

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ

**НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Хрестоматія

За редакцією В.І.Бондаря, Ю.Д.Бойчука, В.В.Золотоверх

Том перший

Харків 2023

Рецензенти:

Фомічова Л. І. – доктор психологічних наук, професор Український державний університет імені Михайла Драгоманова;

Шевченко В. М. – доктор педагогічних наук, професор Львівського національного університету імені Івана Франка

Затверджено вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
протокол № 8 від 20.09.2023 р.

Укладачі: В.І.Бондар, Ю.Д.Бойчук, В.В.Золотоверх, А.М.Висоцька

Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивної освіти. Хрестоматія / за ред. В.І.Бондаря, Ю.Д.Бойчука. – В 2-х томах. Том І. – Харків.: Вид-во Стиль-Издат, 2023. – 284 с.

У хрестоматії на основі аналізу великого масиву джерел і узагальнення практичного досвіду роботи спеціальних закладів висвітлено найбільш актуальні питання теорії сучасної спеціальної дидактики, зокрема, принципи, зміст, методи і форми навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Подаються практичні рекомендації щодо особливостей їх використання в навчально-виховному процесі та необхідності опанування ними в системі професійної підготовки, підвищення кваліфікації і самоосвіти.

Хрестоматію адресовано широкому колу фахівців інклюзивного (інтегрованого) навчання: вчителям, асистентам, викладачам, студентам вищих педагогічних закладів, науковим працівникам і батькам.

ТОМ I
ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДИДАКТИКИ

ЗМІСТ

Бондар В.І.

Передмова **6**

Бондар В.І.

Від рівних прав – до рівних можливостей **8**

Бондар В.І.

Удосконалення навчально-виховного процесу допоміжної школи на основі активізації корекційних можливостей учнів **25**

Висоцька А.М.

Діти зі складними порушеннями психофізичного розвитку **50**

Гладуш В.А.

Інклюзивний освітній процес і волонтерство: досвід співпраці **56**

Дмитрієва І.В., Одинченко Л.К.

Розвиток самостійності учнів спеціальної школи як фактору їхньої соціалізації **68**

Єременко І.Г.

Урок як основна форма організації навчання
(укладач Бондар В.І.) **76**

Єременко І.Г.

Корекційно-розвивальна роль навчання

(укладач Золотоверх В.В.)

105

Єременко І.Г.

Позаурочні форми організації навчально-виховної і корекційної роботи

(укладач Бойчук Ю.Д.)

116

Золотоверх В.В.

Розвиток теоретичних основ дошкільної олігофренопедагогіки

133

Золотоверх В.В.

Розробка програмно-методичного супроводу дошкільної освіти розумово відсталих дітей

140

Коваленко В.Є.

Змістовна спрямованість інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх залучення до гурткової роботи

154

Коваленко В.Є.

Особливості емоційно-регулятивного компонента соціалізованості дітей середнього та старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

161

Мерсіянова Г.М.

Принципи навчання

(укладач Висоцька А.М.)

169

Миронова С.П.

Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з порушеннями інтелекту 185

Моргуліс І.С.

Процес навчання

(укладач Бондар В.І.)

198

Нечипоренко В.В.

Розбудова компетентісно спрямованої виховної системи навчально-реабілітаційних закладів 210

Одинченко Л.К.

Формування в розумово відсталих молодших школярів уявлень і понять про об'єкти природи у процесі навчально-пізнавальної діяльності 219

Синьов В.М.

Методи навчання

226

Синьов В.М.

Критерії оцінювання досягнень учнів у володінні змісту освіти 257

Тарасун В.В.

Стандартизація як механізм управління процесом розвитку і навчання дітей з аутизмом 261

Чеботарьова О.В.

Організація корекційно-розвивального навчання в системі освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку 270

ПЕРЕДМОВА

Демократичні зміни, що відбуваються в Україні, дають можливість повному осмислити й оцінити ті тенденції взаємодії держави й суспільства, що створюють сприятливі умови для подальшого розвитку системи дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, вищої і спеціальної освіти, створення найсприятливішого середовища, яке б задовольняло потреби кожної особистості – жити і працювати в умовах динамічного розвитку суспільства.

