. А. Леонтьев. – 3-е изд-е. – М. : Смысл, 2005. – 386 с.
4. Максименко С. Д. Психология в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. Навчальний посібник для вищої школи / С. Д. Максименко– К.: Наукова думка, 1998. – 216 с.
5. Мамічева О. В. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями /О. В. Мамічева, О. М. Попова / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Випуск 21 / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. - Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2013.- С. 102-108.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2017.

МОГИЛЁВА Наталья

канд. психол. наук, доц. кафедры логопедии и специальной психологии, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,

улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: lena_sk74@mail.ru

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме. В статье рассматривается вопрос развития общения как решающего фактора общего психического развития ребенка в дошкольном возрасте. Отмечается, что общение, как деятельность вообще - не только способ бытия личности, которая развивается, но и один из важнейших способов освоения человеческой жизни. Определены критерии и структурные компоненты деятельности общения.

Ключевые слова: общение, коммуникативная деятельность, дети старшего дошкольного возраста, компонент коммуникативной деятельности.

МОНУЛІОВА Nataliya

Ph.D., senior teacher of the chair of speech therapy and special psychology SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: lena_sk74@mail.ru

COMMUNICATION AS A COMPONENT OF COMMUNICATIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary. The article discusses the development of communication as a decisive factor for the overall mental development of children in preschool age. It is noted that the communication, as an activity in not only the way of life of the person who develops, but also one of the most important ways of development of human life. The criteria and the structural components of activity of communication.

Key words: communication, communicative activity, senior preschool children, a component of communicative activity.

Abstract. In this article discusses the communion which is the decisive factor in the overall mental development of children in early and preschool age. Communication stands as one of the forms of life, the condition of the social determination of personality development, the formation of the human psyche.

The problem of communication is that communication as interpersonal interaction favored one of the fundamental human needs - the needs of people in another individual as a subject of consideration is motivation-motivating sphere of personality. In the process of satisfaction of needs in communication through

the specific mechanisms of identification, empathy, synchronization, imitation, the possibility arises of how to make the leap into the subjective world of another person, to join the human experience. That is why communication needs contains the key to understanding how the transition, the carrier of individual subjectivity, individual entity, person, media, public entity, and vice versa.

The study of communication as a component of communicative activity of preschool children in General and communicative development of a personality consists of fundamental principles of pedagogy and psychology of the laws of development of psyche in ontogenesis.

As a result of the speech enhances communication capabilities and its impact on other activities of the child. For speech to determine the psychological condition of the child, its purpose, its communicative importance, and the attitude to the interlocutor. But the full communicative development of preschool children is possible only if all levels of the system that is considered, will be in interaction, we are talking about inclusion of speech development in the General context of communication, communicative activities.

REFERENCES

1. Vygotsky L. S. Psychology of development of the child/Нр Vygotsky. – М.: Sense [etc.], 2004. – 512th page
2. Kuzmenko V. U. Rozvitok індивідуальності ditin 3-7 років / V. U. Kuzmenko. – Київ, NPU ім. М. Р. Dragomanova, 2005. – 365th page
3. Leontyev A. A. Communication psychology: Studies. Benefit for student. высш. уч. Institutions / A. A. Leontyev. – 3-е prod.-e. – М.: Sense, 2005. – 386th page
4. Maksimenko S. D. Psikholog_ya in соціальній that педагогічній практиці: методологія, method, program, procedure. The Navchalny pos_bnik for вищо ї train / S. D. Maksimenko-K.: Naukova a thought, 1998. – 216th page
5. Mamicheva O. V. Znachennya verbal that nonverbal засобів спілкування at a rozvitka of a ditina з psikhof_zichny porushennyam / O. V. Mam_cheva, O. M. Popova / Zb_rnik the naukovikh праць Kam'yanets-Pod_lsky majestic to an un_versitet: V_ıpusk 21 / For an edition of O. V. Gavrilov, V. I. Sp_vaka. - Kam'yanets-Pod_lsky: Software Moshinsky V. S., 2013. - Page 102-108.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автооам статті)

УДК 376.091.64:91

ОДИНЧЕНКО Лариса

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька обл, 84116, Україна

E-mail: odinchenko-64@mail.ru

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. У статті представлено результати теоретичного дослідження проблеми конструювання підручника з географії для дітей із вадами розумового розвитку. Доведено актуальність оновлення та вдосконалення змістового наповнення сучасного підручника з географії в умовах нової парадигми спеціальної освіти. Висвітлено внесок вітчизняних науковців у розробку окремих аспектів проблеми підручникотворення. Визначено дидактичні та методичні вимоги до підручника з географії для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів. Окреслено базові функції навчального підручника, його структурно-змістові компоненти. Розкрито підходи до побудови методичного апарату підручника, орієнтованого на досягнення мети і завдань шкільного курсу географії.

Ключові слова: діти з вадами розумового розвитку, підручник з географії, методичний апарат підручника, спеціальна загальноосвітня школа.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Орієнтація національної освіти на більш високий рівень функціонування неможлива поза ґрунтовним забезпеченням шкільних дисциплін сучасним навчально-методичним книжковим комплексом, який базується на комплексному підході до створення навчальних програм, підручників і посібників в їхньому взаємозв'язку та єдності – в системі, що відрізняється необхідною та органічною цілісністю.

Одним із стрижневих елементом навчально-методичного комплексу і водночас механізмом реалізації змісту навчання географії в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей є підручник. Саме за допомогою початкової книжки формується національна свідомість, індивідуальна духовність дитини з особливими освітніми потребами, здобуваються необхідні географічні знання з навчального

© Одинченко Л., 2017

предмету. Поступове впровадження нової навчальної програми з географії для учнів 6-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей актуалізує проблему оновлення та вдосконалення змістового наповнення й оформлення сучасного підручника з географії відповідно до національного компоненту шкільної освіти, ґрунтовного аналізу попереднього досвіду підручникотворення, урахування українознавчого підходу до вивчення предмета.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Розробка питань, пов'язаних із з'ясуванням сутності, функцій, змісту й структури шкільного підручника – нині найпріоритетніший напрямок розбудови освіти. Зазначена проблема не є новою у психолого-педагогічній літературі. Вченими досліджувалися питання психолого-педагогічних основ побудови шкільного підручника; сутності підручника, структури та функціонального забезпечення; його місця і ролі в навчальному процесі; організації роботи з підручником на уроках (Н. Бібік, В. Безпалько, С. Бондаренко, Д. Зуєв, В. Краєвський, Л. Концева, В. Мадзігон, В. Максаковський, І. Лернер, В. Паламарчук, Є. Перовський, М. Скаткін, М. Фіцула тощо).

За останнє десятиріччя, з'являється чимало публікацій вітчизняних науковців, у яких висунуто концептуально нові вимоги до створення підручника географії для основної школи, що пов'язане зі зміною його ролі в сучасних умовах навчання (Р. Коваленко, С. Кобернік, В. Корнеєв, М. Криловець, Л. Круглик, Г. Ламекіна, О. Надтока, Т. Назаренко, М. Откаленко, А. Сиротенко, О. Скуратович, О. Топузов та ін.).

В умовах модернізації спеціальної освіти проблема шкільного підручника є точкою перетину таких важливих напрямків вдосконалення процесу навчання географії, як відбір дидактично доцільного для засвоєння учнями навчального матеріалу, виявлення оптимальних способів подання цього матеріалу, формування світогляду розумово відсталих школярів, розширення їхнього практичного досвіду, підвищення активності й самостійності в навчанні, стимулювання пізнавальної діяльності, корекції недоліків розумового та психічного розвитку даної категорії дітей (В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Дробот, С. Дубовський, І. Єременко, Н. Кравець, М. Кузнецова, В. Липа, Л. Одинченко, Т. Скиба, В. Синьов Л. Ступнікова, С. Трикоз, О. Хохліна та ін.).

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – конкретизувати сучасні підходи до конструювання підручника з географії для дітей з вадами розумового розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У спеціальних освітніх закладах шкільний курс «Географія» на сьогодні залишає за собою одне із провідних місць у формуванні в учнів системи природничих і соціально-економічних знань і вмінь, уявлень про географічні об'єкти та явища, про

місце людини на Землі, про її господарську діяльність; у розумінні ними природничо-географічних і соціально-економічних процесів; засвоєнні спеціальної термінології; корекції й розвитку їхньої пізнавальної діяльності; вихованні громадянської позиції, почуття патріотизму, любові до Батьківщини, поваги до культури всіх народів, які її населяють. Процеси демократизації та гуманізації, перегляду ціннісних орієнтирів, зміни освітньої парадигми, що відбуваються на сучасному етапі в українському суспільстві, обумовили докорінне реформування змістовного компонента шкільної географічної освіти розумово відсталих дітей. За останнє десятиріччя розроблено низку наочно-навчальних посібників, які складають навчально-методичний комплекс з географії для спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей. Викладання шкільного курсу «Географія» в цих навчальних закладах значно поліпшилось, оскільки процес навчання здійснюється за сучасними навчальними програмами з географії та підручниками: «Природа рідного краю» (6 клас), «Фізична географія» (7 клас), «Географія світу» (8 клас), «Географія України» (9 клас). Комплексний аналіз підручників з географії для 6–9-х класів для спеціальних освітніх закладів дозволив прослідкувати поступовий процес удосконалення їхньої структури та оформлення.

Конструювання сучасних підручників нового покоління для учнів із вадами розумового розвитку здійснюється відповідно до загальнопедагогічних, методичних і поліграфічних вимог, що конкретизовані в працях учених-дефектологів: В. Бондаря, Л. Вавіної, В. Грузинської, Г. Дульнева, І. Єременка, Н. Кравець, В. Липи, Т. Лифанової, С. Миронової, Т. Пороцької, В. Синьова, О. Соломіної тощо. В узагальненому вигляді визначимо актуальні дидактичні та методичні вимоги до підручника з географії для спеціальних загальноосвітніх шкіл: відповідність змісту навчальної програми; структурна простота викладених знань (обсяг статей і оповідань, кількість нових понять і термінів, висновків і правил повинні відповідати віковим і розумовим можливостям учнів); емоційна забарвленість; максимальна кількість наочності (карти, схеми, таблиці, чорно-білі та кольорові малюнки); варіативність питань і різного виду дидактичних завдань до текстів, карт та ілюстрацій; велика кількість матеріалу для повторення та закріплення вивченого; чітке планування текстів підручника: розподіл на окремі частини, виділення нових понять, правил, запитань і завдань іншим шрифтом або позначками; естетичність у зовнішньому та внутрішньому оформленні.

Виходячи з того, що підручник з географії є найважливішим джерелом знань і комплексним засобом навчання, кожен із

взаємопов'язаних елементів якого несе певне дидактичне навантаження, має корекційно-виховний вплив на учня, необхідно враховувати, що:

- зміст підручника географії має бути бездоганним у науковому відношенні, тобто давати науковий виклад і засвоєння географічного матеріалу;

- викладання в підручнику характеристик географічних явищ, географічної термінології, висновків, розкриття причинно-наслідкових залежностей між географічними об'єктами та явищами має бути доступним учням даного віку;

- зміст підручника має забезпечувати особистий розвиток учнів у процесі оволодіння знаннями;

- розкриваючи основний зміст географічних відомостей на відповідному науковому рівні, літературною мовою, підручник повинен збагачувати словник учнів, сприяти розвитку їх мовлення та географічного мислення;

- засіб викладання, розміщення матеріалу, своєчасне розкриття наукових понять повинні забезпечити правильну організацію процесу пізнання учнями географічних об'єктів й явищ;

- підручник географії повинен мати варіативні тексти, де знайде своє відображення образ того чи іншого географічного явища;

- ілюстративний матеріал підручника повинен відповідати одній із головних вимог – синхронізації наочності з текстом;

- поза текстові компоненти підручника мають створювати умови для активізації пізнавальної діяльності учнів і сприяти засвоєнню системи знань, проведенню практичних робіт.

Враховуючи надбання підручникотворення вітчизняних учених-методистів, спираючись на певний особистісний досвід конструювання підручників, розглянемо основні підходи до побудови методичного апарату підручника, орієнтованого на досягнення мети і завдань шкільного курсу географії.

У сучасному підручнику з географії відповідно до вимог чинної навчальної програми визначається зміст і обсяг географічних відомостей, що є обов'язковими для засвоєння розумово відсталими учнями. Послідовна реалізація сутнісних характеристик підручника дозволяє авторам закласти в модель навчальної книги активне функціональне навантаження, спроектувати його функції: мотиваційну, інформаційну, трансформаційну, компетентісно орієнтовану, інтегруючу, корекційно-розвивальну, виховну. Ці функції реалізуються всіма складовими навчальної книги – змістом, структурою, оформленням тощо.

Зміст підручника географії має бути сконструйований насамперед на народно-національному ґрунті і спрямовуватися на формування у школярів

національної самосвідомості, оволодіння ними надбанням національної культури в органічному взаємозв'язку із загальнонародською культурою. Багатий за змістом, цікавий за побудовою, стилем написання, фактажем, підручник забезпечуватиме розвиток пізнавального інтересу до географії в учнів з вадами розумового розвитку.

Структурними компонентами підручника з географії є тексти (навчальні, додаткові для позакласного читання) та поза текстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування). Світоглядна спрямованість підручника досягається чітким викладом у текстах та відображенням в ілюстраціях діалектичних поглядів на природу, населення, господарство відповідного регіону, країни, території. Навчальні тексти включають дидактично й методично опрацьований і систематизований відповідно до програми географічний матеріал. Належний науковий рівень викладу теоретичного матеріалу повинен поєднуватися з його доступністю. Додаткові тексти для читання (уривки з творів художньої, науково-популярної літератури; географічні описи; наукові відомості тощо), цікаві географічні факти, що виходять за рамки програми, підбираються з урахуванням вікових та психічних особливостей учнів з вадами розумового розвитку. Їхнє завдання – доповнити, поглибити, розширити географічні знання дітей про природні і суспільні об'єкти й явища, посилити емоційне навантаження підручника, ознайомити учнів з прийомами пізнавальної діяльності, сприяти індивідуалізації та диференціації навчання.

Особлива увага приділяється поза текстовим компонентам навчальної книжки, що сприяють активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів. До поза текстових компонентів підручника з географії відносимо систему запитань і завдань різного дидактичного і корекційного призначення, географічні і картографічні ілюстрації, схеми, таблиці, словник географічних термінів і понять, спеціальний апарат орієнтування (шрифти, умовні позначки, виділення головного спеціальними вставками тощо), які подаються з урахуванням вікових та психічних особливостей учнів з вадами розумового розвитку.

Наочно-ілюстративний матеріал підручника з географії, поданий у реалістичному плані та в кольоровому зображенні, повинен бути сучасним і різноманітнішим за змістом і формою, цікавим і доступним для розумово відсталих школярів, мати пізнавальну цінність і вихований потенціал, сприяти реалізації міжпредметних зв'язків. Відомо, що формування картографічних знань у вивченні географії має важливе значення. Включення у підручник картографічних ілюстрацій збагачує його зміст, допомагає засвоєнню дітьми програмної географічної номенклатури,

розширює можливості самостійного здобуття картографічних знань та вмінь, сприятиме розвитку в учнів пізнавального інтересу до географії.

Більш детально зупинимося на системі запитань і завдань, спрямованих на стимулювання пізнавальної діяльності дітей, корекцію недоліків їхнього розумового та психічного розвитку. Навчально-пізнавальну діяльність учнів активізує поступове ускладнення запитань і завдань від репродуктивних до творчих. Виконання завдань, розташованих у підручнику до тексту, після нього та в середині, припускає роботу з навчальним текстом, ілюстраціями, картографічним матеріалом, додатковою літературою. Частина з них має краєзнавчий характер, що дозволяє вчителю реалізувати краєзнавчий принцип у навчанні.

Запитання та завдання, що знаходяться перед початком параграфа, мають за головну мету активізацію раніше отриманих знань розумово відсталими учнями, створення базису для вивчення нового матеріалу і спрямовані на розкриття взаємозв'язку між різноманітними географічними процесами. Це запитання і завдання на визначення понять, найважливіших причинно-наслідкових зв'язків, особливостей об'єктів і явищ, які були засвоєні учнями в попередні роки вивчення географії; запитання і завдання, що пов'язані з умінням працювати з картами різного змісту; запитання і завдання, що спрямовані на з'ясування знань учнів про особливості природи, населення і його господарської діяльності своєї місцевості та місцевості інших країн.

Запитання та завдання, що розташовані в тексті, виконують різні функції. Мета одних – виробити в розумово відсталих школярів звичку своєчасно звертатись до карти чи ілюстрації. Функції інших – встановити зв'язок між раніше отриманими знаннями з новими.

Важливе значення у розвитку розумової діяльності учнів відіграють запитання та завдання, що розміщені після навчального тексту. Основне їх значення полягає в організації пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів, забезпеченні міцності засвоєння отриманих географічних знань, їхньому практичному застосуванню. Запитання та завдання після тексту повинні охоплювати всі етапи пізнання: аналіз суттєвих ознак географічних понять, розкриття причинно-наслідкових зв'язків між географічними об'єктами та явищами навколишнього світу, порівняння географічних об'єктів (ландшафтів), встановлення просторових відношень між географічними об'єктами, складання характеристик географічних об'єктів і явищ за малюнком, картою або планом тощо. Одні з них викликають дії, які у своїй основі мають алгоритм (інструкцію діяти в певній послідовності); інші стимулюють пошук невідомого на основі дослідницького підходу. Більшість завдань після тексту мають практичну

спрямованість й активізують самостійну роботу учнів з географічними атласами, контурними картами, глобусом.

Важливим і цікавим є введення у підручник таких матеріалів-вставок, як «Запам'ятай», «Цікаві факти», «Словник географічних термінів», які надають учневі можливість психологічно відчувати, що підручник – це підмога йому в опануванні тим чи іншим поняттям, географічними знаннями.

Посилення виховного потенціалу підручника розглядається у контексті формування світогляду учнів і життєвих компетенцій (національно-громадянської, ціннісно-сислової, соціально-трудова, комунікативної, навчально-пізнавальної та інформаційної, соціально-особистісної). Особливу роль при реалізації виховної функції підручника належить гуманізації його змісту і форм надання навчальної інформації. Зміст текстового матеріалу та поза текстових компонентів підручника повинен бути ціннісно-орієнтованим і особистісно значущим для розумово відсталого учня, спрямованим на реалізацію завдань національно-патріотичного, морального, екологічного, правового, естетичного, економічного, трудового виховання.

Підручник повинен сприяти розвитку психічних функцій школярів: інтелектуальної та мотиваційної сфер, особистісних якостей, тобто готувати випускників спеціальної школи до активного, продуктивного самостійного життя в соціумі.

Висновки. Зміст сучасного підручника географії має максимально ефективно забезпечити реалізацію змісту оновленої навчальної програми, відповідати основним принципам корекційного навчання, сприятиме всебічному розвитку розумово відсталих учнів. Саме тому сучасні підручники з географії для спеціальних загальноосвітніх закладів потребують подальшого вдосконалення на основі обґрунтування сучасних засад конструювання навчальних книжок для дітей із особливими освітніми потребами. Передумовою створення якісно нових навчальних книжок є цілісність підручникотворчого процесу, для досягнення якого потрібні гармонійне поєднання та взаємодоповнення науково-дослідної, видавничої та експериментально-практичної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Вища шк., 1985. – 326 с.
2. Корнеев В. П. Дидактичні і методичні засади підручника географії / В. П. Корнеев // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – С. 85–102.
3. Одинченко Л. К. Географія : підруч. для 8 кл. допоміжної школи / Л. К. Одинченко, В. О. Липа. – К. : Неопалима купина, 2007. – 160 с.

4. Одинченко Л. К. Географія: підруч. для 7 кл. допом. шк. / Л. К. Одинченко, Л. С. Дробот. – К. : РВЦ «Проза», 2005. – 208 с.
5. Одинченко Л. К. Географія України : 9 клас : підруч. для спец. загальноосвіт. навч. закл. для розумово відсталих дітей / Л. К. Одинченко, В. О. Липа. – К. : Либідь, 2014. – 240 с.
6. Одинченко Л. К. Природа рідного краю : підруч. з географії для 6 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для розумово відсталих дітей / Л. К. Одинченко, В. О. Липа. – К. : Либідь, 2013. – 160 с.
7. Програми для 5–10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей : Географія / [авт.-уклад. В. О. Липа, Л. К. Одинченко]. – Київ, 2010. – С. 21–79.
8. 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.
9. Сиротенко А. Й. Проблеми конструювання шкільних підручників з географії / А. Й. Сиротенко // Географія. – №13-14 (113-114). – 2004. – С. 6–7.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.

ОДИНЧЕНКО Лариса

кандидат педагогических наук, доцент кафедри технологій корекційного і інклюзивного образования, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,

ул. Г. Батюка, 19, г. Славянск, Донецкая обл., 84116, Украина

E-mail: odinchenko-64@mail.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ГЕОГРАФИИ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Резюме. В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы конструирования учебника по географии для детей с недостатками умственного развития. Обоснована актуальность совершенствования содержательного компонента современного учебника географии в условиях новой парадигмы специального образования. Освещены дидактические и методические требования к учебнику по географии для специальных общеобразовательных учебных заведений. Определены базовые функции учебной книги, ее структурно-содержательные компоненты. Раскрыты подходы к построению методического аппарата учебника, ориентированного на достижение целей и задач школьного курса географии.

Ключевые слова: дети с недостатками умственного развития, учебник по географии, методический аппарат учебника, специальная общеобразовательная школа.

ODYNCHENKO Larysa

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Technologies in Correction and Inclusive Education, State Higher Educational Establishment “Donbass State Pedagogical University”

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: odinchenko-64@mail.ru

SCIENTIFIC-METHODICAL APPROACHES TO COMPILING MODERN GEOGRAPHY MANUAL FOR SPECIAL GENERAL-EDUCATION ESTABLISHMENTS

Summary. The results of theoretical investigation of the problem of compiling geography textbook for the intellectually backward children are considered in the article. The actuality of renewing and improving the contextual filling of the modern geography manual under the conditions of a new paradigm of special education is proved. The contribution of home researchers into elaboration of certain aspects of the problem of manual-compiling is also enlightened. Didactic and methodic demands to geography manual for special general-education establishment are defined, too. The basic functions of the manual and its structure-contextual components are outlined. Approaches to constructing the methodical apparatus of a textbook which is oriented at reaching the purpose and tasks of school geography program are also revealed.

Key words: mentally retarded children, geography manual, methodical apparatus of manual, special general-education school.

Abstract. Textbook is one of the principal elements of the education-methodical complex and at the same time it is the mechanism of realization of the content of geography teaching at special general-education establishments for mentally retarded children. Gradual introduction of a new school program in geography for the 6th-9th classes of special general-education establishments for the mentally retarded children actualizes the problem of renewing and improving the contextual filling and design of modern geography manual according to national component of school education, substantial analysis of the previous experience of textbook compiling with taking into consideration the adaptive Ukrainian approach to learning the subject.

Constructing the modern manuals of new generation for the intellectually backward children is carried out in accordance with the general pedagogic methodical poly-graphic demands which are concretized in the works of scientists-defectologists, such as V. Bondar, L. Vavina, V. Gruzyns'ka, G. Dulneva, I. Eremenko, N. Kravets, V. Lypa, T. Lyfanova, S. Myronova, T. Porots'ka, V. Synyov, O. Solomina and so on.

The purpose of the article is to concretize modern approaches to constructing geography textbooks for children with the defects in their intellectual development.

School textbook of a new type is a data medium of basic functions which turns simply “a book” into education -book. Structural components of geography manual (texts, extra-textual components, additional texts for the out-of-school or home reading) should be aimed at the realization of the leading functions of the sort of study literature under discussion, namely: informative, motivational, correction-developing, competence-oriented and that bearing educational function. Distinct methodical structure of the manual’ content conditions the specific character of a subject itself, that is close connection with geographic maps, cognitive tasks, questions, illustrative material, digital indices; all these components together give way to the activization of cognitive processes of pupils suffering from defects in their mental development.

Strengthening the educational potential of a textbook is considered in the context of the formation of pupils’ world outlook and life-competences (national-civic, value-significative, social-labor, communicative, education-cognitive, informative, social-individual. The content of textual material and extra-textual components of a textbook should be value-oriented and personally significant for the mentally retarded pupil, they should also be aimed at the realization of the tasks of different character: national-patriotic, moral, ecological, judicial, esthetic, economic, labor education.

Geography manual should contribute to the development of psychological functions of school pupils, such as intellectual and motivation spheres, personal qualities, which prepare the graduates of special schools for the active, productive and independent life in socium.

Thus, the content and methodical apparatus of modern geography manual should most effectively provide for the realization of the content of the renewed education program, correspond to the main principles of correction education; contribute to the comprehensive development of children with special educational needs is also rather important.