Оскільки навчання дітей з інтелектуальними порушеннями розглядається як складова державної системи освіти, зазначені зміни трансформовано у практику. У руслі цієї парадигми здійснюється активний пошук шляхів і засобів удосконалення змісту, форм і методів навчально-реабілітаційного процесу, обґрунтовується нова методологія навчання, виховання і розвитку цієї категорії учнів, посилюється громадський інтерес до удосконалення організаційно-правових засад забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю, реалізації можливостей і запитів кожної особистості шляхом забезпечення варіативності здобуття освіти відповідного рівня.

На сьогодні в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку існує низка ще не розв'язаних проблем: відсутній системний підхід до визначення оптимального й диференційованого змісту для дітей кожної нозології і рівня освіти; наявним є перевантаження навчальних програм другорядним інформативним матеріалом; спеціальні загальноосвітні навчальні заклади для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, далеко ще не забезпечені підручниками нового покоління, методичними, дидактичними та наочними матеріалами.

Під впливом міжнародних норм, прийнятих більшістю західних країн, досвіду організації шкіл з інклюзивним навчанням, в Україні змінюється ставлення суспільства і держави до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, формується переконання в тому, що суспільство повинно

керуватися законами, які гарантують всім дітям такі освітні рівні, що відповідають їхнім потребам і можливостям. Прихильники радикальних змін доводять можливість і доцільність включення у загальноосвітній простір всіх без винятку дітей, включаючи й дітей з тяжкими і складними порушеннями. Направлення їх на навчання до спеціальної школи і, особливо, школи-інтернату, кваліфікується як спроба ізоляції від родини, ровесників, соціального середовища.

Необхідність реформування спеціальної освіти осіб з психофізичними порушеннями, активізація соціальної політики в напрямку її гуманізації та демократизації, відродження духовності й національної самосвідомості, швидкий розвиток техніки й технології, інтелектуалізація праці, все це потребує створення для них таких умов, за яких вони могли б успішно реалізувати свої права, стати активними громадянами держави, освіченість і соціальний статус яких задовольнятиме вимоги суспільства.

В.І.Бондар

ВІД РІВНИХ ПРАВ – ДО РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

XXI століття характеризується активним пошуком змін у філософському, педагогічному, організаційному та теоретичному вимірах, спрямованих на реформування освіти, підвищення якості навчання, виховання, рівнів розвитку дітей та професійної підготовки майбутніх вчителів до роботи в нових умовах. Зокрема, здійснено перехід загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання, впроваджується Державний стандарт початкової освіти, побудований на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, введено до навчальних планів нові освітні галузі. Конструювання змісту освіти учнів здійснювалося на принципах гуманізації, інтеграції, диференціації, природовідповідності, розвивальної спрямованості навчального процесу.

У контексті зазначених змін у другій половині 90-х років XX століття започатковано кілька ініціатив щодо модернізації функціонуючої впродовж довгого періоду інтернатної системи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Саме у цей період відбулися прогресивні зміни, спрямовані на побудову нових засад ставлення суспільства і держави до цих дітей, надання їм гарантованих Конституцією України рівних прав і можливостей брати участь в усіх видах і формах соціального життя: жити в родинному середовищі та власним незалежним життям, вчитися в класі з дітьми одного віку за місцем проживання, здобувати якісну освіту, обирати друзів, бути таким, як всі.