REFERENCES

1. Eremenko I. G. Oligofrenopedagogika / I. G. Eremenko. – K. : Vishcha shk., 1985. – 326 s. (Rus).
2. Kornieiev V. P. Dydaktychni i metodychni zasady pidruchnyka heohrafii /V. P. Kornieiev // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. – K. : Ped. dumka, 2008. – Vyp. 8. – S. 85–102. (Ukr).
3. Odynchenko L. K. Heohrafiia : pidruch. dlia 8 kl. dopomizhnoi shkoly /L. K. Odynchenko, V. O. Lypa. – K. : Neopalyma kupyna, 2007. – 160 s. (ukr)
4. Odynchenko L. K. Heohrafiia: pidruch. dlia 7 kl. dopom. shk. /L. K. Odynchenko, L. S. Drobot. – K. : RVTs «Proza», 2005. – 208 s. (Ukr).
5. Odynchenko L. K. Heohrafiia Ukrainy : 9 klas : pidruch. dlia spets. zahalnoosvit. navch. zakl. dlia rozumovo vidstalykh ditei / L. K. Odynchenko, V. O. Lypa. – K. : Lybid, 2014. – 240 s. (Ukr).

6. Odynchenko L. K. Pryroda ridnoho kraiu : pidruch. z heohrafiï dlia 6 kl. spets. zahalnoosvit. navch. zakl. dlia rozumovo vidstalykh ditei /L. K. Odynchenko, V. O. Lyra. – K. : Lybid, 2013. – 160 s. (Ukr).
7. Prohramy dlia 5–10 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv dlia rozumovo vidstalykh ditei : Neohrafiia / [avt.-uklad. V. O. Lyra, L. K. Odynchenko]. – Kyiv, 2010. – S. 21–79. (Ukr).
8. Synov V. M. Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: pidruchnyk. - Chastyna 2. Navchannia i vykhovannia ditei / V. M. Synov. – K. : Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 2009. – 224 s. (Ukr).
9. Syrotenko A. Y. Problemy konstruiuvannia shkilnykh pidruchnykiv z heohrafiï /A. Y. Syrotenko // Neohrafiia. – №13-14 (113-114). – 2004. – S. 6–7. (Ukr).

(Переклав на англ. Л.Одинченко – канд. пед. наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»).

УДК 376- 056.36-053.4

ОМЕЛЬЧЕНКО Марина

доцент, канд. пед. наук, викладач кафедри корекційної педагогіки, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна
E-mail: kuznetsovams@mail.ru

ВИЯВЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування готовності дошкільників із порушеннями інтелекту до школи. У ній представлено та проаналізовано результати експериментального дослідження готовності до шкільного навчання дітей із порушеннями інтелекту. Автором визначено та розглянуто такі основні показники готовності до навчання як здатність навчатися, усвідомленість пізнавальної діяльності, узагальненість пізнавальних дій, розроблено рівні готовності дітей з порушеннями інтелекту до школи. Спираючись результати дослідження, автор визначає основні напрямки роботи з оптимізації процесу підготовки до школи у спеціальному дошкільному закладі.

Ключові слова: готовність до шкільного навчання, пізнавальні можливості, дошкільники з порушеннями інтелекту

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Недостатня підготовленість дитини з порушеннями інтелекту до шкільного навчання – одна з найбільш гострих проблем у корекційній педагогіці, що піднімає низку проблем під час навчання дітей: неможливість засвоїти програмовий

© Омельченко М., 2017

матеріал, формування негативних рис особистості, швидка фізична втома тощо.

Правильне розуміння сутності поняття та механізму формування готовності дітей до шкільного навчання дозволить оптимізувати цей процес у спеціальному дошкільному закладі, знайти відповіді на запитання: коли, в якій послідовності, якими методами, засобами та прийомами готувати дітей до школи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблему підготовки дітей із порушеннями інтелекту до шкільного навчання досліджували вчені О. Гаврилушкіна, А. Зарін, В. Петрова, О. Стребелева та ін. Зазначено, що спеціальні навчальні заклади повинні максимально забезпечити розвиток дошкільників із порушеннями інтелекту та підготувати їх до школи. Вчені наголошують, що самостійно такі діти не можуть оволодіти основними видами дитячої діяльності (гра, образотворча діяльність) та соціальними формами поведінки. Проте, хоча мовлення та мислення дошкільників із порушеннями інтелекту знаходяться на дуже низькому рівні, вони мають значні потенційні можливості, які можуть бути реалізовані лише під час спеціально організованого навчання [1].

Значною мірою сприяти розвитку дошкільників із порушеннями інтелекту, попередити виникнення вторинних дефектів допоможе вчасно та правильно організоване діагностичне обстеження, а також комплексний педагогічний вплив (П. Гальперін, І. Єременко, В. Турчинська та ін).

Значний час головною проблемою процесу підготовки дитини з порушеннями інтелекту до навчання в школі бвлв інтелектуальна недостатність. Проте дослідження Л. Божович, В. Давидова, А. Запорожця, Д. Ельконіна та ін. довели взаємозалежність розумового дефекту та загальних порушень психічного життя дитини.

Підготовка до шкільного навчання – комплексна задача, що охоплює всі сфери життя дитини, тому необхідно шукати нові ефективні психолого-педагогічні підходи, що націлені на приведення методів навчання відповідно до вимог життя [4].

Отже, у вирішенні даної проблеми важливе значення має дослідження готовності дошкільників із порушеннями інтелекту до школи та організація корекційно-розвивального впливу на них. Важливу роль при цьому відіграватимуть види робіт, спрямовані на подолання патологічної інертності таких дітей, виклик у них інтересу до навколишнього та активізацію їхньої пізнавальної діяльності [2, с. 14].

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – аналіз результатів дослідження, проведеного з метою виявлення основних показників готовності до шкільного навчання та рівня їх сформованості у дітей з порушеннями інтелекту; визначення основних напрямків роботи

щодо оптимізації процесу підготовки дітей до школи у спеціальних дошкільних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальною базою дослідження вивчення готовності розумово відсталих дітей до навчання у допоміжній школі стала методика І. Єременка і В. Турчинської.

У дослідженні взяли участь 62 дошкільника четвертого року навчання м. Слов'янська та м. Краматорська з діагнозом розумова відсталість легкого ступеню.

Під час дослідження було використано наступні показники вивчення пізнавальних можливостей дітей:

- здатність до навчання;
- усвідомленість пізнавальної діяльності;
- рівень узагальненості пізнавальних дій [3, с. 12-25].

Здатність до навчання – істотний показник пізнавальної сприйнятливості дітей, тобто ступень відображення у здобутому досвіді дитини впливу соціального середовища та попереднього навчання. Головним оціночним критерієм цього показника є рівень знань, умінь і навичок, набутих дитиною з урахуванням умов, у яких вони накопичувалися.

Досліджуючи рівні знань і вмінь дітей, ми орієнтувалися на рівень вимог, визначених програмою для допоміжної школи.

1) Знання букв (на матеріалі розрізної азбуки):

- вміння показати букву;
- назвати показану букву.

2) Знання цифр (на матеріалі набору цифр):

- вміння показати названу цифру;
- назвати показану цифру.

3) Уміння усно висловлювати свої думки за серією сюжетних малюнків:

- розгорнутість усної розповіді;
- розуміння суті подій.

4) Орієнтування в навколишньому середовищі (дитячий садок, родина, рідне місто, Батьківщина; найпростіші зв'язки між предметами та явищами; кількісні, просторові, часові ознаки, геометричні форми).

а) Орієнтування в найближчому середовищі: обсяг уявлень дітей про предмети та явища навколишньої дійсності.

б) Уявлення про розмір. Кількісні та просторові уявлення:

- вміння орієнтуватися у просторі;
- визначати кількість і розмір.

Матеріалом дослідження були предметні малюнки.

За результатами дослідження біло виділено чотири рівні здатності до навчання дошкільників з порушеннями інтелекту.

Високий рівень. Дитина називає та показує всі букви та цифри за експериментатором, впізнає всі об'єкти на малюнках та описує події, що на них зображені, без допомоги дорослого, знає предмети та явища навколишнього, добре орієнтується у просторі, дає повну характеристику предметів за кількістю та розмірами, розташуванням у просторі.

Достатній рівень. Дитина називає та показує всі букви та цифри за експериментатором, але може припустити 1-2 помилки. Впізнає та описує події на малюнках за навідними питаннями дорослого. Знає предмети та явища навколишнього, але може припустити помилки при визначенні кількості, розміру або просторового розташування предметів.

Середній рівень. Дитина називає та показує більшість букв і цифр за експериментатором. Впізнає окремі об'єкти на малюнках, за навідними питаннями дорослого може визначити певні дії на зображенні. Називає деякі предмети та явища навколишнього, але губиться при наданні кількісної характеристики об'єктів, визначенні їх розмірів і місця розташування у просторі.

Низький рівень. Дитина погано орієнтується у завданнях, майже не знає букв і цифр. Не може працювати з малюнками навіть із допомогою дорослого, не знає предметів найближчого оточення, майже не орієнтується у просторі.

Результати дослідження показали, що більшість розумово відсталих дошкільників підготовчої до школи групи (65 %) взагалі не могли впоратися із запропонованими завданнями, швидко втрачали основну мету, відволікалися на сторонні справи. Діти з низьким рівнем здатності до навчання не могли спиратися на навідні запитання дорослого, не скористалися допомогою. Їхнє орієнтування у навколишньому обмежувалося знанням лише найближчих в оточенні предметів: чашка, сонечко, будиночок тощо.

27% досліджуваних дещо краще впоралися із завданням. Вони знали окремі букви та цифри, відповіли на окремі запитання за сюжетними малюнками, але поєднати відповіді у зв'язну розповідь не змогли. Діти середнього рівня здатності до навчання знали предмети та явища найближчого оточення, за допомогою дорослого змогли зорієнтуватися за кількістю та розміром певних предметів, але робили багато помилок, відчували невпевненість, багато відволікалися.

Найменша кількість досліджуваних (8%) змогли показати достатній рівень здатності до навчання. Такі діти добре знали та називали букви та цифри за експериментатором, однак припускались деяких помилок, пов'язаних із змішуванням схожих за виглядом («3» та «8», або «Б» та

«В») або звучанням («сім» та «вісім», або «О» та «У») букв і цифр. За навідними питаннями дорослого діти даного рівня навченості могли будувати прості, непоширені речення, пояснювати окремі події на сюжетних малюнках. Також досліджувані орієнтувалися у предметах та явищах навколишнього, у просторі, могли визначити кількість і розмір предметів, припускаючи при цьому не грубих помилок.

Високого рівня здатності до навчання не виявив жоден із досліджуваних.

Усвідомленість пізнавальної діяльності.

Для визначення рівня розуміння дошкільників із порушеннями інтелекту було використано наступні показники:

- відповідність суб'єктивного відображення змісту реальних предметів та явищ;
- розуміння суті того, що сприймається;
- орієнтування в пізнавальних ситуаціях.

Усі ці критерії тісно пов'язані між собою, що дозволило знайти однозначні дані, за якими можна робити порівняння й узагальнення, а також застосовувати комплексну методику, спрямовану на системний аналіз даних усього показника.

Розуміння:

- вміння бачити суть події;
- встановлювати внутрішній логічний зв'язок між подіями та явищами.

Матеріалом дослідження була серія сюжетних малюнків.

За результатами дослідження було виділено чотири рівні усвідомленості пізнавальної діяльності розумово відсталих дошкільників.

Високий рівень. Дитина одразу розуміє сутність подій на малюнках, встановлює причинно-наслідкові зв'язки між ними, охоче та правильно відповідає на всі питання експериментатора.

Достатній рівень. Дитина розуміє події на малюнку, але припускається деяких помилок при встановленні причинно-наслідкових зв'язків між ними. Орієнтується здебільшого на запитання дорослого.

Середній рівень. Дитина називає окремі зображення, за навідними питаннями дорослого може визначити деякі події на малюнках, однак встановити причинно-наслідкові зв'язки не вміє. Відповіді відзначаються неточністю та помилковістю.

Низький рівень. Дитина не орієнтується у завданні, не розуміє зображення, неправильно називає об'єкти на ньому. Навіть після аналізу експериментатором кожного малюнку, досліджувані не можуть визначити суті подій.

Дослідження усвідомленості пізнавальної діяльності розумово відсталих дошкільників дало наступні результати.

52% досліджуваних показали низький рівень усвідомленості пізнавальної діяльності. Діти не розуміли завдання, неадекватно поводити себе. Дехто з дошкільників даної групи міг назвати лише окремі об'єкти на малюнках за навідними питаннями дорослого.

40% досліджуваних показали дещо кращі результати. Такі діти приймали завдання та могли назвати окремі предмети та явища на малюнках. За допомогою аналізу зображень дорослим, дошкільники з середнім рівнем усвідомленості пізнавальної діяльності могли визначити та зрозуміти деякі події. Значні труднощі виникали при встановленні причинно-наслідкових зв'язків. Через неспроможність повністю виконати завдання, на даному етапі зацікавленість дітей даної групи втрачалась.

Лише 8% досліджуваних показали достатній рівень усвідомленості пізнавальної діяльності. Такі діти охоче приймали завдання, називали об'єкти, розповідали про події на малюнках, за допомогою експериментатора могли встановити причинно-наслідкові зв'язки між ними. Відповіді дітей були лаконічними, але не завжди точними. Це не дозволило віднести їх до групи з високим рівнем.

Рівень узагальненості пізнавальних дій.

Рівень розвитку узагальнень та абстрагувань у розумово відсталих дошкільників – одна з найголовніших ознак, що характеризує їхні пізнавальні можливості.

У результаті дослідження найбільш інформативними виявилися такі показники:

- бачення та словесне позначення загального у сукупності об'єктів, ситуативно пов'язаних між собою;
- бачення та словесне позначення загального в одиничному (вівця-тварина, лікар-людина тощо);
- поєднання подумки одиничних об'єктів певної сукупності за спільною ознакою та абстрагування від тих з них, що її не мають («Четвертий зайвий»).

Матеріалом на даному етапі дослідження були предметні малюнки.

Було визначено чотири рівні узагальненості пізнавальних дій.

Високий рівень. Дитина самостійно та правильно підбирає назви до малюнків, охоче пояснює свої дії.

Достатній рівень. Дитина виконує завдання, але частково з допомогою дорослого. Пояснення своїх дій викликає в неї певні труднощі.

Середній рівень. Дитина за допомогою дорослого може частково виконати завдання, однак припускає значних помилок, не супроводжує свої дії мовленням, не може пояснити вибір.

Низький рівень. Дитина не розуміє завдання і не може його виконати навіть за допомогою дорослого.

Результати даного етапу експериментального дослідження: як і під час виконання попередніх завдань, більшість дошкільників показали низький рівень (72%). До того ж, даний етап роботи виявився для досліджуваних найскладнішим. Діти не могли до кінця зрозуміти, чого вимагає від них експериментатор. Дехто з них називали окремі зображення, але, зазвичай, помилялися і швидко втрачали інтерес до роботи.

23% дошкільників одразу приймали допомогу дорослого і частково правильно могли підібрати назви до малюнків. Таких дітей ми віднесли до групи із середнім рівнем розвитку узагальненості пізнавальних дій.

Найкращі результати показали досліджувані, які змогли правильно виконати завдання, і тільки у найбільш складних випадках використовували допомогу дорослого. Таких дітей виявилася меншість (5%). Вони були віднесені до групи з достатнім рівнем.

Високого рівня при виконанні завдань не показав жоден із досліджуваних.

Крім вищенаведених даних, у процесі експерименту було виявлено:

- порушення зв'язного мовлення дітей, наявність простих речень, бідність та одноманітність синтаксичних конструкцій, труднощі розповсюдження речень і словотвору, стійке порушення узгодженості числівників з іменниками, перевага в активному словнику дитини іменників та дієслів;

- значні труднощі у засвоєнні букв: забування, змішування, небажання виконувати завдання;

- найбільш легкими для дітей були завдання на орієнтування у найближчому середовищі, особливо це стосувалося тем, близьких досвіду дітей, таких як «Овочі», «Фрукти», «Тварини»;

- завдання на вилучення четвертого зайвого стали для досліджуваних найскладнішими, через те що діти орієнтувалися на неістотні ознаки, не могли виправити свої помилки, і часто просто маніпулювали картками.

Виходячи з результатів експериментального дослідження, можна виділити наступні напрямки підготовки дітей із порушеннями інтелекту до школи:

- планомірний розвиток усіх психофізичних функцій дитини, попередження вторинних дефектів. Особливу увагу слід приділяти таким процесам як пам'ять, увага, мислення. Для дитини дуже важливо у дошкільному віці навчитися діяти подумки;

- виховання самосвідомості та вміння керувати собою. Щоб успішно оволодівати шкільною програмою, дитина повинна вміти зосереджувати увагу, не відволікатися, бути готовою робити не лише те, що їй заманеться, але й те, що треба;

- формування у дітей мотивації вирішувати завдання, які пропонує шкільна програма, виховання прагнення до отримання нових знань.

Всі окреслені лінії мають надзвичайне значення і покликані максимально підготувати дитину до нової соціальної ролі – ролі учня.

Висновки. Проведене експериментальне дослідження виявило значне недорозвинення процесів розуміння та узагальнення у дошкільників з порушеннями інтелекту старшого віку, труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, бідність словникового запасу, низьке знання букв та уявлень про величину, що негативно позначається на формуванні готовності таких дітей до навчання у школі. Результати дослідження засвідчили, що даний напрямок корекційного-навчального процесу у спеціальному дошкільному закладі вимагає подальшої розробки та вдосконалення з метою підвищення рівня готовності дітей із порушеннями інтелекту до оволодіння шкільною програмою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гаврилушкина О.П. Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М., Просвещение, 1985. – 72 с.
2. Гальперін П. Я. Методи навчання і розумовий розвиток дитини. – М.: Логос, 2002. – 342 с.
3. Єременко І.Г., Турчинська В.Є. Готовність розумово відсталих дітей до навчання в допоміжній школі. – К., 1981.
4. Запорожец А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1977. - № 10. – С.12-13.

Стаття надійшла до редакції 09.02.2017.

ОМЕЛЬЧЕНКО Марина

доцент, канд. пед. наук, преподаватель кафедры коррекционной педагогики, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,

улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: kuznetsovams@mail.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Резюме. Стаття посвящена вопросу формирования готовности детей с нарушениями интеллекта к школьному обучению. Автор анализирует теоретический материал по данной проблеме, определяет ее актуальность. В статье проводится анализ результатов экспериментального

исследования, посвященного определению уровней сформированности основных показателей готовности к школе у дошкольников с нарушениями интеллекта. На основе полученных данных автором предложены основные направления работы по оптимизации процесса подготовки к школе в специальном дошкольном учреждении.

Ключевые слова: готовность к школьному обучению, познавательные возможности, дошкольники с нарушениями интеллекта.

OMELCHENKO Marina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of correctional pedagogy, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: kuznetsovams@mail.ru

DETERMINE OF READINESS FOR SCHOOL EDUCATION AT CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. This scientific article is devoted to the problem of formation of readiness of preschool children with intellectual disabilities to the school. It determined the relevance of this issue and analyzed literary sources. The author presents the results of experimental research of readiness of children with mental retardation to learning in school. For the main indicators of school readiness are taken learning, awareness of cognitive activity, cognitive generalized action. The author developed criteria and levels for each indicator. Results of the study are structured in accordance with the established criteria and levels. Based on the experimental results the author sets the main directions of work to optimize the process of preparation of mentally retarded children to school.

Abstract. The low level of preparedness of mentally retarded children for school – one of the most important and urgent problems of corrective pedagogy today.

For a long time the main problem in the process of preparation the child with intellectual disabilities to the school was considered a mental deficiency. However, studies of L. Bozovic, V. Davydov, AV Zaporozhets, D. Elkonin and others have shown the interdependence of mental defect and general disturbances of psychophysical development of the child.

Preparation for school is a complex task, which covers all areas of a child's life, because it is necessary to look for new and effective psychological and pedagogical approaches aimed at bringing the training methods in accordance to the conditions of life activity.

A pilot study was conducted to determine the level of training of mentally retarded children to school. The main criteria for determining readiness for school have become ability to learn, mindfulness of cognitive activity, the level of generalization of cognitive activities.

Experimental studies revealed a significant underdevelopment of the processes of understanding and generalization of preschool children with intellectual disabilities. Children experiencing considerable difficulties in establishing causality, showed a relatively low level of speech development, poverty of vocabulary, letters ignorance and lack of ideas about the size. All this has a negative impact on learning of these children at school.

The findings give reason to believe that this area of correctional and educational process in a special preschool requires further development and improvement in order to increase the level of training of children in intellectual disabilities to master the curriculum.

REFERENCES

1. Gavrilushkina O.P. Sokolova N.D. Vospitanie i obuchenie umstvenno otstalyh doshkol'nikov / O.P. Gavrilushkina, N.D. Sokolova. – M., Prosveshhenie, 1985. – 72 s.
2. Gal'perin P. Ja. Metodi navchannja i rozumovij rozvitok ditini. – M.: Logos, 2002. - 342 s.
3. Čremenko I.G., Turchins'ka V.Č. Gotovnist' rozumovo vidstalih ditej do navchannja v dopomizhnij shkoli. – K., 1981.
4. Zaporozhec A.V. Intellektual'naja podgotovka detej k shkole / A.V. Zaporozhec // Doshkol'noe vospitanie. – 1977. - № 10. – S.12-13.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 378. 22 : 376

ПАХОМОВА Наталія

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка,

вул. Остроградського 3, м. Полтава, 36003, Україна

E-mail: nataliy24@mail.ru

АКТУАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАТИВНИХ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено необхідність інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у процесі підготовки фахівця зі спеціальної освіти. Розкрито сутність поняття «інтеграція». Представлено аналіз стану інтегративних процесів у системі підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти. Успішність інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки можна забезпечити, впроваджуючи інтегративні дисципліни, спецкурси, спецсемінари у

© Пахомова Н., 2017

навчальний процес. Застосування інтегративного підходу до вирішення професійно-педагогічних завдань органічно синтезує у собі навчальні та практичні педагогічні компоненти, що впливають на рівень усвідомленого і глибокого розуміння суті професійно-педагогічних категорій (понять, законів, теорій) як систем.

Представлені напрями реалізації інтеграції складових при підготовки фахівця зі спеціальної освіти у ВНЗ.

Ключові слова: інтегративна підготовка, професійна підготовка, медико-психологічні і педагогічні знання і уміння, спеціальна освіта, корекційна робота.

Постановка проблеми та аналіз основних досліджень і публікацій. Підготовка кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців є головним завданням сучасної системи освіти в Україні та потребує глибокого наукового аналізу шляхів оновлення змісту навчання і виховання у вищій педагогічній школі, реструктуризації освіти та розробки інноваційних напрямів удосконалення професійних знань і вмінь майбутніх професіоналів у галузі спеціальної освіти.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є предметом наукових досліджень із філософії сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), опрацювання теоретичних і методичних засад неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), дидактики та методики навчання у вищій (А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, С. Миронова, О. Мороз, М. Носко, В. Олійник, А. Петровський, В. Синьов, М. Скаткін та ін.), вирішення проблем удосконалення організації навчального процесу (А. Алексюк, В. Бондар, Б. Гольдшмідт, М. Гольдшмідт, В. Зінкевичус, А. Казановський, Л. Костельна, В. Плохій, О. Попович, Дж. Рассел, Л. Романішина, В. Синьов, М. Чошанов, Н. Шиян, П. Юцявічене та ін.). У контексті проблем підготовки вчителів-дефектологів ґрунтовно розроблено теоретичні аспекти формування професійної компетентності корекційного педагога (сурдо-, тифло-, орто-, олігофренопедагога, логопеда та спеціального психолога), визначено систему, зміст та ефективні шляхи вдосконалення процесу навчання студентів за фахом «Спеціальна освіта» (І. Бех, В. Бондар, І. Дмитрієва, І. Колесник, В. Липа, С. Миронова, Л. Руденко, Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та ін.), досліджено основні аспекти впровадження інтерактивних методів професійної підготовки (В. Бондар, С. Миронова, Ю. Пінчук, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.). Однак, не зважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників

залишається проблема інтеграції педагогічних, психологічних і медичних знань, умінь і навичок в процесі фахової підготовки.

У зв'язку з цим, особливого значення набуває визначення інтегративних тенденцій в системі підготовки фахівця спеціальної освіти, що забезпечує його готовність до діагностичної, навчально-реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності. Складність і багатогранність корекційної діяльності зумовлює необхідність детального вивчення теоретико-методичних основ інтегративної підготовки з метою визначення основних аспектів активізації професійних медико-психологічних і педагогічних знань й умінь. Тому **метою** є дослідження основ інтегративної підготовки фахівця спеціальної освіти як основи професійної компетентності корекційного педагога. **Завданнями** – визначення напрямів реалізації інтегративної медико-психологічної і педагогічної підготовки фахівців спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «інтеграція» (лат. integer – цілий, integratio – відновлення, відбудова, заповнення, доповнення) означає «об'єднання в ціле, в єдність будь-яких елементів, відновлення будь-якої єдності» [4, с. 203]. У філософському енциклопедичному словнику «інтеграція» визначається як «сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів» [8, с. 210].

У «Великому енциклопедичному словнику» термін «інтеграція» в широкому змісті застосовується: для характеристики процесу зближення і об'єднання наук, що відбувається поряд із процесом їх диференціації; як поняття, що означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану [1]. «Енциклопедія освіти» визначає інтегративний підхід в освіті як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [2, с. 356]. Влучно зауважує В. Сидоренко, що «поняття інтеграція полі функціональне, яке має здатність у різних ситуаціях відігравати різну роль» [7, с. 92]. Відтак, інтеграцію слід розглядати і як процес об'єднання елементів, і як одержуваний при цьому результат.

Залежно від особливостей взаємодії й рівня інтегрованого змісту міждисциплінарних зв'язків, освітні системи поділяють на: *інтегровані*, де елементи інтеграції використовуються епізодично і задаються ззовні; *інтегральні*, що характеризуються гнучкою системою структурування змісту навчального процесу, модернізація елементів якого здійснюється не тільки за предметним і комплексним, а й за об'єктним і проблемним

принципами; *інтегративні*, які передбачають створення нового змісту (що виходить за межі існуючих предметів) і структури на основі різних типів – інтеграції зовнішньої і внутрішньої, змістової і процесуальної [6].

Інтеграцію медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки фахівця спеціальної освіти, в контексті нашого дослідження, ми розуміємо як динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних й інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція педагогічних, психологічних і медичних знань, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів.

Процес інтегрування передбачає відродження природних, об'єктивно існуючих зв'язків і перехід у нову якість (згідно з аксіомою Аристотеля: ціле більше суми його частин). Інтеграція в галузі гуманітарної освіти має об'єктивні філософські, психологічні, дидактичні, педагогічні передумови. Сьогодні не максимум знань, а їхня інтеграція, мобільність і вміння застосовувати їх при розв'язанні практичних завдань роблять фахівця спеціальної освіти здатним до корекційно-педагогічної діяльності. Водночас, більшість учених убачає перспективу педагогічної освіти в побудові цілісного педагогічного процесу, що акумулює ідеї інтегративності професійної освіти. Підготовка кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, що є головним завданням сучасної системи професійної освіти в умовах ринкової економіки та впровадження європейської системи освіти, потребує глибокого аналізу стану інтегративних процесів у системі підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Загальні вимоги до структури вищої педагогічної освіти та освітніх програм, умов їхньої реалізації, нормативів навчального навантаження та його максимального обсягу визначаються рядом документів Законом України «Про вищу освіту»; наказом МОН України від 26.01.2015 №47 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік»; листом МОН України від 11.03.2015 №1/9-120 «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін»; листом МОН України від 13.03.2015 №1/9-126 «Щодо особливостей організації освітнього процесу та формування навчальних планів у 2015/2016 навчальному році». Основними вимогами є планування навчальних дисциплін і практик в обсязі трьох і більше кредитів ЄКТС, а їх кількість на навчальний рік не

повинна перевищувати шістнадцяти (вісім на семестр). Аналіз переліку дисциплін і практик, наявних у навчальних планах підготовки бакалаврів зі спеціальностей «Корекційна освіта» до 2015 року (відповідно затверджених ОПП і ОКХ) засвідчив неможливість повного збереження всього переліку навчальних дисциплін в контексті виконання нових вимоги. Отже, організація навчального процесу у ВНЗ на засадах інтеграції набуває актуальності та є вимогою часу.

Інтеграція знань залежить від того, в якому типі навчального закладу вона здійснюється, і відіграє суттєву роль у формуванні професійних знань майбутнього фахівця. Поєднання медико-психологічних і педагогічних знань передбачає взаємодію загальноосвітньої бази знань із професійно орієнтованими знаннями і фаховим навчанням. Однак на сьогодні ця взаємодія має найчастіше стихійний, випадковий характер і достатньо вивчена лише на рівні міжпредметних зв'язків.

Сучасний зміст професійної освіти, як зазначає С. Миронова, є затеоретизованим і часто відокремленим від реальної практики. Головним недоліком сучасної професійної освіти є недостатній або й низький рівень практичної підготовки до виконання професійної діяльності [5, 187].

Інтеграцію знань в процесі підготовки фахівці, згідно загальнопедагогічних досліджень проектування змісту освіти, можна розглядати з трьох позицій: 1) як педагогічну модель соціального замовлення; 2) як дидактичну модель навчальної дисципліни (програми і плани), 3) як навчальні матеріали (посібники, тексти лекцій, розробка окремих модулів, тем та ін.) (В. Зверева) [3, 29]. Успішність інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки можна забезпечити, впроваджуючи інтегративні дисципліни, спецкурси, спецсемінари у навчальний процес. Перераховані засоби спрямовані на формування у майбутніх педагогів діалектичного та інтегративного мислення; якостей цілісного бачення психолого-педагогічних явищ. Застосування інтегративного підходу до вирішення професійно-педагогічних завдань, органічно синтезують у собі навчальні та практичні педагогічні компоненти, що впливають на рівень усвідомленого і глибокого розуміння суті професійно-педагогічних категорій (понять, законів, теорій) як систем.

Одним із напрямів реалізації інтегративної медико-психологічної і педагогічної підготовки є введення у навчальний процес інтегративні дисципліни, зокрема нейропсихолінгвістика, діагностико-корекційний консалтинг тощо. Ці курси інтегрують медико-психологічні, психолінгвістичні, педагогічні та управлінські концепції, синтезують в собі нейролінгвістичні, нейропсихологічні, психолінгвістичні, діагностичні, консультативні та ін. знання, що сприяє узагальненню

теоретичних знань і практичних умінь у процесі вирішення завдань попередження та подолання порушень психічної і мовленнєвої діяльності, організації і управління корекційно-педагогічним процесом. Основне завдання курсів – науково-теоретична та практична підготовка до вивчення структури та функціонування мовлення в осіб із обмеженими психофізичними можливостями, урахування нейрофізіологічних механізмів у корекційному процесі, вироблення у студентів практичних умінь і навичок використання набутих знань у корекційній роботі, збільшенні індивідуально-особистісного потенціалу кожного учасника корекційного процесу. Курси включають основні розділи даних дисциплін, які традиційно розглядаються у вітчизняній та зарубіжній нейропсихології, нейролінгвістиці, психолінгвістиці та менеджменті в спеціальній освіті.

В якості провідних напрямів викладання інтегративного курсу можна виділити наступні:

- використання принципу історизму (історико-генетичного підходу) при викладанні змісту понять, законів, теорії та сучасної природничо-наукової картини світу, що лежить в основі методології медико-психологічного і педагогічного знання;

- демонстрація єдності системи медичних, психологічних і педагогічних наук, зумовленої наявністю єдиного об'єкта вивчення – природи корекційно-педагогічного (освітньо-виховного і корекційного) феномена;

- розкриття взаємозв'язку і взаємозумовленості між різними компонентами системи професійно-педагогічних знань, насамперед між закономірностями, законами, принципами та методами;

- вироблення у студентів умінь вирішувати діагностичні і корекційно-педагогічні задачі на основі методики інтегративної систематизації та узагальнення знань.

Таким чином, формуванню узагальнених змістовно-процесуальних дій у майбутніх фахівців спеціальної освіти сприяє застосування засобів локальної інтеграції, до яких можна віднести інтегровані завдання, проблемні ситуації, питання, тести. Інтегративні питання – це питання, що потребують у ході відповіді на них від студентів: а) активного залучення знань різної природи, в тому числі різних груп дисциплін, зокрема, медико-біологічних і клінічних, соціогуманітарних, психологічних і педагогічних, б) узгодження нових знань із наявними уявленнями, раніше отриманими на заняттях, з літератури, з власного досвіду тощо (вітагенна, або апперцептивна, інтеграція); в) порівняння, зіставлення, протиставлення фактів, явищ, концепцій, вчень, світоглядів. Інтегративні завдання (задачі, вправи, ситуації) відрізняються більш розгорнутою формою викладу і можливістю використання при їх вирішенні не тільки знань, але й умінь і

навичок. Дослідниками до них зараховуються комплексні пізнавальні завдання індуктивного, частково-індуктивного і дедуктивного характеру; комплексні завдання. До аналізованої групи засобів можна зарахувати завдання, виконання яких пов'язане з проведенням операцій порівняння, співвіднесення, зіставлення, узагальнення, переносу. З особливою силою проявляється інтегративний елемент у завданнях, де йдеться про порівняння, співвіднесення явищ різноякісної природи.

Основою інтегративної ситуації виступає проблемна ситуація – психічний стан інтелектуального утруднення, який виникає у людини тоді, коли вона в об'єктивній ситуації (в ситуації задачі) не може пояснити новий факт за допомогою наявних знань або виконати відому дію знайомими способами та повинна знайти новий спосіб дії (М. Махмутов). У принципі, будь-яка проблемна ситуація інтегративна. Це задається інтегративною природою проблемного навчання. Будь-яка ситуація є породженням певного протиріччя, що вимагає свого вирішення, яке неможливе без необхідного мінімуму синтетичної діяльності. Отже, основу інтегративних ситуацій головним чином складають ті ж типи умов, що й у проблемних ситуаціях взагалі: а) зіткнення студентів з необхідністю використовувати раніше засвоєні знання в нових умовах; б) наявність суперечностей нездійснення обраного способу; в) існування протиріччя між практично досягнутим результатом і відсутність у студентів теоретичного обґрунтування; г) усвідомлення студентами недостатності колишніх знань для пояснення нового факту, явища. Поряд з цим, виділяються специфічні інтегративні ситуації. Зокрема, це стосується так званих проблемно-модельних ситуацій, що імітують зміст корекційно-педагогічної діяльності. Способи і прийоми створення проблемних ситуацій будуть відігравати роль інтегративних засобів у тому випадку, якщо вони спонукатимуть студентів до пояснення суперечливих явищ у корекційній освіті, до використання особистого досвіду в ході абілітаційного, корекційного і реабілітаційного процесу.

Інтегративним можна назвати тест, який складається із системи завдань, що відповідають вимогам інтегративного змісту, тестової форми, зростаючої труднощі завдань, націлених на узагальнену підсумкову діагностику підготовленості майбутнього фахівця спеціальної освіти. Діагностика проводиться шляхом пред'явлення таких завдань, правильні відповіді на які вимагають інтегрованих (узагальнених, явно взаємозалежних) знань трьох (медичних, психологічних і педагогічних) наук і більшого числа навчальних дисциплін. Перевага інтегрованих тестів перед гетерогенними полягає в більшій змістовній інформативності кожного із завдань та в меншому числі самих завдань.

Одним із засобів інтегративної корекційно-педагогічної діяльності як цілісної одиниці навчального процесу є ситуація вибору, яка відображає і орієнтується на принцип єдності змістовної і процесуальної сторін навчання. Ситуації вибору діляться на прості (наявність альтернатив і критеріїв їх оцінки), смислові (альтернативи, критерії оцінки необхідно конструювати самостійно) і пошукові (необхідно здійснювати пошук альтернатив і конструювати критерії їх оцінки). При цьому способами аналізу альтернатив виступають такі засоби, як корекційно-педагогічні завдання та корекційно-педагогічна ситуація. Дидактична цінність корекційно-педагогічних завдань і ситуацій полягає в тому, що студенти засвоюють навчальний предмет у контексті професійної діяльності, синтезуючи матеріал різних (зокрема медико-біологічних, психологічних і педагогічних) дисциплін навколо спільних для корекційної педагогіки проблем діагностики, абілітації, реабілітації, корекції тощо. Вирішення професійних завдань – є одним із шляхів здійснення міжпредметних зв'язків, оскільки вимагає системного застосування знань.

Перераховані засоби спрямовані на формування у майбутніх фахівців спеціальної освіти діалектичного та інтегративного мислення; якостей цілісного бачення психолого-педагогічних явищ. Застосування інтегративного підходу до вирішення професійно-педагогічних завдань органічно синтезує у собі навчальні та практичні педагогічні компоненти, що впливають на рівень усвідомленого і глибокого розуміння суті професійно-педагогічних категорій (понять, законів, теорій) як систем.

Висновки. Представлені нами шляхи реалізації інтегративного підходу на даному етапі спрямовані на формування у майбутніх фахівців спеціальної освіти системи міжпредметних прийомів навчальної роботи, узагальнених змістовно-процесуальних способів дій, які використовуються в умовах удосконалення корекційно-педагогічної практики.

Вирішення проблем удосконалення спеціальної освіти шляхом її фундаменталізації, гуманізації й особистісної орієнтації має здійснюватись на основі інтеграції дисциплін природничого, медико-біологічного і психолого-педагогічного циклів. Одним із основних шляхів її реалізації – є зменшення кількості дисциплін за рахунок їх укрупнення, розробки інтегративних курсів та технологій ефективного оволодіння фаховими знаннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Большой энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М. : Науч. изд-во БРЭ; СПб. : Норинт, 1997. – 680 с.
2. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зверева В. И. Образовательная программа школы: структура, содержание, технология разработки. – М. : Образоват. центр пед. поиск, 1998. – 175 с.

4. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – 2-е изд. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
5. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. – Кам'янець-Подільський, 2007. – 304 с.
6. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 346 с.
7. Сидоренко В. К. Інтеграція трудового навчання і креслення (дидактичний аспект) / В. К. Сидоренко ; за ред. Д. О. Тхоржевського. – К. : УДПУ, 1995. – 142 с.
8. Философский энциклопедический словарь / [главн. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : «Советская энциклопедия», 1983. – 840 с.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2017.

ПАХОМОВА Наталья

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры специального образования и социальной работы Полтавського національного педагогического университета им. В.Г. Короленка,

ул. Остроградского 3, г. Полтава, 36003, Украина

E-mail: nataliy24@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме. В статье освещена необходимость интеграции медико-психологических и педагогических знаний в процессе подготовки специалиста специального образования. Раскрыта сущность понятия «интеграция». Представлен анализ состояния интегративных процессов в системе подготовки будущих специалистов специального образования. Успешность интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки можно обеспечить, внедряя интегративные дисциплины, спецкурсы, спецсеминары в учебный процесс. Применение интегративного подхода к решению профессионально-педагогических задач органично синтезирует в себе учебные и практические педагогические компоненты, влияющие на уровень осознанного и глубокого понимания сути профессионально-педагогических категорий (понятий, законов, теорий) как систем.

Представленные направления реализации интеграции составляющих при подготовке специалиста специальной образования в вузе.

Ключевые слова: интегративная подготовка, профессиональная подготовка, медико-психологические и педагогические знания и умения, специальное образование, коррекционная работа.

ПАХОМОВА Natalia

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of the Department of the special education and social work Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko,

Str. Ostrogradskii 3, Poltava, 36003, Ukraine

E-mail: nataliy24@mail.ru

ACTUALIZATION OF INTEGRATIVE MEDICAL - PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE PREPARING OF SPECIAL EDUCATION SPECIALIST

Summary. The article reveals the need to integrate medical and psychological and pedagogical knowledge in the process of preparation of the specialist of special education. The essence of the concept of "integration" is disclosed. The author presents an analysis of the condition of the integrative processes in the system of preparation of future specialists of special education. The success of the integration of medical, psychological and pedagogical components of professional training can be provided by implementing integrative disciplines, special courses, special seminars in the educational process. Application of an integrative approach to dealing with professional-pedagogical problems organically synthesizes educational and practical pedagogical components that affect to the level of conscious and deep understanding of the professional-pedagogical categories (concepts, laws, theories) like systems.

The author presented the direction of the implementation of the integration of the components in the preparation of the special education specialist at the university.

Key words: integrative training, professional training, medical and psychological and pedagogical knowledge and skills, special education, correctional work.

Abstract. Preparing of qualified and competitive professionals is the main task of the modern education system in Ukraine and requires deep scientific analysis of the ways to update the content of teaching and education in higher pedagogical school, restructuring of the education and create innovative directions of improvement of professional knowledge and skills of future professionals in the field of special education.

The complexity and diversity of correctional work causes the necessity of detailed study of theoretical and methodological foundations of integrative training to determine the activation of basic aspects of professional medical and psychological and pedagogical knowledge and skills. The purpose is to study the fundamentals of integrative preparation specialist of special education as a basis of professional competence of correctional pedagogue. The tasks are:

determining the directions of integrative medical, psychological and pedagogical training specialists of special education.

The integration of medical, psychological and educational components of the professional training specialists of special education in the context of our research, we understand as a dynamic, continuous, controversial process that requires predictive approach, taking into account the motivations and features of the parameters of knowledge, identify the specifics of their structure, subject and integrated knowledge and involves the application of appropriate content forms, methods of the tools of training. Integration of pedagogical, psychological and medical knowledge is usually associated with generalization, sealing, concentrations that caused of the necessity of improvement and facilitation of the storage, transmission, absorption and use of this knowledge well as with their arrangement, classification, systematization, interpenetration of different methods of learning and modeling, playback integrity of complex objects.

Today, not amount of knowledge make specialists of special education capable to correctional and educational activities, but their integration, mobility and ability to apply them in solving practical problems.

The success of integration of medical, psychological and educational components of the professional training can be achieved by implementing integrative disciplines, specialized courses, special seminars in the educational process. So, one of the directions of realization of integrative medical, psychological and pedagogical training is the introduction of integrative disciplines in the educational process, including neyropsyholinhvistyks, diagnostic and correctional consulting and other.

So, the author presents the ways of implementing integrative approach at this stage which focused on the formation of future specialists of special education in the system of interdisciplinary methods of educational work, generalized content-procedural methods of action that are used in conditions of improving the correctional and pedagogical practices.

REFERENCES

1. Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar' / [pod red. A. M. Prohorova]. – M. : Nauch. izd-vo BRJe; SPb. : Norint, 1997. – 680 s.
2. Entsiklopediya osviti / [gol. redaktor V. G. Kremen] / Akad. ped. nauk Ukrayini. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Zvereva V. I. Obrazovatel'naja programma shkoly: struktura, sodержanie, tehnologija razrabotki. – M. : Obrazovat. centr ped. poisk, 1998. – 175 s.
4. Kondakov N. I. Logicheskij slovar'-spravochnik / N. I. Kondakov. – 2-e izd.– M. : Nauka, 1975. – 720 s.
5. Myronova S. P. Pidhotovka vchyteliv do korektsiynoyi roboty v systemi osvity ditey z vadamy intelektu: monohrafiya. – Kam"yanets'-Podil's'kyy, 2007. – 304 s.
6. Pakhomova N. H. Teoretycheskye osnovy realizatsyy ynnovatsyonnykh tekhnolohyy v korektsyonnoy rabote: ystoryko-pedahohychesky aspekt / N. H. Pakhomova

// Spetsyal'naya pedahohyka y spetsyal'naya psykholohyya: sovremennyye problemy teoryy, ystoryy, metodolohyy: materyaly vtoroho mezhdunarodnoho teoretyko-metodolohycheskoho semynara. V 2-kh tomakh. Tom 1. – M. : HOU VPO MHPU, 2010. – S. 337 – 345.

7. Sydorenko V. K. Intehratsiia trudovoho navchannia i kreslennia (dydaktychnyi aspekt) / V. K. Sydorenko ; za red. D. O. Tkhorzhevs'koho. – K. : UDPU, 1995. – 142 s.
8. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar / gl. red. : L. F. Ilichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. – M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1983.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК: 37.026:372.891:376.42

СКИБА Тетяна

викладач, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка,

вул. Прокоф'єва, 28, м. Суми, 40024, Україна

E-mail: tanyasumy133@ukr.net

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анотація. Статтю присвячено проблемі використання міжпредметних зв'язків при формуванні соціально-економічних знань розумово відсталих старшокласників між дисциплінами природничо-наукового і суспільно-гуманітарного циклів навчального плану спеціальної школи. На основі аналізу, узагальнення та систематизації наукових джерел подано класифікацію, представлено змістовно-інформаційні, операційно-діяльнісні, організаційно-методичні види міжпредметних зв'язків, визначено їх функції: методологічну, освітню, розвиваючу, виховну, конструктивну. Проаналізовано навчальні програми спеціальної школи для розумово відсталих дітей з фізики, природознавства, математики, соціально-побутового орієнтування на предмет визначення змісту, обсягу та наступності системи фактів, понять, причинно-наслідкових зв'язків соціально-економічного змісту з метою їх використання на уроках географії України в 9 класі спеціальної школи.

Ключові слова: реалізація, міжпредметні зв'язки, розумово відсталі учні, знання соціально-економічного змісту, географія України.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти пошуки шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах привертає увагу значної кількості науковців, методистів, практиків.

© Скиба Т., 2017

У процесі формування знань соціально-економічного змісту у розумово відсталих школярів, міжпредметні зв'язки виступають не тільки засобом, здатним сприяти розумінню взаємозалежностей явищ природи і суспільства, а й дидактичною умовою, що забезпечує послідовне відображення логічних взаємозв'язків та узгодженості в змісті навчальних дисциплін інваріантної складової навчального плану.

Фундаментом для формування в учнів із вадами інтелектуального розвитку соціально-економічних знань в межах вивчення курсу географії

України є знання, набуті в процесі вивчення окремих тем із природознавства, математики, дисциплін соціально-побутового орієнтування, фізики та хімії у побуті. Встановлення міжпредметних зв'язків сприяє більш ґрунтовному і свідомому засвоєнню знань, упереджує дублювання навчального матеріалу, заощаджує час і створює сприятливі умови для формування загальнонавчальних умінь і навичок розумово відсталих учнів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Міжпредметні зв'язки як один із факторів системного формування знань у вигляді фактів, уявлень, понять, закономірностей і умовиводів були предметом наукових пошуків багатьох дослідників. Ця проблема не втратила своєї актуальності і по теперішній час.

Значний доробок у розробку теорії міжпредметних зв'язків внесли А. Дістевберг, Д. Локк, І. Песталоцці, К. Ушинський. Так, Я. Коменський наголошував на важливості встановлювати зв'язки для формування цілісної системи знань із різних навчальних предметів: «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно навчатися в такому ж зв'язку» [3, с. 287]. Тієї ж думки дотримується К. Ушинський, який вважав, що використання міжпредметних зв'язків не тільки полегшує весь процес навчання, а й підвищує зацікавленість до навчання, забезпечує цілісність системи знань з різних навчальних дисциплін: «Знання та ідеї, повідомлені якими б то не було науками, повинні органічно складатися у світлий і, по можливості, обширний погляд на світ і його життя» [4, с. 178]

Окремі автори (В. Максимова, В. Лесняк, Д. Зверев) під міжпредметними зв'язками розуміють засіб міжнаукової інтеграції та узгодженості навчальних програм і підручників різних предметів [1].

Незважаючи на різницю в поглядах, загальним для всіх дослідників є положення, згідно якому, міжпредметні зв'язки не тільки забезпечують підвищення вмотивованості до навчання школярів, а й систематизацію та міцність знань учнів і, разом з тим, сприяють розумінню наукових понять, фактів, закономірностей, встановленню причинно-наслідкових зв'язків.

Питанням застосування міжпредметних зв'язків у навчанні розумово відсталих школярів присвячені наукові пошуки І. Єременко, В. Липи,

С. Мирського, С.Миронової, Т. Пороцької, В. Синьова. Окремі аспекти реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні географії розумово відсталих школярів представлені в роботах А. Григор'янц, В. Грузинської, В. Липи, Л. Одинченко, В. Синьова, Л. Стожок.

Метою статті є визначення міжпредметних зв'язків як дидактичної умови формування у розумово відсталих устаршокласників знань соціально-економічного змісту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжпредметні зв'язки передбачають взаємну узгодженість змісту освіти з різних навчальних предметів, побудову та відбір матеріалу, які визначаються як загальними цілями освіти, так і оптимальним урахуванням навчально-виховних завдань, зумовлених специфікою кожного навчального предмета.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях науковці (Г. Вергелес, О. Усова, В. Федорова, Д. Кирюшкін, В. Максимова, Н. Тализіна та ін.) визначають міжпредметні зв'язки як дидактичну умову, що забезпечує:

✓ послідовне відображення у змісті шкільних природничо-наукових дисциплін об'єктивних взаємозв'язків, діючих у природі [6, с. 25];

✓ підвищення наукового рівня знань учнів і удосконалення всього навчального процесу [1, с. 78-79];

✓ активізацію і систематизацію знань, формування самостійності мислення, розвитку умінь, підвищення ефективності навчального процесу [5, с. 56].

В процесі формування знань географічного змісту, міжпредметні зв'язки виконують ряд таких функцій, як: методологічна, освітня, розвиваюча, виховна, конструктивна, що впливає на певну їх класифікацію.

Так, М. Скаткін, В. Федорова, Д. Кирюшкін та ін. дослідники, за хронологічним фактором визначають попередні, супутні, перспективні міжпредметні зв'язки [6].

І. Зверев і В. Максимова, взявши за основу класифікації загальні ознаки структури навчальних предметів, виділяють змістовно-інформаційні (встановлюються під час формування змісту елементів знань), операційно-діяльнісні (пов'язані із способами пізнавальної діяльності), організаційно-методичні (узагальнюють методи, прийоми та форми організації навчання) [2].