Завдяки наполегливості педагогічної і наукової громадськості, неурядових громадських організацій, батьків, фінансової підтримки міжнародних фондів одночасно з функціонуванням шкіл інтернатного типу для дітей з особливостями психофізичного розвитку започатковано рух до створення альтернативних закладів – навчально-реабілітаційних центрів, центрів соціальної реабілітації. Навчально-реабілітаційні центри, які функціонували лише в експериментальному режимі, підпорядковувалися

Міністерству освіти і науки України, а центри соціальної реабілітації-Міністерству праці та соціальної політики України. Окремо недержавними структурами створювалися реабілітаційні центри, діяльність яких здійснювалася за рахунок благодійних коштів або міжнародних фондів. У закладах цього типу створювалися сприятливіші умови для виховання і корекційної педагогічної допомоги тим категоріям дітей, соціально-педагогічна підтримка яким донедавна не надавалася, або обмежувалася філантропічно-опікунськими принципами (діти з помірною, тяжкою розумовою відсталістю, дитячим аутизмом та ін.).

Прогресивним у діяльності навчально-реабілітаційних центрів було те, що діти одержували доступну їм освіту, виховання і соціально-трудова підготовку, проживали у родинному середовищі, що їхні батьки брали участь у навчально-реабілітаційному процесі. Останнє було визначальним для набуття ними досвіду створення оптимального для розвитку дитини середовища та цілеспрямованого впливу на свідомість і поведінку вихованців. Родина у цьому випадку є одночасно і середовищем проживання, і виховним середовищем, сприяння яких набагато перевищує всі інші виховні та розвивальні впливи. Це перший етап заходів реалізації загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2016 року».

Втім, до внесення відповідних змін у законодавство у галузі освіти навчально-реабілітаційні центри не могли функціонувати як навчальний заклад нового типу, отримуючи достатнє фінансування, навчальний процес здійснювали за адаптованими навчальними програмами і підручниками.

До 2010 року не здійснювалася підготовка реабілітологів, що позначалося на якості навчально-реабілітаційної роботи, підготовці дітей до життя. Окрім того, за статистичними даними, у спеціальних навчальних закладах лише трохи більше 20 відсотків педагогічних працівників з дефектологічною, корекційною освітою.

*Проведені реформи переважно стосувалися структурної перебудови навчальних закладів, оновлення змісту освіти, розроблення й апробації технологій діагностики розвитку та корекційного навчання і виховання дітей. Однак, поза увагою залишалися такі загальнодержавні питання, як зміна філософії освіти, цілей, завдань, базових цінностей, реконструкція соціального і освітнього середовища. Майбутня доля дитини визначалася рядом нормативних документів: Типовим положенням про спеціальну загальноосвітню школу для дітей різних нозологій, Типовими штатними нормативами для шкіл цього типу, іншими інструктивними документами. Ключовою фігурою у навчальній роботі був учитель, а участь батьків залишалася пасивно-споглядальною. **Питання оптимізації освітньої мережі спеціальних (корекційних) навчальних закладів, підвищення якості освітніх послуг не були предметом дискусій і обговорення з громадськістю та батьками таких дітей.** Здебільшого суспільство було мало інформованим як про кількість дітей, які потребують спеціальних умов навчання, їх охоплення шкільною освітою, сферу наданих послуг, так і про якість освіти, її відповідність потенційним можливостям дітей різних нозологій.*

Зміна внутрішньої і зовнішньої політики, входження до світового інформаційного загальноосвітнього простору, відкритість суспільства та прозорість державної політики сприяли налагодженню партнерських зв'язків між українськими і зарубіжними вченими, усвідомленню потреби докорінної перебудови функціонуючої системи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку як за горизонталлю, так і за вертикаллю.

Ключовим принципом цієї стратегії є розуміння того, що ці особи не пристосовуються до правил і умов суспільства, а включаються в його життя на своїх власних умовах, які суспільство приймає і враховує. Для цього суспільство має бути готовим прийняти їх у своє життя як рівноправних громадян, забезпечуючи необхідну підтримку у вигляді

логічно зумовленої системи соціально-педагогічної, психологічної, фінансової допомоги та правового захисту.