В різних формах організації навчальної діяльності розумово відсталих учнів із географії використовуються всі перелічені види міжпредметних зв'язків, зокрема, методологія формування соціально-економічних знань в курсі географії України, вимагає визначення та

реалізації міжпредметних зв'язків природничо-наукового («Фізика і хімія у побуті», «Природознавство», «Математика») і суспільно-гуманітарного («Історія України», «Соціально-побутове орієнтування») циклів.

Застосування математичних знань на уроках географії України дозволяє вчителю їх поглиблювати та формувати нові, соціально-економічного змісту. Так, із математики, застосовуються знання під час:

✓ аналізу кругових та стовпчикових діаграм в межах вивчення таких тем як: «Чисельність та густота населення», «Етнічний склад населення України», «Розміщення населення. Міське і сільське населення», «Види транспорту України. Експортні та імпорні вантажі», «Структура паливно-енергетичного комплексу України» тощо;

✓ аналізу статистичних даних щодо кількості національного і вікового складу населення України (тема «Чисельність населення», «Етнічний склад населення»), визначенні частки електроенергії, виробленої кожним з видів електростанцій (тема «Електроенергетика, її склад. Типи електростанцій»), тощо;

✓ порівнянні кількості населення України кожної національності (тема «Етнічний склад населення України»), порівнянні показників середньої густоти населення за областями (тема «Розміщення населення. Міське та сільське населення. Відмінності в густоті населення областей»), тощо;

✓ визначенні відстаней за допомогою масштабу: між населеними пунктами на адміністративній карті (тема «Розміщення населення. Міське та сільське населення»), між потужними електростанціями на карті електроенергетики України (тема «Електроенергетика, її склад. Типи електростанцій»), між найбільшими транспортними вузлами України (тема «Транспорт. Види транспорту України»), тощо.

Соціально-економічні знання в курсі географії України формуються на основі вивчення окремих навчальних тем з курсу «Фізика та хімія у побуті».

Так, вивченню теми «Металургійний комплекс України» у 9 класі передують формування знань з фізики у 7 класі в темах: «Чорні метали», «Благородні метали», «Сплави» в межах яких школярі знайомляться не тільки із властивостями металів і особливостями їх використання у народному господарстві, а й засвоюють поняття: «сплави чорних металів», «сплави кольорових металів», «металургія», «чорна металургія», «кольорова металургія», «машинобудування», «галузі машинобудування: електротехнічна», «хімічна промисловість»; вчать встановлювати залежності у вигляді елементарних зв'язків між галузями металургійного комплексу і сировинною базою.

Формування знань школярів з теми «Електроенергетика, її склад» у 9 класі базується на фактах, причинно-наслідкових зв'язках, поняттях, засвоєних в курсі фізики (7 клас) з теми «Електроенергетика України». В межах вказаної теми учні отримують знання про типи електростанцій, особливості їх розміщення, найпотужніші електростанції України, умови роботи, переваги та недоліки кожного з видів. Учитель готує дітей до сприйняття навчального матеріалу у 9 класі в курсі географії, де знання будуть розширюватись, поглиблюватись, встановлюватись причинно-наслідкові зв'язки між електроенергетичним комплексом та іншими галузями промислового комплексу України.

Використання наявних міжпредметних зв'язків між курсом соціально-побутового орієнтування (СПО) та географією дозволяє створити в учнів спеціальної школи єдину систему знань з окремих тем розділу «Господарство України» у 9 класі. Так, навчальною програмою з курсу соціально-побутового орієнтування з 5 по 9 клас під час вивчення розділу «Транспорт» учні отримують знання про основні види транспорту, їх призначення, використання людиною в народному господарстві. Отримані знання будуть розширюватись, уточнюватись і використовуватись під час вивчення теми «Транспортний комплекс» у 9 класі на уроках географії.

Уявлення, поняття та причинно-наслідкові зв'язки передбачені навчальними програмами з СПО, сформовані в межах вивчення розділу «Установи й організації», стануть основою для формування знань про основні установи й організації невиробничої сфери (заклади медицини, освіти, торгівлі): їх призначення, особливості функціонування, географічного розміщення та взаємозв'язків з іншими галузями господарства України (тема «Сфера послуг»).

Географію та природознавство можна вважати спорідненими навчальними предметами інваріантної частини навчального плану спеціальної школи, що відносяться до однієї освітньої галузі «Природознавство». Так, формування у розумово відсталих учнів знань про структуру, особливості спеціалізації та функціонування галузей паливно-енергетичного комплексу України (нафтової, газової, вугільної), чорної та кольорової металургії, промисловості будівельних матеріалів України неможливе без наявності у школярів знань про основні види корисних копалин (паливні, рудні, нерудні), їх властивості, умови утворення, розташування родовищ на території України та специфіки їх видобування, отриманих не тільки в попередніх курсах географії, а й сформованих в межах вивчення курсу «Нежива природа» (6 клас) (тема «Корисні копалини»).

Знання учнів про види дерев, які утворюють лісистою частину України, отримані під час вивчення теми «Рослини лісу» в курсі природознавства 7 класу, будуть використовуватись вчителем географії при формуванні знань про специфіку розташування лісозаготівельної промисловості, визначенні екологічних проблем лісокористування, що будуть висвітлюватись під час вивчення теми «Лісова промисловість».

Не менш важливими для визначення основних галузей рослинництва і тваринництва України, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між галузевим поділом рослинництва і способом використання земель (рільництво, плідівництво, луківництво), виробничих особливостей як рослинництва, так і тваринництва, окремих їх галузей та значення для господарства України виступають знання, отримані учнями в курсах природознавства «Рослини» (7 клас) в межах вивчення тем «Овочеві культури», «Рослини саду», «Рослини поля» та курсі «Тварини» (8 клас) в навчальних розділах «Птахи», «Ссавці».

Висновки. Здійснений нами теоретичний аналіз навчальних програм спеціальної школи на предмет виявлення і встановлення міжпредметних зв'язків при викладанні навчальних дисциплін природничо-наукового та суспільно-гуманітарного циклів дозволить вчителям-предметникам уникнути проблеми дублювання при вивченні програмового матеріалу, сприятиме створенню відповідних умов для підвищення рівня знань учнів із вадами інтелектуального розвитку, формуванню у старшокласників у межах вивчення курсу географії України в 9 класі спеціальної школи системи фактів, понять, встановленню причинно-наслідкових зв'язків соціально-економічного змісту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д.Зверев, В.Н.Максимова. - М.: Педагогика, 1981. - 159 с.
2. Капіруліна С. Міжпредметні зв'язки на уроках географії в модульно-розвивальній системі навчання / С. Капіруліна, Л.Паламарчук // Географія та основи економіки. – 2002. - №2. С. 14–17.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Учпедгиз, МП РСФСР, 1955. – 651с. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии / К.Д. Ушинский Собрание сочинений в 11 т. Т. 3. Изд. АПН РСФСР. М-Л, 1948.С. 87-254.
4. Федоренко Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г.Ф.Федоренко. - Л., 1983.
5. Федорова В.Н. Межпредметные связи на материале естественнонаучных дисциплин средней школы / В.Н. Федорова, Д.М. Кирюшкин. - М.: Педагогика, 1972. - 152с.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2017.

СКИБА Татьяна

преподаватель, Сумский педагогический университет имени А.С.Макаренка

ул. Прокофьева, дом 28, г. Сумы, 40024, Украина

E-mail: tanyasumy133@ukr.net

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Резюме. В статье освещается проблема выявления межпредметных связей в учебных предметах естественно-научного и общественно-гуманитарного циклов с целью их использования для формирования социально-экономических знаний у учащихся специальной школы. На основе проведённого анализа и обобщения научных трудов представлена классификация, виды и функции межпредметных связей. Рассматривается возможность использования ранее полученных знаний при изучении дисциплин инвариантной части учебного плана специальной школы с целью формирования у умственно отсталых старшеклассников системы фактов, понятий, причинно-следственных зависимостей социально-экономического содержания при изучении курса географии Украины в 9 классе специальной школы.

Ключевые слова: межпредметные связи, умственно отсталые учащиеся, знания социально-экономического содержания, география Украины.

SKIBA Tatiana

a teacher, Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko,

Str. Prokofiev, 28, Sumy, 40024, Ukraine

E-mail: tanyasumy133@ukr.net

INTERDISCIPLINARY COMMUNICATION AS A DIDACTIC CONDITION OF FORMATION OF THE SOCIO-ECONOMIC KNOWLEDGE AT MENTALLY RETARDED STUDENTS

Summary. The article discusses the interdisciplinary communication between the using of study scientific disciplines, social and humanitarian cycles in shaping the socio-economic knowledge in mentally retarded children school age. Based on the analysis, generalization and systematization of scientific sources is presented qualifications, types and functions of inter-subject relationship, Stages of implementation while studying the Ukrainian geography course. Presented by the application of knowledge in the subjects of the invariant part of the curriculum of a special school in order to create a system of facts in students with impaired intellectual development, identification of causal links socio-economic content. Theoretical analysis of the training programs of

special schools to establish the communication during the teaching of mathematics, physics and chemistry in everyday life, natural, social and domestic orientation allows a teachers to avoid the problem of duplication in the study of the material, creating favorable conditions for increasing the level the knowledge of children with intellectual disabilities of knowledge of the geography of Ukraine.

Key words: implementation, interdisciplinary communication, mentally retarded students, knowledge of the socio-economic content, geography of Ukraine.

Abstract.The program enhance the effectiveness of training and education of children with special educational problems is a topical both in research and in the practice of special schools. Achievement of objectives to special education is possible in the case of the creation of appropriate conditions for training and teaching that will ensure the overcoming of difficulties in learning by keeping of teach conditions, which provide a deep, comprehensive understanding of basic science in school.

The analysis of the psychological and pedagogical literature shows that the problem of the use of interdisciplinary connections in the training of mentally retarded children are not lost relevance, It is revealed in the research work of many scientists. Overall didactic and psychological bases of realization of interdisciplinary communications in the learning process studied A.Distiverh, D.Zverev, V.Maksimova, V.Lesnyak, M.Skatkin, I.Pestalotsti, K.Ushinsky etc. The scientific work of I.Eremenko, V.Lipy, S.Mirsky, S.Mironovoy, T.Porotskoy, V.Sineva, were devoted to the issue of the use of interdisciplinary connections in the training of mentally retarded children. The main aspects of the implementation of interdisciplinary connections in the study of the geography of the mentally retarded students are represented in the works of A. Grigoryants, V.Gruzinskoy, V.Lipy, L.Odinchenko, V.Sineva, L.Stozhok.

The purpose article- reveal the essence, features, stages of interdisciplinary connections between academic disciplines invariant part of the educational special school plan for the formation of knowledge of social and economic content in mentally retarded students.

Scientists and practitioners define interdisciplinary communication as a didactic condition, which ensure coordination in training programs, the principle of systematic and consistent display in the content of school subjects, and objective relationships. Interdisciplinary communication provide mutual agreement the contents of education with different subjects, construction and choice of material, which is defined as the general objectives of education, and the best calculation of educational tasks, due to the specifics of each subject.

In the process of knowledge creation, geographic content, interdisciplinary communication performing the following functions:

methodological, educational, developing, educational, constructive. Didacticians recovered content-information, operational activities, organizational and methodical communication.

In different forms of organization of educational activities in geography mentally retarded students use all these types of interdisciplinary connections. The use of the Ukrainian geography lessons mathematical, natural, basic knowledge of the course of physics and chemistry in everyday life, allows the teacher to deepen them and to form a new socio-economic content.

Submitted in our study analysis of the program, namely courses invariant part of the curriculum of a special school, the teachers will allow practitioners to avoid problems of duplication in the study of program material, efficient use of interdisciplinary communication identified for the formation of system facts, concepts, the establishment of a causal link socio-economic content in mentally retarded students in the study of Ukraine geography course in the 9th grade of a special school.

REFERENCES

1. Zverev, Y.D. & Maksymova, V.N (1981). *Mezhpredmetnie svyazy v sovremennoy shkole [Interdisciplinary communication in the modern school]*. Moscow: Pedahohyka [in Russian].
2. Kapirulina, S. & Palamarchuk, L. (2002). Mizhpredmetni zv'yazky na urokakh heohrafiyi v modul'no-rozvyval'niy systemi navchannya [Intersubject links to geography class in developing modular-education system]. *Geography and economic fundamental*, 2, 14-17 [in Ukrainian].
3. Komensky, Ya.A. (1955). *Izbrannie pedahohycheskiye sochyneniyya [Selected pedagogical works]*. Moscow: Uchpedhyz [in Russian].
4. Ushynskyy, K.D. (1948) *Pedahohycheskaya poezdka po Shveysaryy [Educational trip to Switzerland]*. Moscow [in Russian].
5. Fedorets, H.F. (1983). *Mezhpredmetnie svyazy v protsesse obucheniyya [Interdisciplinary communication in the learning process]*. Leningrad [in Russian].
6. Fedorova, V.H. & Kiryushkin, D.M (1972). *Mezhpredmetnie svyazy na materyale estestvennonauchnikh dystsyplyn sredney shkoly [Interdisciplinary communication on a material of natural sciences high school]*. Moscow: Pedahohyka [in Russian].

(Переклала на англ. Т. Скиба – викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка).

УДК 376.016-056.36:502

СПІВАК Людмила

к. пед. н., доцент кафедри технологій колекційної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Україна.

E-mail: s-yo@mail.ua.

КАБАНОВА Дар'я

студентка факультету спеціальної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Україна.

E-mail: s-yo@mail.ua

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

Анотація. У статті розкрито основні аспекти формування в учнів з інтелектуальними вадами екологічної культури. Розглянуто питання впливу природного середовища на становлення особистості. Визначено сутність та структуру корекційно-виховної технології формування в учнів з інтелектуальними вадами екологічної культури. Теоретично обґрунтовано складники екологічної культури. Запропоновано коло корекційно-виховних принципів, що мають регламентувати процес формування екологічної культури в учнів з інтелектуальними вадами.

Ключові слова: учні з інтелектуальними вадами, екологічна культура, корекційно-виховна технологія, управлінський компонент, інформаційний компонент.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Інтеграція дітей з інтелектуальними вадами в загальноосвітній простір України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Державній цільовій програмі «Національний план дій реалізації Конвенції Про права інвалідів до 2020 року» та інших державних документах.

Сучасна освіта та виховання на всіх етапах становлення особистості та громадянина України звернена до людини. Культура особистості, виступаючи найважливішим показником моральності суспільства, розглядається сьогодні в якості регулятора всього її життя. Реформування

системи освіти, її концептуальних, структурних, організаційних засад у контексті соціально-екологічних перетворень, що відбуваються в нашій країні, не мислиться без виховання та духовного розвитку особистості.

Пошуки шляхів духовного відродження та гармонії у стосунках із природою значно актуалізує проблему формування екологічної культури особистості й суспільства. Це особливо важливо в наш час, коли вирішення екологічних питань не можливе без світоглядних позицій переоцінки діяльності людей по відношенню до природи. Кожна людина з дитинства має усвідомити, що природа – це джерело не тільки її фізичного та матеріального, але й духовного життя, в якому особистість керується ціннісними орієнтирами, готовністю до корисної діяльності в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вплив природного середовища на становлення особистості досліджували М. Бердяєв, В. Біблер, В. Вернадський, А. Гусейнов, Д. Лихачов, О. Лосєв, М. Мамардашвілі, О. і М. Рєрихи, Г. Сковорода, В. Соловйов, А. Schweitser та ін. Роль екологічної культури в процесі формування особистості, значення екологічної освіти кожної людини висвітлюється в роботах Н. Бібік, С. Бородавкіна, А. Букіна, О. Вербицького, О. Захлебного, І. Зверева, В. Ільченко, О. Плахотнік, І. Суравгіної, В. Сухомлинського, Г. Ткачук, В. Червонецького та ін. [1; 4].

Проблемі екологічного виховання дітей із вадами розумового розвитку надавали особливого значення Г. Блєч, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Постовська, В. Синьов, Л. Співак, Л. Стожок, І. Усвайська та ін. [3].

Результат мозкових захворювань по-різному позначається на розвитку пізнавальної діяльності учнів. Водночас по-різному в кожного з них створюються й умови для пізнання оточуючого середовища.

Аналіз навчальних програм допоміжної школи показав, що не повною мірою здійснюється інтеграційний підхід до природознавчих дисциплін у плані формування в школярів екологічної культури; нечітко визначена система екологічних понять, якими мають опанувати школярі; відсутні міжпредметні взаємозв'язки між природознавством та географією, трудовим навчанням, образотворчим мистецтвом та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті – визначення та обґрунтування корекційно-виховної технології процесу формування в учнів з інтелектуальними вадами екологічної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Різноаспектний аналіз наукової, навчальної та методичної літератури, а також проведений констатувальний експеримент уможливили виокремлення основних теоретико-методичних засад корекційно-виховної технології формування в розумово відсталих підлітків екологічної культури.

Згідно із результатами досліджень науковців щодо сутності та структури корекційних технологій (Л. Аксьонова, Т. Богданова, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, М. Жигорева, Г. Коберник, В. Липа, Н. Ліфінцева, О. Ляшенко, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна, Н. Ялпаєва та ін.) [2; 3], вони спрямовані на корекцію певної сфери дитини з особливими потребами і з обов'язковістю містять управлінський та інформаційний компоненти, що так само включають певні принципи, методи, положення, засади викладання матеріалу, з одного боку, та зміст і обсяг знань, умінь і навичок з певного навчального предмета, що підлягають засвоєнню, послідовність їх вивчення за роками навчання тощо – з іншого.

Зважаючи на спрямованість нашої експериментальної технології на формування екологічної культури, що належить до сфери виховання розумово відсталих учнів, доцільною її дефініцією, на нашу думку, буде «корекційно-виховна технологія», а повною назвою – «корекційно-виховна технологія формування в розумово відсталих учнів екологічної культури» КВТФЕК.

Управлінський компонент КВТФЕК становить собою органічний взаємозв'язок складників її теоретико-методичних засад. Базовими стрижнями КВТФЕК, які обумовлюють наявність, зміст і роль усіх інших, більш часткових її компонентів, є корекційно-методичні принципи побудови і впровадження КВТФЕК та аспекти формування в розумово відсталих підлітків екологічної культури.

Основними аспектами формування в учнів з інтелектуальними вадами екологічної культури, на нашу думку, мають стати загальновизнані складники цього особистісного утворення: когнітивний (пізнавальний), емоційно-аксіологічний, діяльнісний (поведінковий). Визначаючи сутність цих складників екологічної культури в розумово відсталих підлітків, ми наслідували основні наукові узагальнення вітчизняних і зарубіжних дослідників у галузі екологічного виховання як у загальноосвітніх, так і в спеціальних навчальних закладах (П. Агаларова, С. Алексєєв, С. Дмитрієв, Н. Пустовіт, О. Пруцакова, І. Трофимов, С. Шмалей та ін.).

Когнітивний аспект формування в розумово відсталих учнів екологічної культури сам по собі не має корекційно-виховного спрямування, оскільки лише вказує на необхідність надання учням спеціальних шкіл певного обсягу екологічних відомостей, як-от: екологія як наука, роль екології в житті людини, екологічна безпека, екологічна катастрофа, екологічна вихованість, екологічна культура тощо. Вочевидь, що без опанування цих найперших змістових категорій у галузі екології будь-яке виховання в цьому напрямі видається складним і навіть неможливим. Лише певний обсяг екологічних знань, тобто реалізація когнітивного аспекту формування в розумово відсталих підлітків екологічної культури,

уможлиблює роботу педагога в інших напрямках цього особистісного утворення.

Реалізація когнітивного аспекту напряму залежить від інформаційного складника КВТФЕК, його продуманості, відповідності основним принципам укладання корекційних систем навчання та виховання, вимогам до екологізації викладання предметів природознавчого циклу. За дотримання цих умов отримані розумово відсталими підлітками знання сприятимуть корекції й розвитку їхніх психічних функцій, спонукатимуть їх до самовдосконалення, сприймання Природи як неоціненного скарбу, тимчасово даного нам у користування, стимулюватимуть екологічно грамотну поведінку тощо.

У процесі експериментально-дослідної роботи ми застосовували такі етапи інтеграції екологічних знань у структуру екологічної культури особистості розумово відсталого підлітка: накопичення базового рівня екологічних знань (5 – 6-й класи спеціальної школи); інтеграція знань у структуру свідомості та світогляду (6 – 8-й класи спеціальної школи); природоохоронна діяльність на основі екологічних імперативів свідомості і світогляду (7 – 9-й класи спеціальної школи).

Для реалізації когнітивного аспекту, крім суто пізнавальних (екологічні повідомлення, екологічні бесіди, перегляд мультимедійних презентацій екологічного змісту тощо), у процесі експериментальної роботи ми застосовували і практично-пізнавальні форми роботи на уроках і в позаурочний час, під час яких розумово відсталі підлітки різного віку з майже однаковим інтересом та задоволенням робили екологічні спостереження та порівняння (реальні чи віртуальні), аналізували запропоновані екологічні ситуації (як позитивного, так і алармістського змісту), засвоювали основні постулати саногенного мислення (знаходили в собі красиве, розумне, вчилися любити себе за це; у жодному випадку не злитися на себе; сприймати світ природи і реалістично, і художньо; довіряти природі; думати самому, як допомогти собі і природі загалом тощо), брали посильну участь у застосуванні Case-методу, побудові дерева рішень, садотерапії і т.п.

Емоційно-ціннісний аспект формування в розумово відсталих підлітків екологічної культури ґрунтувався на положенні: для того, щоб екологічна культура втілилася в екологічну компетентність, тобто набула практичної реалізації, вона має зачіпати сферу почуттів розумово відсталого учня, спонукати його до переживання, і через це увійти до системи домінантних його особистісних потреб, установок, ціннісних орієнтацій.

Відповідно з цим теоретичним положенням у розробленій КВТФЕК емоційно-ціннісний компонент мав такі напрями реалізації:

- виклик емоційного переживання, співпереживання (позитивного та негативного характеру) розумово відсталого дитини щодо явищ природи, подій у природі та ін.;

- демонстрація переваг «здорового» навколишнього середовища за допомогою чуттєвих задоволень від спілкування з об'єктами природи (аромотерапія, гідротерапія, геліотерапія, таласотерапія та ін.);

- естетизація спілкування з природними явищами, речовинами, матеріалами тощо;

- інтеграція природних явищ із різними видами мистецтва, вербалізація та порівняння почуттів, що виникають при цьому;

- тлумачення власних ціннісних установок щодо об'єктів природи, порівняння їх зі зразковими, обґрунтування і т.п.

Виходячи із того, що привласнення учнем екологічних норм відбувається на основі позитивних зв'язків між знаннями, почуттями та емоціями, ми намагалися формувати не прагматичне ставлення особистості розумово відсталого підлітка до природи як до цінності, незалежно від можливості чи неможливості практичного використання її об'єктів. При цьому ми враховували результати досліджень екопсихологів щодо закономірних вікових змін у ставленні до природи в молодшому, середньому та старшому підлітковому віці за умов нормального розвитку і переконалися, що аналогічні особливості властиві і розумово відсталим учням, але із певним запізненням.

У контексті нашого дослідження цікавим нетрадиційним методом формування емоційно-аксіологічного складника екологічної культури розумово відсталих підлітків виявилася рефлексія. Основні її різновиди описала Т. Неретіна: асоціативна рефлексія (наприклад, порівняйте свій стан із прогнозом погоди, опишіть його); творча (покажіть пантомімою, мімікою, скульптурою тощо наскільки корисною була для вас сьогодні інформація); художня (намалюйте свій емоційний стан, своє ставлення до об'єкта природи); тематична рефлексія (опишіть своє ставлення до вивченої теми) та ін.

Поведінково-діяльнісний аспект формування екологічної культури розумово відсталих підлітків своєрідним чином узагальнював роботу педагога за програмою КВТФЕК та ілюстрував її результативність, оскільки саме в поведінці людини в природному середовищі відбиваються і екологічні знання, і набуті риси екологічного світогляду, і емоційне сприймання природи як ціннісного компонента свідомості, та її сформованість у результаті активної екологічної позиції.

Під час формування діяльнісного компоненту екологічної культури розумово відсталих підлітків ми застосували переважно практичні форми організації педагогічної взаємодії. Вагому роль при цьому відігравали

екологічний тренінг; екологічні екскурсії; організація, відвідування та підтримка екологічної стежки; екологічні десанти, експедиції; зоологічне колекціонування; активні види робіт у межах арт-терапії, психотерапії, природо терапії; метод жетонів; прийом «вживання в ситуацію» з екологічним навантаженням і вимогою особистого розв'язання пропонованої екологічної проблеми.

Висновки. Отже, робота в трьох основних аспектах формування екологічної культури розумово відсталих підлітків проводилася системно і взаємопов'язано, одні й ті ж методи і прийоми роботи «працювали» одночасно в декількох напрямках, подавали певну екологічну інформацію, викликали емпатійне ставлення до природних об'єктів, показували прийоми поведінки та діяльності в природі. Водночас формування кожного з компонентів екологічної культури учнів із інтелектуальними вадами мало свої закономірності і переважно спрямовувалося на формування чи-то екологічного світогляду, чи-то екологічної свідомості, чи-то активної екологічної позиції учнів спеціальних шкіл.