Сьогодні освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку перебуває в зоні активних змін як у зв'язку з науковими пошуками, інноваційними процесами практики їх навчання і виховання, так і в зв'язку з ратифікацією Верховною Радою України міжнародних правових актів: Конвенцій ООН «Про права дитини», Всесвітньої декларації «Про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей», Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю». Цими нормативними документами юридично спрощується існуюче впродовж довгого періоду уявлення про нерівність людей.

В суспільстві розгорнулися гострі дискусії щодо невідповідності інтернатного (відокремленого) навчання учнів сучасному міжнародному досвіду, потребам часу щодо підготовки випускників спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів до інтеграції в суспільство і соціалізації в ньому. Чимало прибічників інноваційних підходів до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку закликають до радикальних змін в освіті. В основі їх поглядів лежить переконання в тому, що всі діти можуть навчатися, здобувати якісну освіту, реалізувати свій потенціал та інтегруватися в суспільство, якщо створюватимуться для цього спеціальні умови: відповідне для розвитку дитини середовище; адаптовані або змінені навчальні програми, методи, форми організації навчальної роботи, методики викладання навчальних предметів, які найповніше задовольняють освітні потреби кожної особистості; створюватимуться умови для активної участі батьків у реалізації програм навчання.

Існуюча в Україні система спеціальної освіти на сучасному етапі не в повній мірі задовольняє рівність прав на освіту тих осіб, можливості яких одержати її обмежені їх недоліками, станом здоров'я або конкретними соціальними умовами, не завжди відповідає їх запитам, особистим і

суспільним потребам. Державна політика в галузі спеціальної освіти недостатньо спрямована на забезпечення умов одержання її всіма категоріями осіб, які мають порушення фізичного та психічного розвитку, у відповідності з їх здібностями і можливостями. Через відсутність в державі статистичного обліку таких осіб втрачена можливість врахування потреб у розвитку системи і типології закладів із корекційною спрямованістю навчання, прогнозувати підготовку необхідної кількості спеціалістів-дефектологів. Недостатня увага звертається на розгортання системи закладів ранньої діагностики і корекції порушень розвитку дітей, їх дошкільного виховання, професійно-трудового навчання підлітків з особливими освітніми потребами, що призводять до порушення цілісності й наступності системи освіти.

Все це викликає необхідність перегляду існуючого підходу до спеціальної освіти, її структури, мети, завдань і змісту корекційного навчання, виховання трудової підготовки в умовах входження суспільства у ринкові відносини та реформування на цій основі завдань соціальної адаптації й реабілітації осіб з фізичними або психічними порушеннями.

Спеціальна загальноосвітня школа є однією з ланок державної системи освіти. В ній навчаються діти з порушеннями психічного та фізичного розвитку. Загальне завдання спеціальної школи полягає у створенні сприятливих умов для всебічного, гармонійного розвитку особистості з усвідомленою громадською позицією, системою знань про природу, суспільство, людину, її працю, у підготовці їх до свідомого вибору свого місця в житті.

Довготривалий досвід роботи існуючої системи спеціальних шкіл переконливо свідчить, що в результаті систематичного освітньо-виховного і корекційного впливу можна досягти помітних зрушень не тільки в загальному розвитку учнів, а й у формуванні у них соціально значущих якостей, підвищення рівня працездатності, розвитку на цій основі професійної мобільності.

Поруч із цим відзначається, що без спеціальної підготовки діти з порушеннями залишаються тягарем для суспільства і батьків, стають на шлях антисоціальних вчинків і правопорушень. Отже, спеціально організоване навчання і виховання осіб із порушеннями фізичного та психічного розвитку — одна із важливих соціальних функцій і турбот держави.