Отже, намагаючись поєднати основні положення екологізації освіти та принципи корекційного навчання та виховання, урахувавши результати нашого дослідження, ми виокремили коло принципів, що мали регламентувати процес формування в учнів із інтелектуальними вадами екологічної культури, а саме:

1. Принцип постійного взаємозв'язку в реалізації управлінського та інформаційного компонентів КВТФЕК, взаємовпливу всіх її складників.

2. Принцип міждисциплінарності в побудові корекційно-виховної технології формування екологічної культури в учнів з інтелектуальними вадами.

3. Принцип екологічного підходу до формування екологічної культури розумово відсталих підлітків.

4. Принцип безперервності й комплексності корекційно-виховного процесу формування екологічної культури в учнів з інтелектуальними вадами.

5. Принцип єдності діагностики й корекції під час становлення в учнів спеціальних шкіл екологічної культури.

6. Діяльнісний принцип – практико-орієнтований підхід до формування в учнів із інтелектуальними вадами екологічної культури.

7. Принцип урахування віково-психологічних особливостей під час формування в учнів з інтелектуальними вадами екологічної культури.

8. Принцип взаємозв'язку у застосуванні методів та прийомів психолого-педагогічного впливу на становлення в учнів із інтелектуальними вадами екологічної культури.

9. Глобально-регіонально-краєзнавчий принцип становлення екологічної культури в учнів з інтелектуальними вадами.

10. Принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини до участі в корекційно-виховній роботі.

У межах реалізації цих принципів та аспектів формування в розумово відсталих підлітків екологічної культури, як одного із засобів розвитку духовності школярів, знаходили сформульовані на основі аналізу наукової літератури філософські засади формування екологічної культури, психологічні вимоги до організації цього процесу, корекційно-виховні та методичні положення КВТФЕК.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондарь В. И. Экологическая направленность учебно-воспитательной работы в школе // Экология: проблемы образования и воспитания. – Ч. 1. – Переяслав-Хмельницкий, 1990. – С. 13-15.
2. Дмитрієва І. В. Естетичне виховання розумово відсталих дітей / Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 2. Навчання і виховання дітей. Розділ 12. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С.197 – 218.
3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський держаний університет, 2008. – 204 с.
4. Синьов В.М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Сер. 19: Корекційна педагогіка та психологія. – К.: НАУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Вип.11 – С. 3-8.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.

СПИВАК Людмила

к. пед. н., доцент кафедри технологій корекційного і інклюзивного освіти, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,

ул. Г. Батюка, 19, г. Славянск, Украина.

E-mail: s-yo@mail.ua

КАБАНОВА Дарья

студентка факультета спеціального освіти, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,

ул. Г. Батюка, 19, г. Славянск, Украина.

E-mail: s-yo@mail.ua

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Резюме. В статье раскрыты основные аспекты формирования у учащихся с интеллектуальными нарушениями экологической культуры. Рассмотрены вопросы влияния природной среды на становление личности. Определена сущность и структура коррекционно - воспитательной технологии формирования у учащихся с интеллектуальными нарушениями экологической культуры. Теоретически обоснованы составляющие экологической культуры. Предложено круг коррекционно - воспитательных принципов, которые должны регламентировать процесс формирования экологической культуры у учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: учащиеся с интеллектуальными нарушениями, экологическая культура, коррекционно-воспитательная технология, управленческий компонент, информационный компонент.

SPIVAK Ljudmyla

Ph.D., Associate Professor, Associate Professor at the department of Correctional technologies and inclusive education of SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: s-yo@mail.ua

KABANOVA Darja

Graduate student of the faculty of special education, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: s-yo@mail.ua

WAYS OF OPTIMIZATION FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary. The article deals with the basic aspects of formation at pupils with intellectual disabilities ecological culture. The problems of the influence of environment on the development of personality. The essence and structure of correctional - educational technology of formation at pupils with intellectual disabilities ecological culture. Theoretically grounded components of ecological culture. Proposed terms of correctional - educational principles that should govern the process of formation of ecological culture of students with intellectual disabilities.

Key words: students with intellectual disabilities, ecological culture, correctional and educational technology management component, the information component.

Abstract. Modern society, associated with the formation of a new paradigm of education aims to develop innovative technology training and education of students. Recognition by Ukraine Convention on the Rights of the Child and the World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children, increased public attention to the problems of children with intellectual disabilities,

caused the creation of favorable conditions for their integration into the system of modern public relations. Despite the temporary crisis in the social and spiritual development in Ukraine is taking all necessary measures to preserve not only the experience but also increase it to develop modern technologies corrective - compensatory work with this category of students.

According to the research defectologists, about the nature and structure of remedial technologies are aimed at correcting certain areas of children with intellectual disabilities and must contain information management and components.

In the context of our study we identified range of principles that regulate the formation were students with intellectual disabilities ecological culture.

As part of the implementation of these principles and aspects of the formation of mentally retarded teenagers ecological culture as a means of spirit schoolchildren is reflected formulated based on an analysis of scientific literature philosophical principles of formation of ecological culture, the psychological requirements of the process, correctional and educational and methodical provision correctional - educational technology of formation of ecological culture.

REFERENCES

1. Bondar V. I. Environmental focus of educational work in schools // Ecology: Problems of education and training. - Part 1 - Pereyaslav-Khmelnytsky, 1990. - P. 13-15.
2. Dmitrieva I. V. Aesthetic education of mentally retarded children / V.M Synov Correction psychopedagogic. Olihofrenopedagogic: Textbook. - Part 2: Training and education of children. Section 12. - K .: M. P. Dragomanov, 2009. - P.197 - 218.
3. Mironov S. P. Olihofrenopedagogic. Compact course: Tutorial / S. P. Mironova. - Kamenets of state University, 2008. - 204 p.
4. Synov V. M. Definition of methodological principles of research in the field of Correctional Education // Science magazine named NEA MP Dragomanova. - Sir. 19: Correctional Pedagogy and Psychology. - K .: NAUU of M.P. Dragomanov 2008. - Vyp.11 - P. 3-8

(переклад на англійську мову зроблено особисто авторами статті)

УДК 159.9.: 343. 985. (075.8)

СУПРУН Дар'я

кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова

вул. Тургенівська 8/14, м.Київ, 00154, Україна

E-mail: Darya7@ukr.net

ЗАПРОВАДЖЕННЯ АВТОРСЬКОГО СПЕЦКУРСУ «MANAGEMENT - A COMPONENT OF PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING» ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядаються стан і тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Здійснено огляд нормативних документів, що регламентують таку підготовку. Автором детально розглянуто спецкурс «Management - a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів)». Визначено мету, предмет і завдання спецкурсу. Запропоновано комплекс необхідних знань, умінь і навичок, якими повинні володіти студенти в результаті вивчення даного спецкурсу. Розглядаються принципи та методи управління персоналом, які ґрунтуються на застосуванні психологічних закономірностей управлінської діяльності. Наведено перелік компетентностей, якими повинні володіти психологи по закінченню навчання. Доведено необхідність застосування компетентнісного підходу під час іншомовної підготовки психологів іноземною мовою. У перспективі рекомендовано впровадження даного курсу в педагогічний процес.

Ключові слова: спецкурс, педагогічний процес, управління, принципи управління, методи управління, іншомовна підготовка.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Політичні, соціально-економічні та організаційні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, ведуть до суттєвих змін у системі вищої освіти. Динамізм суспільних процесів обумовлює нові стратегічні напрями перебудови освітнього процесу у вищій професійній школі на шляху до становлення майбутніх фахівців у всіх галузях суспільної діяльності. Розвиток іншомовної підготовки у вищій професійній освіті обумовлений цілеспрямованою державною політикою України щодо європейської інтеграції та реформування вищої освіти, зокрема підписання Угоди про Асоціацію між Україною та ЄС, прийняття нового Закону України «Про

© Супрун Д., 2017

вищу освіту» (2014 р.), запровадження Національної рамки кваліфікацій (2011 р.) тощо.

Об'єктивною реальністю розвитку України сьогодні є розширення міжнародних зв'язків та інтеграція до європейської спільноти. За таких умов володіння фахівцями-психологами в галузі спеціальної освіти іноземними мовами набуває особливого значення і стосується всіх сфер життя, де навички іншомовної комунікації є ключовими для розвитку міжнародних відносин, проведення різноманітних заходів, культурного обміну між представниками психологічної сфери діяльності різних країн. Багатомовність і полікультурність вважаються необхідними умовами життєдіяльності громадян нової Європи та, відповідно, України. Потреба сучасного суспільства у фахівцях, які вільно володіють іноземною мовою, зумовлює необхідність пошуку нових конструктивних ідей для вирішення проблеми оптимізації та інтенсифікації формування іншомовної професійної компетентності у студентів-психологів в галузі спеціальної освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемам реформування вищої школи, взагалі, та впровадженню інновацій в професійну підготовку іноземною мовою студентів вищих немовних навчальних закладів, зокрема, присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Андрущенко, Ю. Бандури, М. Бернса, Р. Бужикова, Я. Булахової, Р. Гришкової, Д. Демченко, Н. Дем'яненко, Н. Журавської, І. Зарубінської, І. Зимньої, С. Калашнікової, Б. Клименка, Л. Кнодель, Г. Козлакової, та ін. Так, значний внесок у становлення системи сучасної іншомовної підготовки роблять вітчизняні вчені, закладаючи своїми дослідженнями фундаментальну базу для її подальшого розвитку. З урахуванням сучасних тенденцій професійно-педагогічної освіти виконано низку дисертаційних досліджень стосовно професійної підготовки іноземною мовою, зокрема, С. Опрятним, Я. Булаховою, Б. Шуневичем, І. Чемерис, Д. Демченко, Н. Микитенко, Н. Сурою, І. Секрет, О. Хоменком та ін [1, с.47].

У дослідженні С. Опрятного розроблено науково-методологічні засади системи професійного навчання державних службовців ділової англійської мови, визначено принципи побудови системи їх безперервного професійного навчання та встановлено вимоги щодо їх комунікативної компетентності. Автором досліджено теоретичні засади підготовки іноземною мовою держслужбовців, обґрунтовано науково-методологічні підходи щодо моделювання та реалізації системи професійного навчання держслужбовців ділової англійської мови.

У дослідженні Я. Булахової визначено педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм. Науковець визначила основні підходи до

навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів; розглянула особливості навчання іноземних мов як гуманітарного компонента змісту загально професійної підготовки майбутніх інженерів; ґрунтуючись на аналізі сучасних інформаційних процесів у вищій школі, розробила зміст мультимедійної програми та сформувала експериментальну модель більш ефективного вивчення іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі.

У праці Б. Шуневича представлена інтегрована схема класифікації моделей дистанційного навчання, з використанням компонентів якої навчальний заклад може створити власну модель залежно від його потреб і можливостей. У дисертації проаналізовано зарубіжні теорії дистанційного навчання, історію його розвитку, обґрунтовано термінологію з цієї тематики, досліджено класифікації моделей організації нової форми навчання за кордоном і в Україні; розглянуто форми і види оцінювання дистанційного навчання. Крім того, представлено порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних віртуальних навчальних середовищ, які часто використовуються в процесі організації дистанційного навчання в Європі та Північній Америці, і, зокрема, в Україні.

І. Чемерис здійснено науково-педагогічний аналіз проблеми застосування іншомовних масовокомунікаційних джерел у теорії та практиці навчання майбутніх журналістів та визначено специфіку англomовних масмедійних видань щодо використання їх у навчальному процесі для формування професійної компетентності майбутніх журналістів. Н. Микитенко представлено теорію та технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Вчена довела, що ефективність процесу підготовки іноземною мовою майбутніх фахівців природничого профілю суттєво підвищується за умов реалізації адаптивної дисипативної системи формування іншомовної професійної компетентності (ІПК) [1, с. 56].

У дисертаційному дослідженні І. Секрет висвітлено теоретичні та методичні проблеми формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти з позицій вітчизняної та зарубіжної теорії й практики. Вченою було обґрунтовано концептуально-методологічні передумови дослідження проблеми ІПК фахівця та її формування в умовах дистанційної освіти; розкрито сутність, зміст, структуру та особливості ІПК студентів технічного профілю.

Н. Сура описала підготовку іноземною мовою майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах, обґрунтувала її науково-теоретичні засади, методологічне забезпечення та на прикладі Національного технічного університету «КПІ» та

Національного дослідницького Томського політехнічного університету (Росія) розробила модель такої підготовки. О. Хоменко здійснив комплексний аналіз підготовки іноземною мовою студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації, що базувався на всіх етапах підготовки в умовах змішаного навчання на основі міждисциплінарної інтеграції. Крім того, вчений вивчив та систематизував світові тенденції навчання іноземних мов майбутніх економістів і визначив шляхи реалізації цих тенденцій в Україні.

Окремо слід зупинитися на дисертаційному дослідженні Д. Демченко, яке є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування ПК майбутніх юристів у фаховій підготовці. У ньому «на основі компетентнісного підходу визначено суть дефініції «професійна іншомовна компетентність» як професійно значущої інтегративної якості особистості, системно-ціннісного новоутворення, що забезпечує декодування іншомовної правової інформації та творче використання її в практичній юридичній діяльності. Розкрито зміст ПК юриста як систему взаємопов'язаних компонентів цього феномену. Дослідницею визначено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування ПК юриста в вищому юридичному навчальному закладі, уточнено критерії та показники професійної підготовки, характер професійно-пізнавального інтересу до формування ПК, ставлення до формування та вдосконалення ПК, зміни в рівнях сформованості особистісних якостей, необхідних для іншомовної професійної комунікації тощо [3, с. 68].

Що стосується досліджень, присвячених безпосередньо проблемам професійної підготовки фахівців-психологів іноземною мовою в умовах три циклової системи вищої освіти, то слід відмітити відсутність комплексних робіт, спрямованих на удосконалення такої підготовки як цілісної системи в усіх її аспектах в умовах змішаного навчання на основі транс- та міждисциплінарної інтеграції. Наявні окремі роботи щодо виявлення світових тенденцій іншомовної підготовки майбутніх психологів, із визначенням шляхів реалізації такої підготовки в Україні в контексті цих тенденцій.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета та завдання висвітленого дослідження характеризуються:

1) маніфестацією управлінської компетентності як основи професійної діяльності фахівця, зокрема, психолога, що зумовлюється особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є частиною сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності;

2) розвитком професійного управлінського мислення, яке відзначається усвідомленим, цілеспрямованим, системним підходом та

має відбуватися завдяки: формуванню управлінських професійних знань, умінь і навичок;

3) доцільністю та методичною виправданістю професійної, комунікативно-спрямованої підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері психологічних знань іноземною мовою, кінцева мета якої відповідає окресленим уявленням студента, магістра, випускника – медичного, клінічного психолога про майбутню професійну діяльність (предметність діяльності), стимулює відповідними заходами потребу у професіоналізації паралельно з вивченням іноземної мови (вмотивованість діяльності), призводить у співзвуччя навчальну діяльність іноземною мовою з особистою метою (цілеспрямованість діяльності), та сприяє актуальному усвідомленню необхідності вивчення іноземної мови як запоруки стати освіченою, культурною, професійною, конкурентоспроможною не лише на вітчизняному, а й на міжнародному ринку праці та успішною людиною (усвідомленість діяльності).

Виклад основного матеріалу дослідження. Іншомовна підготовка є невід’ємною складовою фундаментальної освіти, по-перше, завдяки своїй ролі у вищій освіті та глобалізованому суспільстві, по-друге, як один із засобів передачі світовому співтовариству здобутків вітчизняної науки та освіти. Щоб успішно існувати на міжнародній арені, наша наука та освіта повинні бути конкурентоспроможними й визнаними світом.

Очевидним є те, що Україну від Європи все ще відокремлює мовний бар’єр. Більшість фахівців, зокрема у сфері психологічних знань, не володіють жодною іноземною мовою, студенти нефілологічних спеціальностей, і студенти-психологи, зокрема, мають проблеми іншомовного спілкування – існують великі протиріччя між реальним рівнем володіння іноземною мовою та вимогами суспільного життя сучасних українців в умовах євроінтеграції.

За даними рейтингових досліджень, зокрема, проекту «Компас-2013» (у 2014 р. рейтинг не укладався), представленого компанією СКМ та Київським міжнародним інститутом соціології, 25% роботодавців висловили думку, що у молодих фахівців недостатній рівень знання іноземних мов, досвіду писемного та усного спілкування. 46% випускників вважають, що їм бракує знання іноземних мов. Це означає, що в них немає доступу до інформації, в першу чергу, професійної, немає можливості долучитися до комунікації в європейському просторі, а отже, стати повноправними членами європейського співтовариства. Що стосується вітчизняних фахівців у сфері психологічних знань, то вони не можуть знайомитися з першоджерелами, спеціалізованою психологічною літературою тощо. Прогалини в їх іншомовній підготовці пояснюються

недоліками всієї системи оволодіння іноземними мовами в вищій освіті України.

Також маємо можливість послуговуватися положеннями вітчизняних та європейських ключових документів, що стосуються компетентнісного підходу та ІІІ у вищій школі. Це, наприклад, проект Європейської комісії Тьюнінг – «Налаштування освітніх структур у Європі», одним із напрямів роботи якого було «розроблення переліків основних фахових компетентностей у рамках виділених предметних галузей» (2002 р.); документ Європейської асоціації з забезпечення якості в вищій освіті «Стандарти та рекомендації для забезпечення якості в ЄПВО» (2005 р.), у яких подається чітка класифікація видів оцінювання та вимоги до процедур оцінювання, та інші.

Сучасні інтеграційні процеси, входження України в Європейський освітній простір, а також формування глобального ринку праці зумовлюють потребу високої мобільності людських ресурсів. У Болонській декларації проголошується, що з метою зближення освітніх систем країн Європи необхідно зробити такі кроки: гармонізувати системи рівнів освіти, прийняти систему освіти, що базується на освітніх рівнях, усунути перешкоди в отриманні студентами всіх послуг, що мають відношення до освіти, створити Європейську систему залікових одиниць, а також увести таке поняття, як «Європейський простір вищої освіти» [2, с. 68].

Вища освіта в Україні повинна забезпечувати підготовку фахівців, які могли б конкурувати з випускниками престижних закордонних ВНЗ. Практика ринкових відносин у нашій країні свідчить, що нині конкурентоспроможний фахівець повинен володіти мінімум однією, а то й кількома іноземними мовами, адже іноземна мова - це друга робоча мова. Перехід на кредитно-модульну систему вимагає від студентів-психологів посилення не лише спеціалізованої підготовки, але й поглибленого вивчення інших дисциплін для професійної реалізації майбутніх професій.

Ми розглядаємо процес підготовки майбутніх психологів через максимальне зближення аудиторного навчання, позааудиторної роботи та набуття практичних навичок. Використання інтегративного навчання, зокрема психолінгвістичних тренінгів у процесі підготовки психологів дає можливість створити психологічні умови, які сприятимуть ефективному співтовариству. Адже спільна діяльність викладача й студента розглядається як партнерство, тобто співпраця в оволодінні певною системою знань і навичок, їх практичного застосування. У сучасних умовах як перед студентами, так і перед викладачами стоїть чимало проблем, які потребують цілеспрямованої, багатогранної діяльності, направленої на їх вирішення. Навчальні програми повинні будуватися таким чином, щоб створити оптимальні умови для вивчення здібностей

студента та реалізації їхніх зацікавлень, тому що саме студент є головною фігурою в навчальному процесі.

На сьогодні професійний спеціаліст, який прагне бути на рівні науково-технічних досягнень, повинен володіти хоча б англійською мовою, оскільки в Інтернеті 90 % інформації викладено англійською. Важливим результатом упровадження змін у системі підготовки студентів-психологів стало поглиблене вивчення англійської мови. Тому нами розроблено психолінгвістичний тренінг, спрямований на формування продуктивного білінгвізму в майбутніх психологів.

Без вивчення міжнародного досвіду неможливо розвивати ефективну професійно орієнтовану вітчизняну систему підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, зокрема, іноземною мовою, яка була б адаптована до європейських норм і кращих світових освітніх стандартів. Отже, підтверджуються наявні суперечності між новими суспільними вимогами до компетентності фахівців-психологів в контексті європейської інтеграції та традиційним підходом до організації професійно орієнтованої підготовки психологів іноземною мовою. Відтак підготовка психологів у галузі спеціальної освіти потребує суттєвої науково обґрунтованої модернізації, зокрема, запровадження окремих спецкурсів, тренінгів, мастер-класів іноземною мовою, що уможливить вирішення актуальних завдань щодо інтеграції до Європейського простору загалом, та відповідності чинної системи підготовки кадрів досліджуваної категорії спеціалістів щодо кращих світових зразків та провідних тенденцій, зокрема.

Сучасна професійно спрямована підготовка психологів у галузі спеціальної освіти англійською мовою – це цілісний процес, система, яка складається з цілого ряду підсистем, кожна з яких виконує свою функцію. Кожен етап навчання має свою специфіку. Ця специфіка виявляється в методологічному та психологічному планах. У першому – матеріал змінюється за структурою, складністю змісту. Щодо другого – передбачається розвиток мотиваційних компонентів діяльності, вдосконалення процесів і операцій мислення, формування професійних інтересів. Маємо можливість спостерігати прямий транс- та міждисциплінарний зв'язок. Зазначені аспекти найдоречніше запроваджувати у навчальний процес фахівцю не лише з лінгвістичною та філологічною освітою, а й з науковим ступенем в галузі психологічних знань [4, с. 4].

Отже, доцільною та методично виправданою є професійна, комунікативно-спрямована підготовка висококваліфікованих фахівців у сфері психологічних знань іноземною мовою, кінцева мета якої відповідає окресленим уявленням студента, магістра про майбутню професійну

діяльність (предметність діяльності), стимулює відповідними заходами потребу у вивченні іноземної мови (вмотивованість діяльності), призводить у співзвуччя навчальну діяльність іноземною мовою з особистою метою (цілеспрямованість діяльності), а також сприяє актуальному усвідомленню необхідності вивчення іноземної мови як запоруки стати освіченою, культурною, професійною, конкурентоспроможною не лише на вітчизняному, а й на міжнародному ринку праці та успішною людиною (усвідомленість діяльності).

Означений розвиток відбувається за наступних психологічних умов: подолання психологічних комунікативних захистів та бар'єрів, зменшення симптомів тривожності при спілкуванні іноземною мовою; формування системи знань, умінь, навичок як базису для розвитку мотивації вивчення іноземної мови; сприяння самоактуалізації як основній передумові розвитку зазначеної мотивації.

Отже, соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання професійно спрямованої підготовки психологів в галузі спеціальної освіти загалом та управлінської її складової, зокрема. Рівень підготовленості психолога повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Зазначені стандарти не запроваджуються без належної зазначеної підготовки, яка в провідних вузах країни має надаватися майбутнім фахівцям-психологам.

Виходячи з вищезазначеного, вважаємо за необхідне включення до професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти спецкурсу «Менеджмент – складова професійної підготовки психологів», який інтегрує на основі транс дисциплінарного підходу психолого-педагогічну, управлінську, іншомовну комунікативну складові професійної компетентності та забезпечує систематизацію та інтеграцію психологічних, управлінських, іншомовних знань в єдиний професійний простір[4, с. 11]. Зазначене уможлиблює модифікацію видів професійної діяльності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях, тобто забезпечує конкурентоспроможність та ефективне формування професійної компетентності майбутнього психолога в галузі спеціальної освіти. Інтеграція управлінських і педагогічних знань виявляється вже у психофізіологічному механізмі поетапного переходу представленої в матеріальній або матеріалізованій формі навчальної інформації із зовнішнього плану у внутрішній, розумовий план в процесі поетапного формування розумових дій студентів. Водночас, інтеграція зазначених знань сприяє формуванню системних знань студентів; комплексній

реалізації всіх складових системи підготовки; більш глибокому і міцному засвоєнню основних наукових понять з різних навчальних предметів; узгодженості діяльності викладачів; усуненню дублювання та економії часу викладачів та студентів. Спецкурс «Менеджмент – складова професійної підготовки психологів» можна інтегрувати, дотримуючись наступності між цілями навчання, принципами конструювання змісту навчального матеріалу і технологіями його запровадження. Необхідність і значимість засвоєння майбутніми психологами в галузі спеціальної освіти сучасних основ менеджменту полягає в тому, що вони дозволяють їм організувати успішну професійну психологічну діяльність. Комплексна мета інтегрованого спецкурсу «Менеджмент – складова професійної підготовки психологів» – підвищення у студентів рівня професійно-педагогічної адаптивності, психолого-педагогічної та управлінської культури; засвоєння майбутніми фахівцями сутності, закономірностей, принципів, умов формування якостей активного і соціального компетентного суб'єкта культури праці; практична підготовка особистості до виконання різних функцій і завдань, вирішення проблем професійного та особистісного саморозвитку. Ці цільові установки спрямовані на розвиток у майбутніх фахівців 1) системи універсальних управлінсько-психологічних здібностей і вмінь, що забезпечують реалізацію професійної позиції по відношенню до самого себе (вчити самого себе і адекватно оцінювати свої можливості, самостійно вибудовувати шляхи вирішення проблем і важких ситуацій в особистому і професійному житті, втілювати проекти з підвищення власної професійної компетентності, особистісної самореалізації; 2) способів продуктивної співпраці та спілкування, вирішення конфліктів; 3) готовності до оптимального рішення управлінсько-професійних завдань у новітніх політико-економічних умовах.