За часи свого існування спеціальна школа вносила вагомий внесок у підготовку своїх вихованців до самостійного життя і праці. Недооцінювати її досягнень несправедливо. Разом із тим не можна не помічати, що в силу несприятливих економічних, соціальних і педагогічних факторів у розвитку спеціальної освіти з роками нагромаджувалися невирішені проблеми, загострювалися суперечності між метою, завданнями школи та реальним станом і результатом навчально-виховної і корекційної роботи. Останнім часом послаблюється увага суспільства до потреб спеціальної школи, до її матеріально-технічного оснащення, розриваються раніше налагоджені зв'язки школи з виробництвом. Вкрай незадовільно ці школи забезпечуються навчальною, методичною літературою, дидактичними і наочними матеріалами, що ускладнює реалізацію кінцевої мети — соціально-трудової адаптації й інтеграції випускників у суспільство.

Досить гострою залишається й проблема повного охоплення дітей із порушеннями фізичного та психічного розвитку спеціальним навчанням. Значний відсоток із них продовжує навчатися у масових школах, де навчання й виховання не відповідає особливостям розвитку таких дітей, де не дотримується належний охоронно-педагогічний режим, не забезпечується корекція властивих вад їхнього розвитку. Будучи неспроможними засвоїти складний програмовий матеріал, такі діти стають "важкими", а педагоги всілякими зусиллями намагаються позбутися їх. Поряд із цим через несприятливі умови виховання в учнів виникає низка побічних відхилень, які важко коригуються навіть в умовах спеціального навчання.

Нерозв'язаним залишається й питання раннього виявлення, диференціальної діагностики психічного розвитку у дітей дошкільного віку в

структурному і змістовному плані. Через це частина дітей із особливими потребами не одержують спеціального організованого корекційного виховання у дошкільному віці, що стримує більш повну реалізацію адаптивних та компенсаторних можливостей дітей. Відсутні й статистичні дані про таких дітей, що утруднює прогнозування мережі різних типів дошкільних і шкільних закладів.

Це зумовлює необхідність глибокого переосмислення сучасного стану спеціальної освіти дітей із порушеннями розвитку, аналізу наявних у навчально-виховній і корекційній роботі прогалин, аби сформулювати концептуальні положення, актуальні не лише на сьогодні, а й на перспективу.

Спеціальна освіта є складовою частиною системи комплексної медико-педагогічної, професійної та соціальної реабілітації осіб, які мають фізичні та психічні порушення. Для її здійснення в державі створюється диференційована мережа спеціальних дошкільних, шкільних, позашкільних та професійних закладів, в яких забезпечуються різні можливості цих осіб в одержанні дошкільної, загальної шкільної та професійної освіти шляхом ліквідації фізичних, фінансових та психологічних бар'єрів, які виключають або утруднюють їх повноцінну участь у житті суспільства.

Загальною *метою* спеціальної освіти є забезпечення особам з особливостями психофізичного розвитку можливостей для адаптації в соціальному середовищі, підготовки до трудової діяльності, самообслуговування, самозабезпечення і сімейного життя.

Перспективними для спеціальної освіти є такі стратегічні завдання:

- створення в Україні законодавчої бази для забезпечення освітніх потреб осіб, можливості яких одержати освіту обмежені їх недоліком, станом здоров'я або конкретними соціальними умовам;
- чітке визначення єдиних принципів і нормативів задоволення освітніх потреб осіб з фізичними та психічними порушеннями (потреби в індивідуалізованих умовах навчання, спеціальних технічних засобах, особливому змісті й методах навчання, а також у медичних, соціальних

та інших послугах, що безпосередньо пов'язані й необхідні для успішного навчання);

- розробка типів і видів діагностичних, освітніх, професійних та реабілітаційних установ;
- встановлення і розробка державних освітніх стандартів дошкільного, шкільного і післяшкільного навчання осіб з фізичними та психічними порушеннями;
- розробка державних атестаційних нормативів (положень) для осіб з фізичними та психічними або складними порушеннями, які засвоїли освітні програми спеціальних навчально-виховних закладів (пройшли повний курс загальноосвітньої й професійно-трудової підготовки);
- обґрунтування потреб держави в цілому і окремих регіонів, зокрема у перспективному розвитку системи спеціальних закладів, а також прогнозування підготовки спеціалістів з корекційної педагогіки на основі налагодження статистичного обліку та створення банку даних про дітей з порушеннями фізичного та психічного розвитку.