Сучасний етап розвитку теорії педагогіки і психології характеризується активним використанням модульних транс- і міждисциплінарних технологій, цей процес обумовлений змінами реформування в освіті, впливом новітніх педагогічних концепцій, пошуком аналогів з сучасних освітніх міждисциплінарних інтеграційних процесів. Пошуки сучасних новітніх педагогічних технологій зумовили використання західноєвропейської і особливо американської освітніх концепцій, що дозволило переглянути й оновити існуючу систему професійної підготовки, доповнити її новим нетрадиційним змістом і залучити нові підходи в запровадженні навчального матеріалу. Сучасні педагогічні технології навчання на даному етапі розвитку вимагають застосування таких механізмів як сукупність засобів, підходів, дій, за допомогою яких здійснюється процес оволодіння інформаційним

простором за умови забезпечення цільової установкою освітніх програм таких як модульне інтеграційне навчання, інноваційними підходами при їх забезпеченні. Проблематика модульного навчання спрямована на впровадження нових інноваційних методик, що інтенсивно розвиваються в і в галузі спеціальної освіти. Зараз погляди педагогів спрямовані на застосування в навчальному процесі вищої школи інтеграційного транс- та міждисциплінарного модульного навчання, яке в своїй основі має забезпечити вирішення проблеми розвивального навчання, як вимагає того освітня практика.

Навчально-методичні матеріали повинні відповідати сучасним вимогам оптимальності і включати в себе інноваційне технічне та модульне забезпечення різних видів занять.

Модульний транс- та міждисциплінарний підходи до організації навчального процесу у вищій школі, втілені в різних дидактичних формах, дозволяють виконувати вимоги науки третього покоління, сформульовані в термінах компетенцій. Саме міждисциплінарні зв'язки відповідають за цілісність сучасного навчального процесу у вищій школі.

Інноваційні модульні і інформаційно-комунікативні технології є опорою для формування транс- та міждисциплінарних зв'язків між загально гуманітарними, а також професійними вузівськими дисциплінами.

Наприклад, викладання основ управління іноземною мовою психологам у сфері спеціальної освіти, має впроваджуватися на модульній транс- та міждисциплінарній інтегративній основі за рахунок взаємодії дисциплінарних компонентів.

Чітко простежуються транс- і міждисциплінарні зв'язок іноземної мови з управлінським компонентом професійної підготовки психологів (змістовні елементи іноземної мови та процесуальні компоненти спецкурсу «Менеджмент – складова професійної підготовки психологів»). Вивчення дисципліни із залученням модульних технологій освіти сприяє взаємодії таких компонентів і в сукупності з професійною тематикою досліджуваного матеріалу: «Основи управління» - «Іноземна мова» - «Професійна дисципліна» [4, с. 11].

Існують різні підходи до способів реалізації модульного навчання. Одним із важливих моментів є розробка відповідних навчальних програм інтеграційних спецкурсів, спроектованих на модульний цикл навчання. Для забезпечення якості виконання навчальної програми потрібне забезпечення навчальним і методичним матеріалом, який включає розроблені відповідно нові підходи до форм організації навчальної діяльності. Складовою забезпечення впровадження в роботу викладачів і психологів освітніх установ сучасних інтеграційних модульних технологій

навчання є розробка транс- і міждисциплінарних спецкурсів, таких як «Менеджмент - складова професійної підготовки психологів».

Спецкурс «Менеджмент – складова професійної підготовки психологів» орієнтований на створення повністю англomовного середовища, тому не передбачає у формулюванні завдань (Tasks) до вправ, обговорення дискурсивних питань (Dilemma & Discuss), використання рідної мови.

Даний спецкурс чітко структурований і складається з дванадцяти розділів, які мають уніфіковану структуру. Авторською є система поділу і наповнення тем, яка не являє собою лише зміст, а є методичною розробкою. Цикли-теми мають єдину загальну схему. Кожен із циклів-тем поділений на декілька текстів-розділів, кожен із яких включає один або декілька тематичних текстів і, в залежності від цільового напрямку, циклів вправ і завдань. Це висвітлено у новітній системі поділу за цільовим призначенням (Themes and materials for studies, Language skills, Career skills, Vocabulary, Dilemma & Discuss). Спецкурсом передбачено впровадження словника активної лексики до кожного модульного розділу, практичні матеріали для фотокопіювання, а також додатки для самоконтролю здобутих навичок. Матеріал, поданий у змістовому наповненні спецкурсу сприятиме формуванню та розвитку світогляду, особистого ставлення до конкретної управлінської тематики та мотивації щодо вивчення англійської мови студентами, слухачами магістратури, а також практикуючими психологами [4, с. 7].

Висновки з даного дослідження і перспективи. Отже, соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання професійно спрямованої підготовки психологів у галузі спеціальної освіти загалом та управлінської її складової, зокрема. Рівень підготовленості психолога повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Зазначені стандарти не запроваджуються без належної зазначеної підготовки, яка в провідних вузах країни має надаватися майбутнім фахівцям-психологам.

Беззаперечно, що інтернаціоналізація стимулює розвиток вітчизняної вищої школи. Вагомий внесок у позитивні зрушення робить загальна тенденція професійної підготовки фахівців із належним рівнем розвитку управлінських умінь і навичок і відповідною англomовною комунікативною компетенцією, що уможливить їх конкурентоздатність на світовому рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Нітенко О. В. Стан і тенденції іншомовної підготовки фахівців права в системі вищої освіти / О. В. Нітенко // Зб. наук. праць Військового інституту КНУ імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2013. – Вип. № 41. – С. 267-271.
2. Нітенко О. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету / О. В. Нітенко // Освітологічний дискурс (Електр. наук. фах. вид.). – К. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – № 2 (10). – С. 205-216. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/249#.VbDKeKTmko>.
3. Чирва А. С. Вимірювання інтернаціоналізації вищої освіти / А. С. Чирва // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, Budapest 2014, II (10), Issue: 20, p.p. 99–102
4. Супрун Д. М. Management - a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів): Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів / Д.М. Супрун. – К., 2016. – 250 с.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2017.

СУПРУН Дарья

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и медицины НПУ им. М.П.Драгоманова

ул. Тургеневская 8/14, м.Киев, 00154, Украина

E-mail: Darya7@ukr.net

ВВЕДЕНИЕ АВТОРСКОГО СПЕЦКУРСА «MANAGEMENT - A COMPONENT OF PSYCHOLOGISTS PROFESSIONAL TRAINING» КАК СОСТАВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме. В статье рассматриваются состояние и тенденции профессиональной подготовки психологов в сфере специального образования. Осуществлен обзор нормативных документов, регламентирующих данную подготовку. Автором подробно рассмотрен спецкурс «Management - a component of psychologists' professional training (Менеджмент - составляющая профессиональной подготовки психологов)». Определены цели, предмет и задачи преподавания спецкурса. Предложен комплекс необходимых знаний, умений и навыков, которыми должны обладать студенты в результате изучения данного спецкурса. Рассматриваются принципы и методы управления персоналом, основанные на применении психологических закономерностей управленческой деятельности. Приведен перечень компетенций, которыми должны обладать психологи по окончании обучения. Доказана необходимость применения компетентностного подхода при англоязычной подготовке психологов. В перспективе рекомендуется внедрение данного курса в педагогический процесс.

Ключевые слова: спецкурс, педагогический процесс, управление, принципы управления, методы управления, иноязычная подготовка.

SUPRUN Daria

candidate of psychological sciences, Associate Professor,
associate professor of the department of special psychology and
medicine, National Pedagogical Dragomanov University,

Turgenivska str. 8/14, Kiev, 00154, Ukraine

E-mail: Darya7@ukr.net

INTRODUCTION OF SPECIAL COURSE “MANAGEMENT - A COMPONENT OF PSYCHOLOGISTS 'PROFESSIONAL TRAINING” AS A COMPONENT OF TRAINING PSYCHOLOGIST’ IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

Summary. The article reviews the status and trends of professional training of psychologists in the field of special education foreign. The review of the standard documents, that regulate such training is made. Special course «Management - a component of psychologists’ professional training» has been in detail considered by author in the article. The purposes, the subject and the problems of teaching the special course are submitted. The complex of necessary knowledge, acquired habit, skills which are required for students as a result of studying of this special course are offered. Principles and methods of personnel management based on exercising the psychological aspects of managerial activity are considered. The list of competencies that must specialists-psychologists own by the end of training is provided. The necessity of the applying of the competency approach in professional training of psychologists in the field of special education in foreign language is proved. In perspective, the introduction of the course in pedagogical process is recommended.

Key words: special course, pedagogical process, management, management principles, management methods, foreign language training.

Abstract. The article clarifies the definition of «internationalization of higher education» and reviews the status and trends of professional training of psychologists in the field of special education foreign. The review of the standard documents, that regulate such training is made. Special course «Management - a component of psychologists’ professional training» has been in detail considered by author in the article. The purposes, the subject and the problems of teaching the special course are submitted. The complex of necessary knowledge, acquired habit, skills which are required for students as a result of studying of this special course are offered. Principles and methods of personnel management based on exercising the psychological aspects of managerial activity are considered.

The article marks recent internationalization trends, which are observed worldwide; lists the positive aspects of internationalization of higher education and elements of the culture of the University, which must be developed in terms of internationalization. The article reviews the status and trends of professional training of psychologists in the field of special education foreign. The review of the standard documents, that regulate such training is made. The list of competencies that must specialists-psychologists own by the end of training is provided. The necessity of the applying of the competency approach in professional training of psychologists in the field of special education in foreign language is proved.

Internationalization stimulates the development of national higher education. An important contribution to make positive changes overall trend of professional training with appropriate level of management skills and relevant English-language skills and communicative competence that make it possible their competitiveness on the global level. In perspective, the introduction of the course in pedagogical process is recommended. We consider necessary to introduce these aspects in the training of psychologists in the field of special education.

REFERENCES

1. Nitenko O. V. Stan I tendencii inshomovnoi pidgotovki fahivtciv prava v systemi vyschoi osvity/ O. V.Nitenko// Zb. Nauk. Prats Viiskovogo instytutu KNU imeni Tarasa Shevchenka. – K. VIKNU, 2013. – Vyp. № 41. – S. 267-271.
2. Nitenko O. V. Internatsionalizatsiya vischoi osvity yak factor rozvytku universytetu/ O. V Nitenko // Osvitologichnyi dyskurs (Electro. nauk. fah. vyd.). - K. Kiev. Un-t im. B. Grinchenka, 2015. - № 2 (10). - S. 205-216. [Electronnyi resurs]. –Rezym dostupu: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/249#.VbDKeKTmko..>
3. Chyrva A. S. Vymiriuvannia internatsionalizatsii vischoi osvity / A.S Chyrva // Scienceand Education a New Dimension. Pedagogyand Psychology, Budapest 2014, II (10), Issue: 20, p.p. 99–102
4. Suprun D. M. Management - a component of psychologists' professional training: Navchalno-methodychnyi posibnik dlia studentiv, sluhachiv magistratury ta praktykuiuchykh psychologiv / DM Suprun. - K., 2016. - 250 s.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 37.015.3:159.95

ТАТЬЯНЧИКОВ Андрій

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса),
вул. Фонтанська дорога, 4, м. Одеса, 65088, Україна
E-mail: a.tatianchikov@gmail.com

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Анотація. Статтю присвячено проблемі розвитку особистості учнів в процесі їхньої адаптації до основної школи. Зроблено акцент на труднощах цього періоду, визначено значущість адаптації для розвитку особистості і розумових операцій школярів. Розкрито особливості адаптаційного процесу у кризові етапи розвитку дитини, одним з яких є перехід від початкової до основної школи; сутність цього періоду, показано роль мислення і розумових операцій, їх вплив на розвиток особистості на зазначеному етапі. Обґрунтовано необхідність використання спеціальної системи методів, спрямованих на розвиток розумових операцій учнів, усвідомлення ними свого особистісного потенціалу.

Ключові слова: особистість, підлітки, адаптація, кризовий період, основна школа, мислення, розумові операції.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному суспільстві гостро постає проблема підготовки молоді до самостійного життя, що потребує вміння розв'язувати певні питання в нестандартних ситуаціях, адекватного реагування на життєві негаразди, набуття особистістю інтелектуального та творчого потенціалу.

Сьогодні особливої значущості набуває проблема підготовки громадянина з новою системою цінностей, формування особистості, яка спроможна до активної соціальної адаптації в суспільстві й самостійного свідомого вибору. Сучасна школа поступово переорієнтовується на розвиток особистості учнів, який передбачає розгляд кожної окремої психічної властивості у контексті особистості в цілому. На перший план виходить формування особистості, яка володіє певними знаннями, вміннями і навичками з опорою на її потенційні можливості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретичні засади вивчення проблеми адаптації особистості розкриваються в роботах Ю.А. Александровського, Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, Ф.Б. Березіна,

© Тат'янчикова А., 2017

Л.С. Виготського, О.І. Власової, Т.Г. Дичева, І.І. Дорожко, О.М. Леонтьєва, А.А. Налчаджяна, А.В. Петровського, Ж. Піаже, А.О. Реана, О.Г. Солодухової, Л.Д. Столяренко, М.Г. Ярошевського та ін., в яких адаптація розглядається як пристосування психологічних властивостей, станів і процесів людини до умов, у яких вона знаходиться в певний момент часу.

Найбільш перспективним, на сьогоднішній день, є когнітивний підхід до адаптації (Дж. Андерсон, Л.М. Веккер, Д. Векслер, Б.М. Величковський, У. Найссер, А.Г. Маклаков, Ж. Піаже, Р. Солсо, Р. Стернберг, Г. Уіткін, М.А. Холодна та ін.), який передбачає тісний взаємозв'язок рівня інтелектуального розвитку особистості з її адаптацією до нових умов навколишнього середовища.

Слід зазначити, що більшість дослідників вивчають адаптацію в контексті особистісних характеристик. Саме тому робота з підвищення адаптованості підлітків спрямована здебільшого на формування та розвиток у них особистісних якостей. Втім, встановлено також вплив процесу мислення, зокрема рівня сформованості його основних операцій, на успішність адаптації школярів. Це стосується насамперед періоду переходу до основної школи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в розкритті особливостей розвитку особистості підлітків у процесі їхньої адаптації до навчання в основній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Індивід стає суспільною істотою, «...особистістю, у міру того, як у нього формується свідомість і самосвідомість, створюється система психічних властивостей. Остання внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи інші суспільні функції» [2, с. 77]. Саме ця сутність особистості пов'язується з важливою детермінантою її становлення – індивідуалізацією, яка розглядається як процес набуття людиною самостійності, формування власного та індивідуального способу життя та особливого внутрішнього світу. У цьому контексті процес становлення особистості відбувається через індивідуальний спосіб реалізації соціального типу, який залежить від активності людини, її відповідальної самостійності, різноманітності форм включення у суспільні відносини, а також передбачає відтворення системи соціальних зв'язків у процесі діяльності та спілкування. Це забезпечується завдяки пристосуванню (адаптації) особистості до оточуючого середовища, яке розуміється у самому широкому сенсі (природа, речі, люди, взаємостосунки між людьми, ідеї, естетичні, моральні цінності тощо). І саме від сформованості свідомості індивіда, його особистісних якостей залежить становлення особистості в цілому.

Ефективність адаптації значною мірою залежить від того, наскільки адекватно особистість сприймає себе й оточуючий світ, свої соціальні відносини і можливість їх конструювання, наскільки особистість здатна до змін поведінки в спілкуванні, трудовій і навчальній сфері.

Слід зазначити, що найбільшій актуальності проблема розвитку особистості в процесі адаптації набуває у дитячому та підлітковому віці. За цей порівняно невеликий проміжок часу дитина проходить низку етапів свого соціального становлення, яке відбувається в межах дитячого садочку, початкової та основної школи тощо, на кожному з яких вона повинна успішно адаптуватися. Ускладненість адаптації впродовж кожного з цих періодів призводить до відхилень у навчальній діяльності, до конфліктів з однокласниками, вчителями, батьками, зниження самооцінки і т. ін. Особливого значення набуває адаптація дитини в умовах шкільного навчального закладу.

Найбільш важко адаптаційний процес проходить у кризові етапи розвитку дитини. Одним з таких етапів є криза, що пов'язана зі вступом дитини у підлітковий вік. Цей період співпадає з іншою важливою зміною у житті школяра – переходом від початкової до основної школи, який вважається найбільш складним і за своїми характеристиками схожий із періодом вступу дітей до школи, їхньої адаптації в першому класі. Отже, при переході до п'ятого класу змінюються умови навчання, що пов'язано з появою нових предметів, кабінетною системою навчання, заміною одного вчителя кількома вчителями-предметниками, які до того ж мають власні вимоги до учнів і свій особистий стиль викладання навчального матеріалу.

Підліток самотужки не здатний розв'язати низку цих питань. Ось чому йому потрібна постійна, серйозна допомога з боку вчителів. Утім, досить часто самі вчителі психологічно не готові до ускладнень, які притаманні саме цьому періоду. Це виявляється у недостатності знань специфіки вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей, нерозумінні труднощів, що виникають у школярів у процесі адаптації, неузгодженості вимог педагогів. Шкільні вчителі, спостерігаючи різке падіння успішності учнів у 5-х класах, часто порушують питання наслідування між початковою та основною школою, але намагаються отримати результати без урахування адаптаційних можливостей особистості, яка поступово зростає.

Розвиток особистості на етапі переходу від початкової до основної школи набуває своєї значущості також і для дітей з особливими потребами, насамперед із психофізичними порушеннями. Цей період у них проходить зі значними складнощами, що потребує спеціального корекційного впливу.

У процесі навчання молодший підліток засвоює на логічному рівні всі розумові операції, які поступово перетворюється у цілісну структуру. При цьому, завдяки рефлексії, дитина набуває більш глибокого та узагальненого погляду на світ, починає розмірковувати про ідеали та майбутнє. Таким чином, у неї починає формуватися світогляд. На початку підліткового віку дитина стає чутливою до переходу в навчальній діяльності на новий, більш високий, рівень свого особистісного розвитку, коли для неї розкривається сенс навчальної діяльності, як діяльності з самоосвіти та самовдосконалення. Крім того, спостерігається певний пізнавальний інтерес до джерел, співставлення фактів, унаслідок чого кругозір молодших підлітків швидко розширюється. При цьому зростання розумових і фізичних сил змінює характер активності учнів: їх більше починають приваблювати заняття, що потребують певної завзятості та самостійності. Особливе місце починає займати спілкування з однолітками, яке стає для підлітків гострою потребою, порівняно з молодшим шкільним віком, коли важливим для дитини було ставлення до неї вчителя. Саме у процесі такого спілкування учень починає усвідомлювати себе як особистість.

Отже, молодший підлітковий вік, незважаючи на свою кризу, може стати для дитини початком нового життя, нових успіхів, розкриттям власних можливостей, здібностей, прихованих ресурсів. А оскільки цей період збігається за часом із закінченням дитиною початкової школи та переходом до основної, то це певним чином стає можливим лише за умови успішності її адаптації до навчання в п'ятому класі, яка зазвичай пов'язана з певними труднощами. Разом із тим, умови навчання в основній школі в свою чергу висувають більш високі вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку дитини, її навчальних знань. Перехід від початкової до основної школи характеризується навантаженням, яке постійно зростає. При цьому рівень розвитку дітей у цьому віці не однаковий: в одних він відповідає умовам успішного навчання та розвитку, а в інших – ледь досягає припустимої межі, що викликає різного роду труднощі в процесі їхньої адаптації в п'ятому класі, а у більшості випадків провокує схильність до дезадаптації. Учні стають неуважними, безвідповідальними, тривожними, невпевненими в собі, у них знижується успішність навчання, виникають труднощі в спілкуванні з однолітками й вчителями, тобто труднощі соціально-психологічного характеру. Дезадаптованість учнів призводить до неадекватної, погано контрольованої поведінки, серйозних проблем у навчанні, спонукає до негативних змін в особистісному розвитку, сприяє виникненню конфліктних стосунків. У свою чергу ефективність процесу адаптації до навчання в основній школі значною мірою визначає успішність всієї

навчальної діяльності підлітка, збереження його фізичного та психічного здоров'я, сприяє розвитку особистості у цілому.

Слід зазначити, що під час адаптації безпосередньо задіяне мислення. Так, при формуванні своєї поведінки дитина орієнтується на моральні цінності сучасного суспільства, свої особисті інтереси та завдання, які їй необхідно вирішити. При цьому формування поведінки та вибір шляхів досягнення цілей відбуваються при багаторазовому співставленні різних варіантів і аналізі всіх вихідних понять. Вочевидь, головну роль у цих процесах відіграє мислення.

Проблема мислення займає особливе місце в психологічних дослідженнях, у яких визначається провідна роль мислення в процесі розвитку та становлення особистості. Індивідуальні особливості мисленнєвих процесів визначають ефективність пізнавальної, навчальної, трудової діяльності людини, успішність її адаптації до умов середовища, яке її оточує.

На нашу думку, одним із основних критеріїв успішної адаптованості підлітків до середньої ланки школи є рівень розвитку розумових операцій [4]. Аналіз проблеми переконує, що система шкільного навчання в окремих випадках, особливо в критичні періоди становлення особистості дитини, яким є підлітковий вік, має здатність заблокувати, а не сприяти розвитку розумових операцій учнів. Особливо гостро це проявляється при переході школярів до основної ланки навчання. Ми вважаємо, що діти, у яких спостерігається позитивна динаміка розумових операцій, скоріше адаптуються до нових вимог і нових умов навчання. При цьому мисленнєва діяльність саме на цьому етапі виходить на якісно новий рівень розвитку при достатній увазі і допомозі як з боку вчителів, так і з боку батьків.

Як нами було зазначено, проблема адаптації учнів до навчання в середній ланці школи частково вирішується шляхом запровадження спеціальних заходів і методик. Втім, взаємозв'язок розумових операцій підлітків із процесом їхньої адаптації залишається поза увагою шкільної практики, відсутня програма, яка спрямована на активізацію і розвиток мисленнєвої діяльності школярів. Водночас проблема розвитку розумових операцій підлітка на цьому етапі виходить на реалізацію ним своєї індивідуальності, оскільки розкриття мисленнєвих 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 та свої можливості, залежить від успішності проходження ним періоду адаптації, пристосування до умов навчання в середній школі, а в кінцевому рахунку відбивається на його

особистісному становленні. Саме школа має стати таким навчальним закладом, який забезпечує цей процес.

Вивчення проблеми дає можливість зробити наступні **висновки**:

1. На розвиток особистості школярів суттєво впливає період переходу з початкової до основної школи, який вважається найбільш складним у шкільному навчанні, що обумовлюється передусім психологічними особливостями дитини – її вступом у підлітковий вік.
2. Мислення суттєво впливає на успішність адаптації підлітка. Втім, це стає можливим тільки в результаті його постійного розвитку і при сприятливих соціальних і психологічних умовах, які забезпечують цей розвиток.
3. На підвищення якості мисленнєвої діяльності підлітка в цей період впливає рівень й ефективність його адаптації до нових умов навчання.
4. Підвищенню ефективності адаптації підлітків до середньої ланки навчання сприяє розроблення і впровадження у навчально-виховний процес школи спеціальної системи методів, спрямованих на розвиток розумових операцій учнів, усвідомлення ними свого особистісного потенціалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Коблин Е.Г. Программа адаптации детей к средней школе: «Первый раз в пятый класс!» / Е.Г. Коблин // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 5. – С. 29-36.
2. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304с.
3. Опанасюк Г. Перебіг адаптації в дітей 1, 5 класів / Г. Опанасюк // Психолог. – 2009. – № 3-4, січень. – С. 10-11.
4. Татьянчиков А.О. Розумові операції в контексті адаптації учнів до навчання в основній школі / А.О. Татьянчиков // Методичні рекомендації педагогічним працівникам загальноосвітніх шкіл та практичним психологам. – Слов'янськ: Видавництво Б.І. Маторіна, 2015. – 114с.
5. Татьянчикова І.В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку: монографія / І.В. Татьянчикова. – Слов'янськ: Видавництво Б.І. Маторіна, 2014. – 431с.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.

ТАТЬЯНЧИКОВ Андрей

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики практической психологии Южноукраинского национального педагогического университета им. К.Д. Ушинского (г. Одесса)

ул. Фонтанская дорога, 4, г. Одесса, 65088, Украина

E-mail: a.tatianchikov@gmail.com

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ К ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Резюме. Статья посвящена проблеме развития личности учащихся в процессе их адаптации к основной школе. Делается акцент на трудностях этого периода, определяется значение адаптации для развития личности и умственных операций школьников. Раскрываются особенности адаптационного процесса в кризисные этапы развития ребенка, одним из которых является переход от начальной к основной школе. Раскрывается сущность этого периода, показывается роль мышления и умственных операций, их влияние на развитие личности на указанном этапе. Обосновывается необходимость использования специальной системы методов, направленных на развитие умственных операций учащихся, осознания ими своего личностного потенциала. Раскрываются основные направления такой работы.

Ключевые слова: личность, подростки, адаптация, кризисный период, основная школа, мышление, умственные операции.

TATYANCHIKOV Andrey

candidate of psychological sciences, senior lecturer in Department of the theory and methodology of practical psychology South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky (Odesa)

Fontanskaya Doroga str., 4, Odessa, 65088, Ukraine

E-mail: a.tatianchikov@gmail.com

PERSONAL DEVELOPMENT OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF THEIR ADAPTATION TO THE BASIC SCHOOL

Summary. The article is devoted to the personality development of students in the process of adaptation to the primary school. An emphasis on the difficulties of this period is determined by the adaptation value for the development of personality and mental operations students. The peculiarities of the adaptation process in crisis stages of development of the child, one of which stands out the transition from primary to primary school. The essence of this period, shows the role of thinking and mental operations and their impact on the development of the individual at a specified point. The necessity to use a special system of methods aimed at developing the mental operations of students, their awareness of their personal potential. Disclosed are the main directions of this work.

Key words: person, teenagers, adaptation, crisis, basic school, thinking, mental operations.

Abstract. Modern social and economic changes taking place in the country require a radical change in the education system, a new look at the problem of training and education, schools in general. One of the main directions and priorities of educational activities is the development and the

viability of the individual, which provides its harmonious adaptation and functioning in social environment. In this regard, the most important is the period of study at the school in which children have to repeatedly undergo a process of adaptation: early learning, the transition from primary to primary school and from primary to upper secondary. On a positive solution to the problem of adaptation at each of these stages depends on the further development of the child, the formation of his personality.

Particularly acute problem of adaptation of students to the changed conditions of life arises in times of crisis their development. One such period is the transition from primary to primary school, which coincides with the entry of the child to adolescence, and is usually accompanied by a number of difficulties that are caused by new forms and content of training, the emergence of new subject teachers to different methods of teaching learning material and requirements to students cabinet system of education. This situation calls for special efforts aimed at increasing the efficiency of adaptation of pupils at this stage of training that involves primarily the study of the nature of the process.

The theoretical basis of studying the problem of adapting the individual works contained in Y.A. Alexander, B.G. Anan, G.A. Balla, L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, N.V. Litvinenko, V.I. Medvedev, A.A. Nalchadzhlyana, A.V. Petrovsky, G. Piaget, A. Rean, O.H. Soloduhovoyi, L.D. Stolyarenko, M.G. Yaroshevskiy and others.

Established a close relationship of individual intellectual development of its adaptation to new environmental conditions. Under this approach, a certain level of intelligence allows the subject more fully reflect and, consequently, to adapt to major environmental factors, to find the optimal course of action, time to adjust it according to the situation. So intelligence is an important prerequisite of personal development and effectiveness of its regulatory processes.

Thinking as an integrator of intelligence, can have a significant impact on the development of personality in the process of adaptation of teenagers in transition from primary to primary school.

That's why most researchers studying the adaptation of pupils at this stage in the context of considering personal characteristics predictive component. As a result, work to improve the adaptability of adolescents should focus primarily on the formation of personality and develop their personal qualities.

So, of purposeful work on formation of mental operations and adolescents improve their intellectual development is a very effective tool for development of the child in the process of adaptation to teaching in the elementary school.

REFERENCES

1. Koblin E.G. Programma adaptacii detej k srednej shkole: «Pervyj raz v pjatyj klass!» / E.G. Koblin // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2005. – № 5. – S. 29-36.

2. Kostjuk G.S. Izbrannye psichologicheskie trudy / G.S. Kostjuk. – M.: Pedagogika, 1988. – 304s.
3. Opanasjuk G. Perebig adaptacii v ditej 1, 5 klasiv / G. Opanasjuk // Psiholog. – 2009. – № 3-4, sichen'. – S. 10-11.
4. Tatianchykov A.O. Rozumovi operacii v konteksti adaptacii uchniv do navchannya v osnovnii shkoli / A.O. Tatianchykov // Metodichni rekomendacii pedagogichnim pracivnikam zagal'noosvitnih shkil ta praktichnim psichologam. – Slov'ians'k: Vidavnistvo B.I. Matorina, 2015. – 114s.
5. Tatianchykova I.V. Psichologo-pedagogichni osnovi socializacii ditei z vadamy intelektual'nogo rozvytku: monografiya / I.V. Tatianchykova. – Slov'ians'k: Vidavnistvo B.I. Matorina, 2014. – 431s.

(переклад на англійську мову зроблено особисто автором статті)

УДК 373.3:78

ШАЙДА Наталія

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна
E-mail: natalya_shayda@mail.ru

ЧЕРНЯКОВА Олеся

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
вулиця генерала Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна
E-mail: kpn2010z@mail.ru

ГРИЦУК Оксана

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки відокремленого структурного підрозділу «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
вул. Василя Першина, 24, м. Бахмут, 84511, Україна
E-mail: oxana.gri@gmail.com

ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МУЗИКОЗНАВЧІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В НОРМІ ТА ПАТОЛОГІЇ

Анотація. У статті йдеться про психолого-педагогічні та музикознавчі аспекти емоційного сприймання музичного твору в нормі та патології. Розкрито психолого-педагогічний аспект, який включає в себе пізнавальні, емоційні та емоційно-оцінні процеси. Спираючись на дослідження вчених, автори зупиняються на інтелектуальному осмисленні людиною музичного твору. Розглянуто структурно-функціональну організацію комплексу музичних здібностей особистості. Зосереджено увагу на проблемі сприйняття
© Шайда Н., Чернякова О., Грицук О., 2017

музичних творів дітей із вадами розвитку. Підсумовуючи викладений матеріал, автори статті дійшли висновку, що сприйняття творів мистецтва має свої особливості та специфіку.

Ключові слова: діти, психолого-педагогічний, музикознавчий аспект, музичне сприймання, функції, правила, механізми, операції, структура, зміст.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Психологія художнього сприймання – це невичерпні резерви асоціативних можливостей, готовності до відгуків на стимуляцію цілеспрямованого сприймання. Ці процеси характеризуються складністю, а з одного боку, соціально детермінованою психологічною установкою особистості на сприймання, з іншого – сугестивними властивостями твору мистецтва, які або відповідають цій установці, або, за деяких сприятливих обставин, впливають на неї так рішуче, що вона піддається явним або прихованим змінам своєї структури [2].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Структура музичного сприймання досить докладно висвітлена у наукових працях з естетики, соціології, мистецтвознавства, музикознавства, педагогіки, психології (В.Белобородова, М.Каган, Л.Кадцин, О.Костюк, В.Медушевський, Є.Назайкінський, Г.Панкевич, С.Раппопорт, Б.Теплов та ін.).

Особливості музичного сприймання дітей із інтелектуальними вадами є досить своєрідними, що зумовлюється складністю патології їх розвитку. Через недорозвиток вищих психічних функцій розумово відсталим дітям властиві інактивність, вузькість, фрагментарність, пасивність, уповільненість сприймання, не диференційованість сприймання окремих засобів музичної виразності, відсутність зв'язку з уявленнями та мисленням (А.Айдарбекова, І.Євтушенко, С.Міловська, С.Рубінштейн та ін.).

У спеціальній науково-методичній літературі існують приклади позитивного педагогічного впливу цілеспрямованого музично-ритмічного виховання на розвиток полі сенсорного сприймання, слухової уваги та пам'яті, розвиток зв'язного мовлення розумово відсталих дітей (А.Айдарбекова, Т.Білоус, О.Гаврилушкіна, І.Євтушенко, С.Міловська, О.Соболев та ін.).

Формування цілей статті (постановка завдання). Розглянути психолого-педагогічні та музикознавчі аспекти емоційного сприймання музичного твору в нормі та патології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сприймання музичного твору – історично і соціально зумовлена діяльність, що складається з різних процесів – пізнавальних, емоційних та емоційно-оцінних. Традиційно художнє сприймання розглядається не як самодостатнє явище, а у зв'язку зі структурою та змістом художнього твору.

Музичне сприймання є складним актом взаємодії елементів, спільних для багатьох людей і відмінних щодо конкретної особи. Належні до нього функції, операції, механізми мають особливі властивості, структуру та зміст [20].

У музикознавчих працях подано аналіз структури музичного твору щодо його спрямованості на слухача (В. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Костюк, Г. Левкевич). Музикознавці з'ясували питання щодо джерел художнього впливу музичного твору. А. Г. Костюк вводить поняття культури музичного впливу, яка визначається як особлива структурно-функціональна організація комплексу музичних здібностей людини, що забезпечує можливість розуміти музику адекватно задуму композитора. У своїх працях автор показує, що в процесі співпереживання музиці емоції слухача, дякуючи чіткій композиційній структурі твору, стають „особистісними”, упорядкованими, набувають рельєфних тенденцій розвитку, стають „тонуючими” [8, с. 46]. У дослідженнях О. Костюка показана деяка пісенна обмеженість сприймання інструментальної музики, фрагментарність слухання, труднощі сприймання сонатного алегро і всього симфонічного циклу [8, с. 49-56].

У науковій літературі (О. Костюк, В. Остроменський, С. Раппопорт та ін.) виділяють різні відображення людиною музичного твору, підкреслюючи, що вищим з них є емоційно-естетичний відгук, особистісне ставлення до сприйнятого, його інтелектуальне осмислення.

На підставі аналізу багатьох підходів до розуміння структури музичного сприймання (В. Белобородова, М. Каган, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Г. Панкевич, та ін.), процес якого включає перцептивне сприймання звукового потоку, осягнення семантики музичної мови, особистісне ставлення до сприйнятого, оцінювання естетичного змісту твору, ми акцентуємо увагу на тому, що, за гіпотезою нашого дослідження, умовне виділення з цілісної структури емоційного сприймання музики одного з головних його структурних компонентів – емоційно-естетичного ставлення до музики, – надасть нам можливість знайти і необхідні умови для корекції та формування усвідомленого емоційного сприймання музики на основі розвитку в дітей вищих психічних функцій, а саме – усвідомленості відображення музичного твору.

Серед функцій музичного сприймання виділяється комунікативна, під якою В. Медушевський розуміє здатність музичних творів служити засобами художнього спілкування завдяки спрямованому впливу музичної структури на процес і результат сприймання [10, с.150]. З цим пов'язана низка особистісних функцій: задоволення потреби в пізнанні, творчості, естетична насолода, самовиховання, художнє переживання, розрядка, компенсаторна функція, стимулювання інших видів діяльності, формування певного тону, стану, настрою тощо [12, с.100]. Такі функції музичного сприймання, як інтеграція перцептивних та асоціативних даних, побудова образу тощо

входять до структури сприймання, пов'язані з операціями, які є його складовими [12, с.103].

Оскільки музичне сприймання – це „вдруге проведений організований (композитором) рух” [13, с.25], його функції реалізуються в системі операцій, де виявляється багаторівневість діяльності слухача. Є. Назайкінський, окрім власне музичної перцепції звукового матеріалу, виділяє такі види діяльності, як пізнавальна, орієнтувальна, мнемічна, комунікативна, оцінна, прогностична, апперцептивна, коригувальна [12, с.103].

Кожна з них поділяється на окремі дії, які в конкретній формі за певних умов реалізуються як операція конкретності. Конкретність останніх уможливорює їх докладне вивчення, педагогічну фіксацію та виконання певної діяльності шляхом автоматизації низки стереотипних дій, тобто шляхом формування навичок цієї діяльності.

У музично-педагогічному процесі формуються такі дії музичного сприймання, як визначення побудови твору, передбачення певного розвитку музичного матеріалу, диференціація звукового потоку тощо.

В. Белобородова визначала п'ять головних структурних компонентів музичного сприймання, які становлять його психологічний механізм: емоційний відгук на музику, музичний слух, мислення, пам'ять, здатність до співтворчості [1, с.20].

А. Сохор розглядає музичне сприймання як складний багаторівневий процес, в якому можна виділити кілька стадій: 1) слухання як фізичний і фізіологічний процес; 2) розуміння та переживання музики; 3) її інтерпретацію й оцінку. Додатковими стадіями музичного сприймання, які виходять за межі реального звучання музики, є формування у слухача установки на сприймання та наступна післядія твору, тобто його осмислення та переосмислення після виконання, вплив на поведінку слухача [16, с.100].

Під час музичного сприймання зіставлення між об'єктивними і суб'єктивними елементами структури найбільш повно виявляється у відповідності рівнів сприймання двох сторін музичного твору. Аналітичній (або зовнішній) стороні відповідає перцептивно-емоційний рівень сприймання. Інтонаційно-драматичній (або внутрішній) стороні форми музичного твору, яка зумовлює суб'єктивний зміст і визначеність емоційно-сміслових образів, відповідають музично-асоціативний та оцінний рівні, які віддзеркалюють сприймання музики людиною і є показником її слухової культури.

Оскільки процес сприймання характеризується насамперед цілісністю, означений поділ є умовним. До того ж змістова характеристика сприймання зумовлена специфікою конкретного музичного твору і залежить від його оригінальності, художньої своєрідності, а тому значною мірою індивідуалізована. Процес музичного сприймання не поділяється на відмежовані емоційну, асоціативну, оцінювальну сторони, не розпадається на окремі рівні та етапи, а існує одночасно у формі відчуттів, уявлень, асоціацій, абстрактного мислення, що відповідає природі людського пізнання.

Однак у психолого-педагогічному плані умовне виділення із структури процесу музичного сприймання певних рівнів та етапів дозволяє логічно спрямувати його, обрати необхідні для цього засоби, формувати такі вміння та навички музичної діяльності, які відповідають визначеному рівню сприймання. Не претендуючи на розв'язання цієї проблеми, ми погоджуємося з оцінкою сприймання музики як складного емоційного сенсорно-інтелектуального процесу пізнання, оцінювання та переживання музичного твору.

Б. Теплов зазначав, що художні твори спочатку не виступають перед дитиною у своїй специфічно-естетичній функції. Насамперед вони повинні бути естетично зрозумілою дією. Для цього потрібно виділити емоційну природу художніх творів. „З почуття повинно починатися сприймання мистецтва, через нього повинно йти, без нього воно неможливе” [7, с.10,45].

Втрачаючи емоційну безпосередність щодо сприймання художніх творів, людина втрачає власне естетичне ставлення до них, вважає Б. Теплов. Одне із складних завдань художнього сприймання – зберегти цю емоційну безпосередність за допомогою зростаючого свідомого ставлення до мистецтва, поглиблюючи його зміст і техніку. Мова йде про те, що естетична емоційність передбачає наявність безпосередніх емоцій, але вже в перетвореній „окультуреній” формі. Можливість такого сприймання стосовно значних і глибоких творів мистецтва не відбувається безпосередньо: вона вимагає копіткої попередньої роботи, підготовки, високої спеціальної естетичної та загальної культури.

Дослідження підтверджують, що адекватною дією, яка розкриває дітям емоційну специфіку музичного твору, виступає співпереживання як особливий тип емоційної орієнтації на естетичний об'єкт. Ця дія, ймовірно, перетворюється на первинну духовну здатність – емоційно-естетичну чуттєвість до музики (за Б. Тепловим).

І все ж, незважаючи на певні досягнення в спеціальній психології і педагогіці, питання використання музичного мистецтва для корекції відхилень у розвитку розумово відсталих дітей ще не знайшло належного розв'язання. З огляду на це виникає потреба у вивченні стану роботи з музичними творами та дослідженні психологічних особливостей емоційного сприймання музики розумово відсталими дітьми.

При проведенні наукової розвідки нас переважно цікавили психолого-педагогічні наукові розробки присвячені вивченню емоційного сприймання музики дітьми та дорослими, а відтак зупинимось на них докладніше.

Перш за все ми брали до уваги позицію експресивної естетичної теорії, яку розробляли свого часу І. Бахтін, Л. Виготський, М. Марков, Б. Теплов, П. Якобсон та ін. Згідно з цією позицією, предметом мистецтва виступає емоційність смислових об'єктів (Л. Виготський, М. Марков) „Краса досягається насамперед почуттям” [9, с.13]. Теоретичну і практичну

значущість мають методичні рекомендації щодо музичного виховання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю, розроблені О. Гаврилушкіною.

Характеризуючи сприймання розумово відсталими дітьми, або таке поняття, яке найчастіше зустрічається в науковій літературі – слухання ними музики: ми стикаємося з тим, що вчені вказують на значні труднощі у цьому виді музичної діяльності (С. Міловська, С. Рубінштейн). Відхилення від норми в пізнавальній діяльності, в емоційно-вольовому розвитку розумово відсталих дітей позначаються і на їхньому музичному сприйманні. Розумово відсталі учні молодших класів, порівняно з нормально розвиненими учнями загальноосвітньої школи, більш спрощено реагують на музичні твори. Музика не викликає в них „тонких” переживань. Без проведення спеціальної роботи розумово відсталі діти не можуть слідувати за „звучанням” музики, слухати твір до кінця, часто відволікаються, швидко втомлюються. Характер музичного твору і тим паче його зміст засвоюються ними зі значними труднощами, власні висловлювання про музику вкрай бідні та стереотипні [17, с. 28, 63, 75].

Специфіка музичного сприймання проявляється і стосовно засобів музичної виразності. Розумово відсталі школярі більш успішно відмічають контрастні прояви динаміки і темпу, поступову їх зміну, а регістрові відтінки нерідко залишаються непоміченими.

Характерно, що без проведення спеціальної роботи розумово відсталі діти здебільшого не можуть встановити зв'язок між засобами музичної виразності та характером музичного образу [17].

Проведений аналіз дозволив відокремити два моменти, які суттєво визначають особливості емоційно-естетичного ставлення до творів мистецтва:

1) це відношення, пов'язане з усвідомленням музики як особливого емоційного предмета;

2) відношення, яке виступає як дія співпереживання: залучення індивіда до універсальної естетичної людської культури.

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що емоційне сприймання, зокрема музичне, має свою специфіку, яка відрізняє його від сприймання будь-яких інших явищ оточуючого світу. Воно є складним, багатогранним і суперечливим процесом, результати якого неодмінно слід ураховувати в психолого-педагогічній діяльності. Суть цих суперечностей полягає в тому, що, з одного боку, структура і спрямованість сприймання запрограмовані музичним твором, а з іншого – істотним моментом сприймання музики є емоційно-оцінні реакції, які віддзеркалюють сприймання музики людиною, що є показником її слухової культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Белобородова В.К. О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников / Белобородова В.К. // Музыкальное восприятие школьников / [под.ред. М.А. Румер]. – М.: Педагогика, 1975. – 160 с.

2. Белоус Т.А. Коррекционная направленность музыкально-ритмических занятий во вспомогательной школе : автореф. дис. ... канд. пед.наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика” / Т.А.Белоус. – К., 2000. – 24 с.
3. Блок В.Б. Художественная условность как эстетико-психологическая проблема / В.Б. Блок // Искусствознание и психологическое художественное творчество. – М.: Музыка, 1988. – 375 с.
4. Дідич Г. С. До питання про особливості сприймання та аналізу музики школярами підліткового віку / Галина Степанівна Дідич // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред кол.: В. В. Радул [та ін.]. - Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. - Вип. 121, ч. 2. - С. 128-133.
5. Дідич Г. С. Зміст і структура процесу музичного сприймання / Галина Степанівна Дідич // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]. - Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. - Вип. 143. - С. 27-31.
6. Дідич Г. С. Сутність процесу музичного сприймання / Галина Степанівна Дідич, Микола Іванович Гейченко // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – Вип. 103. – С. 130-140.
7. Каган М.С. Морфология искусства / М.С. Каган. – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.
8. Кривцун О.А. Эстетика / О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 430 с.
9. Марков М.Е. Искусство как процесс : Основы функциональной теории искусства / М.Е.Марков. – М.: Искусство, 1970. – 239 с. 116.
10. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В.Медушевский. – М.: Музыка, 1978. – 254 с.
11. Музична психологія: Навчальна програма для магістрантів психолого-педагогічного факультету спеціальності 8.010103 – «педагогіка і методика середньої освіти. Музыка» /Укл. Євстігнеєва Н.І. – Полтава: ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2007 р. – 24 с.
12. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 367 с.
13. Пахомова Г.А. Сприймання музики молодшими школярами як психолого-педагогічна проблема / Г.А. Пахомова // НАУКОВІ ЗАПИСКИ НДУ ім. М. ГОГОЛЯ. Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 1. – С. 48–52.
14. Пиж'янова Наталія. Теоретичні аспекти музичного сприйняття у дитячому віці / Наталія Пиж'янова // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. –№ 10 (Ч. 3). – Умань : ПП Жовтий, 2014. – С. 99–104.
15. Сербіна-Лукасюк Л.П. Сприймання музики – основа виховання учнів загальноосвітньої школи / Л.П. Сербіна-Лукасюк // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць / гол. ред. І.М.Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 2. – С. 112–115.
16. Сохор А.Н. Теоретические проблем музыкальных форм и жанров / А.Н.Сохор. – М.: Музыка, 1971. – С. 292-309.
17. Эстетическое воспитание во вспомогательной школе / [под ред. Т.Н.Головиной]. – М.: Просвещение, 1972. – 104 с.

Стаття надійшла до редакції 08.01.2017.

ШАЙДА Наталья

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: natalya_shayda@mail.ru

ЧЕРНЯКОВА Олеся

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

улица генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина

E-mail: kpn2010z@mail.ru

ГРИЦУК Оксана

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики обособленного структурного подразделения «Горловский институт иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ул. Василя Першина, 24, м. Бахмут, 84511, Украина

E-mail: oxana.gri@gmail.com

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МУЗЫКОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

Резюме. В статье говорится о психолого-педагогические и музыковедческие аспекты эмоционального восприятия музыкального произведения в норме и патологии. Раскрыты психолого-педагогический аспект, включающий в себя познавательные, эмоциональные и эмоционально-оценочные процессы. Опираясь на исследования ученых авторы останавливаются на интеллектуальном осмыслении человеком музыкального произведения. Рассмотрены структурно-функциональную организацию комплекса музыкальных способностей личности. Сосредоточено внимание на проблеме восприятия музыкальных произведений детей с нарушениями развития. Подытоживая изложенный материал авторы статьи приходят к выводу, что восприятие произведений искусства имеет свои особенности и специфику.

Ключевые слова: дети, психолого-педагогический, музыковедческий аспект, музыкальное восприятие, функции, правила, механизмы, операции, структура, содержание.

SHAYDA Nataliya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of General Psychology of SHEI “Donbas State Pedagogical University”

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: natalya_shayda@mail.ru

CHERNYAKOVA Olesya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Chair of General Psychology of SHEI “Donbas State Pedagogical University”

19, G. Batyuk Str., Slovyansk, 84116, Ukraine

E-mail: kpn2010z@mail.ru

HRITSUK Oksana

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of the Separate Structural Unit “Horlivka Institute of Foreign Languages” of SHEI “Donbas State Pedagogical University”

24, Vasyl Pershin Str., Bakhmut, 84511, Ukraine

E-mail: oxana.gri@gmail.com

ON THE PROBLEM OF THE PSYCHO-PEDAGOGIC AND MUSICOLOGICAL ASPECTS OF MUSIC PERCEPTION IN THE NORM AND PATHOLOGY

Summary. The article presents the material about the psycho-pedagogic and musicological aspects of emotional perception of a musical work in in the norm and pathology. It is disclosed the psycho-pedagogical aspect, that includes the cognitive, emotional and emotionally evaluative processes. Based on the research by the scientists the authors analyze the intellectual awareness of music by a human. It is analyzed the structural and functional organization of the complex of musical abilities of a personality. The attention is paid to the problem of perception of music by the children with disabilities. Summing up the given material the authors of the article conclude that the perception of the works of art is very peculiar and specific.

Key words: children, psycho-pedagogical, musicological aspects, musical perception, functions, rules, mechanisms, operations, structure, subject matter.

Abstract. Psychology of musical perception is inexhaustible reserves of the associative capabilities, readiness to reviews of the stimulation of purposeful perception

Perception of a musical work is historically and socially conditioned activity that is compiled of different processes – cognitive, emotional and emotionally evaluative. Traditionally art perception is considered not as an all-sufficient phenomenon but in connection with the structure and subject matter of an art work.

During the musical perception comparison between the objective and subjective elements of the structure is revealed most fully in compliance of the levels of perception of both sides of a musical work.

The process of musical perception is not shared among separate emotional, associative, estimated sides, is not divided into separate levels and stages, but exists simultaneously in the form of sensations, perceptions, associations, abstract thinking, which corresponds to the nature of human cognition.

However, in terms of psycho-pedagogical plan the conditional discharge from the structure of the process of musical perception of certain levels and stages enables logically to direct it, to select the necessary means, to form such skills and knowledge of musical activities that meet a certain level of perception.

Yet, despite the significant advances in special psychology and pedagogy, the issues concerning the use of music to correct abnormalities in the development of mentally retarded children have not found proper solutions yet. Mentally retarded pupils more successfully note the contrasting displays of dynamics and tempo, their gradual change, but the registered shades often go unnoticed.

Summing up the above mentioned it is necessary to underline that the emotional perception, in particular, musical, is very specific that distinguishes it from the perceptions of other environmental phenomena. It is a complex, multifaceted and controversial process that should certainly be taken into account into psycho-pedagogical activities.

REFERENCES

1. Beloborodova V.K. O nekotoryh osobennostjakh muzykal'nogo vosprijatija mladshih shkol'nikov / Beloborodova V.K. // Muzykal'noe vosprijatie shkol'nikov / [pod.red. M.A. Rumer]. – M.: Pedagogika, 1975. – 160 s.
2. Belous T.A. Korrekcionnaja napravlenost' muzykal'no-ritmicheskikh zanjatij vo vspomogatel'noj shkole : avtoref. dis. ... kand. ped.nauk : spec. 13.00.03 „Korrekcionnaja pedagogika” / T.A.Belous. – K., 2000. – 24 s.
3. Blok V.B. Hudozhestvennaja uslovnost' kak jestetiko-psihologicheskaja problema / V.B. Blok // Iskusstvoznanie i psihologicheskoe hudozhestvennoe tvorcestvo. – M.: Muzyka, 1988. – 375 s.
4. Didich G. S. Do pitanja pro osoblivosti sprijmannja ta analizu muziki shkoljarami pidlitkovogo viku / Galina Stepanivna Didich // Naukovi zapiski KDPU. Serija: Pedagogichni nauki / red kol.: V. V. Radul [ta in.]. - Kirovograd : KDPU im. V. Vinnichenka, 2013. - Vip. 121, ch. 2. - S. 128-133.
5. Didich G. S. Zmist i struktura procesu muzichnogo sprijmannja / Galina Stepanivna Didich // Naukovi zapiski KDPU. Serija: Pedagogichni nauki / red. kol.: V. F. Cherkasov [ta in.]. - Kirovograd : KDPU im. V. Vinnichenka, 2016. - Vip. 143. - S. 27-31.
6. Didich G. S. Sutnist' procesu muzichnogo sprijmannja / Galina Stepanivna Didich, Mikola Ivanovich Gejchenko // Naukovi zapiski KDPU. Serija: Pedagogichni nauki / red. V. V. Radul [ta in.]. – Kirovograd : KDPU im. V. Vinnichenka, 2012. – Vip. 103. – S. 130-140.
7. Kagan M.S. Morfologija iskusstva / M.S. Kagan. – L.: Iskusstvo, 1972. – 440 s.
8. Krivcun O.A. Estetika / O.A. Krivcun. – M: Aspekt Press, 1998. – 430 s.
9. Markov M.E. Iskusstvo kak process : Osnovy funkcional'noj teorii iskusstva / M.E.Markov. – M.: Iskusstvo, 1970. – 239 s. 116.
10. Medushevskij V.V. O zakonomernostjakh i sredstvakh hudozhestvennogo vozdeystvija muziki / V.V.Medushevskij. – M.: Muzyka, 1978. – 254 s.
11. Muzichna psihologija: Navchal'na programa dlja magistrantiv psihologo-pedagogichnogo fakul'tetu special'nosti 8.010103 – «pedagogika i metodika seredn'oi

- osviti. Muzyka» /Ukl. Єvstigneєva N.I. – Poltava: PDPU imeni V.G. Korolenka, 2007 r. – 24 s.
12. Nazajkinskij E.V. O psihologii muzykal'nogo vosprijatija / E.V. Nazajkinskij. – M.: Muzyka, 1972. – 367 s.
 13. Pahomova G.A. Sprijmannja muziki molodshimi shkoljarami jak psihologo-pedagogichna problema / G.A. Pahomova // NAUKOVI ZAPISKI NDU im. M. GOGOLJa. Psihologo-pedagogichni nauki. – 2013. – № 1. – S. 48–52.
 14. Pizh'janova Natalija. Teoretichni aspekti muzичного sprijnjattja u ditjachomu vici / Natalija Pizh'janova // Problemi pidgotovki suchasnogo vchitelja : zbirnik naukovih prac' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Pavla Tichini / [red. kol. : Pobirchenko N.S. (gol. red.) ta inshi]. – № 10 (Ch. 3). – Uman' : PP Zhovtij, 2014. – S. 99–104.
 15. Serbina-Lukasjuk L.P. Sprijnjattja muziki – osnova vihovannja uchniv zagal'noosvitn'oї shkoli / L.P. Serbina-Lukasjuk // Aktual'ni pitannja mistec'koї pedagogiki : zb. nauk. prac' / gol. red. I.M.Shorobura. – Hmel'nic'kij : HGPA, 2013. – Vip. 2. – S. 112–115.
 16. Sohor A.N. Teoreticheskie problem muzykal'nyh form i zhanrov / A.N.Sohor. – M.: Muzyka, 1971. – S. 292-309.
 17. Jesteticheskoe vospitanie vo vspomogatel'noj shkole / [pod red. T.N.Golovinoj]. – M.: Prosveshhenie, 1972. – 104 s.

(переклад на англійську мову зробено: Слабоуз В. – к. філол. н., доцент
омкафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет»)

ЗМІСТ

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

ОМЕЛЬЧЕНКО Світлана	4
ВІТАЛЬНЕ СЛОВО	
МАМІЧЕВА Олена	6
ФАКУЛЬТЕТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВІД МИНУЛОГО ДО СЬОГОДЕННЯ. ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ТА ЕТАПИ РОЗВИТКУ	
ДМИТРІЄВА Ірина	16
ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	
КІРЕЄВА Зоя	31
ПОРІВНЯННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ТЕМПОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ ІЗ НОРМОЮ, ДЦП І ОЛІГОФРЕНІЄЮ	
МАМІЧЕВА Олена, КОРДОНЕЦЬ Вікторія, ПРОСКУРА Ірена, БУМАЖНА Ганна	44
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ЯК ПРОБЛЕМА РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ (ЗНМ)	
ТАТЬЯНЧИКОВА Ірина, РЕУЦЬКА Юлія	55
ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	
ХОХЛІНА Олена	64
ЗНАЧЕННЯ ПОГЛЯДІВ Л.С.ВИГОТСЬКОГО ДЛЯ РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	
БОРЯК Оксана	74
ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	
ГОНЧАРЕНКО Ганна	87
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ	
ГРИНЕНКО Олена, ЛАШИНА Неля	94
РОЗВИВАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИВЧЕННЯ БУДОВИ СЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ (ТПМ)	

ГІРЕНКО Ніна	103
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СЕНСОМОТОРНОЇ СФЕРИ УЧНІВ ІЗ ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ПРАЦІ	
ІВАНЕНКО Ална	111
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ДО МАЙБУТНЬОГО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ	
ДЯЧЕНКО Лариса, МАЙМУРЕНКО Наталя, ПОЗДНЯКОВА Ірина, МІГУНОВА Олена	120
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА МЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ У РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ВІДДІЛЕННІ	
КОЗЛОВА Олена, БЄЛЯЄВА Олена	133
ВПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ ЧЕРЕЗ КОМПЛЕКСНИЙ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТОСТІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ СЛОВ'ЯНСЬКОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ І-ІІІ СТУПЕНІВ № 23 ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ)	
КУЗНЕЦОВА Тетяна	143
АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ КАЗКИ	
ЛИПА Володимир	152
ЖИТТЄВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОДНА З ЦІЛЕЙ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ	
МАЛІЙ Наталя, ДЯЧЕНКО Лариса, ІНДИЧАНСЬКА Ална	161
ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ (ЗПР) І ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЦЬОГО ПРОЦЕСУ	
МАМІЧЕВА Олена, КОРДОНЕЦЬ Вікторія, ВИШИНСЬКА Дар'я . 170	
КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	
МАМІЧЕВА Олена, ТОРОП Крістіна	183
МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	
МАНЬКО Олена	193
КОРЕКЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	

МОГИЛЬОВА НАТАЛІЯ	199
РОЗВИТОК СПІЛКУВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
ОДИНЧЕНКО ЛАРИСА	210
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
ОМЕЛЬЧЕНКО МАРИНА	220
ВИЯВЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ	
ПАХОМОВА НАТАЛІЯ	229
АКТУАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАТИВНИХ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	
СКИБА ТЕТЯНА	240
МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ	
СПІВАК Людмила, КАБАНОВА Дар'я	249
ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ	
СУПРУН Дар'я	258
ЗАПРОВАДЖЕННЯ АВТОРСЬКОГО СПЕЦКУРСУ «MANAGEMENT - A COMPONENT OF PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING» ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	
ТАТЬЯНЧИКОВ Андрій	272
РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	
ШАЙДА НАТАЛІЯ, ЧЕРНЯКОВА ОЛЕСЯ, ГРИЦУК ОКСАНА	280
ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МУЗИКОЗНАВЧІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В НОРМІ ТА ПАТОЛОГІЇ	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Затверджено Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України від 30.06.2015 р.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 21279-11079ПР, видано 26.03.2015 р. Державною реєстраційною службою України.

Фахове друковане періодичне видання зареєстровано в базі даних Міжнародного Центру ISSN в Парижі, йому присвоєно ISSN 2077-1827.

Періодичність видання – 6 разів на рік.

Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, список використаних джерел тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Текст має бути уважно вичитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю.

Набір тексту статті здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, docx, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 ТNR, через 1,5 інтервали.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

Обсяг статті – 8–20 аркушів (до 40 000 знаків з пробілами).

Увага! Незалежно від наукового ступеня, звання, посади до статті додаються внутрішня і зовнішня рецензії, завірені підписом і печаткою начальника відділу кадрів.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України”, а також ДСТУ 7152:201 до друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи:

1. УДК. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки.

2. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я (мовою публікації).

3. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія – подається за скороченою формою згідно ДСТУ 3582-97: <https://kis.mon.gov.ua/sites/default/files/stup.pdf>, а також Бюлетень ВАК України, № 10, 2010 (див. табл. 3, с. 8), ДСТУ 7093, ГОСТ 7.12 та за правилами ділової української мови, місце роботи – вказується повністю, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча (мовою публікації).

4. Назва публікації (мовою публікації).

5. Анотація (мовою публікації) до 10 речень (ГОСТу 7.9-95).

6. Ключові слова (мовою публікації) – вибирають з тексту.

7. Знак охорони авторського права (©) розміщують унизу першої сторінки публікації, праворуч (© Булах А., 2016).

8. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.

9. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

10. Формулювання цілей статті (постановка завдання).

11. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

12. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

13. Список використаної літератури розміщується в кінці статті за порядком цитування. Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу в таблиці. Дотримуйтесь встановленим вимогам щодо оформлення літературних джерел міждержавного стандарту ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання” і Бюлетеню ВАК України. – № 3. – 2008: <http://library.lp.edu.ua/yak-oformyty-spysok-literatury>.

Російською мовою

14. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я.

15. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча.

16. Назва публікації.

17. Резюме 5 речень – відмінне від мови публікації.

18. Ключові слова – відмінні від мови публікації.

Англійською мовою

19. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я.

20. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча.

21. Назва публікації.

22. Резюме (Summary) статті англійською мовою має складатись із 100–175 слів.

23. Ключові слова (Keywords) – відмінні від мови публікації.

На виконання наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 17.10.2012 за № 1111, п. 2.9 «Про обов'язкову наявність статей англійською мовою на веб-сторінці видання» авторам необхідно подати до редакції реферат статті англійською мовою для розміщення на сайті збірника.

24. Реферат (Abstract) англійською мовою повинен бути розгорнутим, викладатися власними словами, а не з тексту статті на 1 сторінку 14 кеглем, через 1 інтервал і повторювати структуру статті:

– Проблема (Introduction).

– Аналіз публікацій (Analysis of publications)

– Предмет, тема, мета роботи (Purpose).

– Результати наукової роботи (Results).

– Висновки (Conclusion).

– Список використаної літератури (References) оформлюється за міжнародним бібліографічним стандартом APA (Американська психологічна асоціація): <http://www.bibme.org/citation-guide/APA/book>.

З прикладами оформлення можна ознайомитися на сайті: http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/sites/default/files/references_extend_summary_ukr.pdf

25. Згідно ДСТУ 7152:2010 вказують ініціали і прізвище перекладача (переклав на англ. А. Петров – вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи).

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

Алгоритм подання матеріалу:

1) Статті подаються повністю підготовленими до друку на електронну скриньку кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету – kaf.phsdspu@gmail.com.

2) Технічний редактор перевіряє публікацію на відповідність до вимог. Потім стаття проходить внутрішнє і зовнішнє рецензування фахівцями з відповідного профілю.

3) Друк здійснюється за рахунок авторів публікацій. 1 сторінка коштує 35 грн. Вартість 1 збірника 30 грн. Друковане видання надсилається поштою тільки на домашню адресу автора.

Плата за публікацію статті здійснюється після її рекомендації до друку. Вам буде відправлено повідомлення електронною поштою суму для оплати і номер рахунку.

Прохання! Не вносить оплату за статті без згоди редакції її до друку. Вам буде відправлено повідомлення електронною поштою про рішення редколегії і суму для оплати і номер рахунку.

4) Автором (ами) заповнюється інформаційний ресурс. Не сплачується.

5) До статті додаються рецензії (внутрішня і зовнішня) незалежно від наукового ступеня. Тобто на статтю доктора чи кандидата наук потрібно подавати рецензії. Не сплачується.

6) На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю).

Довідка про автора

Прізвище, ім'я, по батькові	
Домашня адреса	
Контактні телефони	
E-mail	

7) Копія чеку про оплату за статтю.

Отже, автор надсилає електронною поштою файли:

1. Стаття для друку (назва файлу: Ст_ Науменко С.doc.).
2. Довідка про автора (назва файлу: Довідка про автора_ Науменко С.doc.).
3. Ксерокопія (сканер) чеку про сплату за статтю у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Чек_ст. Науменко С.pdf.).
4. Фотокопія (сканована) рецензій у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Рецензія_ Науменко С. pdf.).

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ (фрагмент)

УДК 378.011.3:62-028

БУЛАХ Анастасія

аспірантка, Інститут професійно-технічної освіти, Академія педагогічних наук України,

провулок Віто-Литовський, 98-а, м. Київ, 03045, Україна

E-mail: anastasiyabulakh@rambler.ru

АВТОРСЬКИЙ СПЕЦКУРС «ОСНОВИ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, МАРКЕТИНГУ, МЕНЕДЖМЕНТУ» ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. В даній статті автором детально розглянуто спецкурс «Основи підприємницької діяльності, маркетингу, менеджменту», розроблений для підготовки спеціалістів за фахом: 5.05160201 «Швейне виробництво», 5.05160203 «Моделювання та конструювання промислових виробів». Курс розглядається як педагогічна умова формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців. Представлено робочу програму курсу, визначено мету, предмет та завдання викладання спецкурсу. Запропоновано комплекс необхідних знань, вмінь та навичок, якими повинні володіти учні в результаті вивчення даного спецкурсу. У перспективі рекомендовано впровадження даного курсу в навчальні плани інших професійно-технічних навчальних закладів, що займаються підготовкою фахівців швейного профілю.

Ключові слова: педагогічні умови, спецкурс, робоча програма, економічна компетентність, професійно-технічні навчальні заклади, економічні дисципліни, педагогічний процес.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Будь-яка педагогічна модель розробляється під конкретний педагогічний задум та являє собою ланцюг педагогічних дій, що мають відповідати цільовим настановам, конкретному очікуваному результату. У зв'язку з цим, розроблена нами модель формування підприємницької компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) швейного профілю вимагає застосування певних педагогічних впливів, які мають забезпечити ефективність зазначеного процесу. У педагогіці такими впливами є педагогічні умови.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У дослідженнях, присвячених проблемі професійної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів, практично всі автори тією чи іншою мірою торкаються питань визначення педагогічних умов, необхідних для...

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є обґрунтування необхідності впровадження авторського спецкурсу «Основи підприємницької діяльності, маркетингу, менеджменту» як педагогічної умови формування підприємницької компетентності учнів ПТНЗ швейного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний процес як педагогічна система не є чимось застиглим, вона може змінюватися й удосконалюватися під впливом соціально-економічних поступів суспільства, наукових досягнень і створених відповідних умов у межах дослідження. Тобто, ефективне формування підприємницької компетентності учнів у професійній підготовці вимагає створення спеціальних педагогічних умов, які ми розуміємо як поєднання елементів змісту, організаційних форм навчання, методів та прийомів, що впливають на результативність цього процесу.

В. Андреев під педагогічними умовами розуміє підсумок цілеспрямованого відбору й застосування елементів, змісту, методів, а також організованих форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1, с. 117]...

© Булах А., 2016

Висновки. Результати проведеного нами дослідження дозволяють зробити наступні висновки: авторський спецкурс «Основи підприємництва, менеджменту та маркетингу», розроблений для підготовки спеціалістів за фахом: 5.05160201 «Швейне виробництво», 5.05160203 «Моделювання та конструювання промислових виробів», сприяє кращому засвоєнню в учнів економічних знань, формуванню базових професійно-економічних компетенцій, сприяє позитивній мотивації слухачів до вивчення економічних дисциплін, що в свою чергу сприяє підвищенню рівнів сформованості підприємницької компетентності...

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1991. – 240 с.
2. Коваленко О. В. Формування економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коваленко Олександр Вікторович. – Луганськ, 2014. – 248 с.
3. Методичні рекомендації до вивчення дисципліни із курсу «Основи підприємницької діяльності маркетингу, менеджменту» (для підготовки спеціалістів за фахом: 5.05160201 «Швейне виробництво» і 5.05160203 «Моделювання та конструювання промислових виробів») / Уклад. А.В. Булах. – Миколаїв : [Б. в.], 2013. – 34 с.
4. Рыжкова И. В. Совершенствование педагогической подготовки будущих преподавателей профессионального обучения в отраслевом вузе: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ирина Васильевна Рыжкова. – Саратов, 2009. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2016.

БУЛАХ Анастасия

аспірант, Академия педагогических наук Украины, Институт профессионально-технического образования

переулок Вито-Литовский, 98-а, г. Киев, 03045, Украина

E-mail: anastasiyabulakh@rambler.ru

АВТОРСКИЙ СПЕЦКУРС «ОСНОВЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, МАРКЕТИНГА, МЕНЕДЖМЕНТА» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПТУ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Резюме. В данной статье автором подробно рассмотрен спецкурс «Основы предпринимательской деятельности, маркетинга, менеджмента», который разработан для подготовки специалистов по специальности: 5.05160201 «Швейное производство», 5.05160203 «Моделирование и конструирование промышленных изделий». Курс рассматривается как педагогическое условие формирования предпринимательской компетентности будущих специалистов. Представлена рабочая программа курса, определены цели, предмет и задачи преподавания спецкурса. Предложен комплекс необходимых знаний, умений и навыков, которыми должны обладать учащиеся в результате изучения данного спецкурса.

Ключевые слова: педагогические условия, спецкурс, рабочая программа, экономическая компетентность, профессионально-технические учебные заведения, экономические дисциплины, педагогический процесс.

BULAKH Anastasiya

Graduate Student, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Vocational Training

lane Vito Lithuanian, 98-a, Kyiv, 03045, Ukraine

E-mail: anastasiyabulakh@rambler.ru

AUTHOR'S SPECIAL COURSE OF "BASIS OF BUSINESS ACTIVITY, MARKETING, MANAGEMENT" AS PEDAGOGICAL CONDITION OF FORMATION OF VOCATION EDUCATION OF SEWING PROFILE PUPILS' ENTERPRISE COMPETENCE

Summary. In this article the author has in detail considered a special course of "A basis of business activity, marketing, management" which is designed for training of specialists in the specialty: 5.05160201 "Sewing production", 5.05160203 "Modeling and designing of industrial products". The course is regarded as a pedagogical condition of formation of enterprise competence of future experts. The working program of the course is presented; purposes, the subject and the problems of teaching the special course are submitted. The complex of necessary knowledge, acquired habit, skills which are required for pupils as a result of studying of this special course have to possess are offered.

Keywords: pedagogical conditions, special course, working program, economic competence, professional educational institutions, economic disciplines, pedagogical process.

Abstract. In this article the author has in detail considered a special course of "A basis of business activity, marketing, management" which is designed for training of specialists in the specialty: 5.05160201 "Sewing production", 5.05160203 "Modeling and designing of industrial products".

It is established that in the researches dedicated to the problem of vocational training of professional vocational school pupils, practically all authors in a varying degree raise the questions of definition of the pedagogical conditions which are necessary for effective implementation of process of their preparation for various aspects of professional activity.

The special course developed by the author is considered as a pedagogical condition of formation of enterprise competence of future experts.

The purpose of a special course is receiving necessary knowledge of the organization, a form, structure, functioning and management of enterprise activity in the conditions of the market economic relations by pupils and formation of pupils' enterprise competence and practically oriented knowledge and skills in the sphere of business which have to prepare them for integration in the social and economic environment and to help avoid time the most the most common mistakes and unemployment as well.

The working program of a course is submitted, the subject and problems of teaching a special course are defined. The complex of necessary knowledge, skills which pupils as a result of studying of this special course have to possess is offered.

As a result of the realized experiment it is theoretically grounded and practically proved that the special course promotes pupils' better understanding of economic knowledge and pupils' positive motivation of basic professional and economic competences, promotes positive motivation of listeners for studying of economic disciplines which in turn promotes increasing of generated levels of enterprise competence.

The special course has been tested in Nikolayev, Odesa and Kiev Higher Vocational Schools of Technology and Design. In perspective, the introduction of the course is recommended in the curricula of other vocational schools which are engaged in training of sewing profile specialists.

REFERENCES

1. Andreev V. Y. Evrystycheskoe programirovaniye uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti / V. Y. Andreev. – M. : Visshaya shkola, 1991. – 240 s.
2. Kovalenko O. V. Formuvannya ekonomichnoyi kul'tury studentiv inzhenerno-pedagogichnykh special'nostej v procesi profesijnoyi pidgotovky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Kovalenko Oleksandr Viktorovych. – Lugans'k, 2014. – 248 s.
3. Metodychni rekomendaciyi do vyvchennya dyscypliny iz kursu «Osnovy pidpryyemnycz'koyi diyal'nosti marketyngu, menedzhmentu» (dlya pidgotovky specialistiv za faxom: 5.05160201 «Shvejne vyrobnyctvo» i 5.05160203 «Modelyuvannya ta konstruyuvannya promyslovyx vyrobiv») / Uklad. A. V. Bulax. – Mykolayiv : [B. v.], 2013. – 34 s.
4. Rizhkova Y. V. Sovershenstvovanye pedagogycheskoj podgotovky budushhyx prepodavatelej professional'nogo obuchennya v otraslevom vuze: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Yryna Vasyly'evna Rizhkova. – Saratov, 2009. – 22 s.

(переклав на англ. А. Петров – вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи).

**Перелік
наукових фахових видань України,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук**

Затверджено
наказами Міністерства
освіти і науки України
від 12.05.2015 № 528
від 13.07.2015 № 747

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузь науки	Дата включення, поновлення (внесення змін)	Дата попереднього включення
216.	Гуманізація навчально-виховного процесу	ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»	педагогічні	13.07.2015	10.02.10

Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” зареєстровано в міжнародній базі даних: ISSN 2077-1827 (англ. International Standard Serial Number). Кожному друкованому засобу надається унікальний номер у Міжнародному Центрі в Парижі, який дозволяє ідентифікувати періодичне видання.

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

Виходить 6 разів на рік
Заснований у вересні 1996 р.

№ 1 (81) 2017

За загальною редакцією проф. В. І. СИПЧЕНКА

Відповідальний за випуск:
Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайтах:

<http://www.slavdpu.dn.ua/index.php/nauk/naukbooks/694-gnvp>;

http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_collection_of_scientific_labours/;

<http://www.nbuv.gov.ua>.

Підписано до друку 23.02.2017 р.

Формат 60x84/16.

Ум.-друк. арк. 17,03. Обл.-вид. арк. 17,46.

Наклад 300 пр. Зам. № 915

Видавець:

ТОВ «Видавництво НТМТ»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції

ДК № 1748 від 15.04.2004 р.

пр. Науки, 58, к. 106,

м. Харків, 61072,

тел.: (057) 763-03-80, (057) 763-03-72,

факс: +38(057) 763-03-72

E-mail: ntmt@tns.kharkov.ua

Виготовлювач:

ТОВ «Цифрова типографія»

вул. Данилевського, б. 30,

м. Харків, 61058,

тел.: (050) 326-14-40

E-mail: cyfra_druk@i.ua