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

Для дітей із затримкою психічного розвитку.

Особливості побудови системи корекційного навчання дітей із затримкою психічного розвитку зумовлені специфікою даної інтелектуальної недостатності, яка визначається:

- значною кількістю дітей з порушеннями в популяції дітей дошкільного та шкільного віку, що є однією з найважливіших причин стійкого невстигання учнів масової школи;
- порушеннями інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, що проявляються переважно в навчальній діяльності;
- досить високою здатністю до компенсації недоліків психічної діяльності під впливом коригуючих заходів;

- тенденцією до згладжування недоліків психічного розвитку з віком у значної частини дітей.

Метою спеціального навчання дітей вказаного контингенту є забезпечення компенсації недоліків їх інтелектуальної діяльності, що дало б можливість значній частині з них після певного періоду корекції успішно продовжувати навчання в звичайних умовах закладів загальної середньої освіти, а іншим, продовжуючи навчання в спеціальних умовах, засвоювати основи наук та набувати професійно-трудової підготовки і, таким чином, досягти достатнього рівня соціальної адаптації.

Для розв'язання цих завдань оптимальною є система спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку при масових школах (для дошкільників - корекційних груп при масових дитячих садках). Спеціальні школи-інтернати доцільні постільки, оскільки вони охоплюють дітей, які не мають умов для повноцінного виховання в сім'ї.

Система спеціального навчання дітей охоплює дошкільний та шкільний періоди їх розвитку і включає три етапи:

- 1) дошкільне виховання - 4-7 роки життя дитини;
- 2) початкова школа - 1-4 класи;
- 3) основна школа - 5-9 класи.

Завданням дошкільного та початкового навчання є корекція розвитку дітей одночасно із засвоєнням ними повного обсягу знань та вмінь, передбачених програмою відповідного загальноосвітнього навчального закладу. Це дає змогу на наступному етапі навчання тих дітей, розвиток яких успішно скоригувався, виводити до загальноосвітньої масової школи. Цим самим реалізується гуманістична спрямованість коригуючого навчання, коли завдяки комплексу спеціальних педагогічних заходів кожна дитина отримує можливість досягнути доступного їй рівня розвитку своїх навчальних здібностей.

Розв'язання корекційних завдань на цих двох етапах досягається завдяки, по-перше, спеціальним навчальним програмам, створеним на основі

відповідних загальноосвітніх, проте розрахованих на повільніший темп засвоєння навчального матеріалу, та заповнення прогалин у розвитку дітей; по-друге, застосування спеціальних методів навчання, що відповідають психологічним особливостям дітей даної категорії; по-третє, високого рівня індивідуалізації навчально-виховної роботи, який забезпечується зменшенням наповнюваності класів (груп -у дошкільних закладах).

Третій етап коригуючого навчання в основній школі (5-9 кл.) передбачений для дітей з найбільш стійкими недоліками в інтелектуальній діяльності, які не вдалося достатньою мірою скоригувати в початковій школі. На цьому етапі навчання здійснюється за спеціальною програмою, зорієнтованою на прикладне засвоєння учнями різних галузей знань та на професійну їх підготовку.

Таким чином, завданням третього етапу навчання дітей із затримкою психічного розвитку є забезпечення свідомого засвоєння ними обсягу знань із різних предметів, що відповідає їх інтелектуальним можливостям, та здобуття певної професії і досягнення доступного їм рівня соціальної адаптації.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями

Початковою ланкою системи безперервної освіти дітей з порушеннями розумового розвитку є їх дошкільне виховання. Основним завданням виховання дошкільників є розумовий, фізичний, естетичний, мовленнєвий розвиток. У єдності з цим розв'язуються і спеціальні завдання – корекція та попередження порушень розвитку, що є неодмінною умовою підготовки дітей до навчання в школі.

Виховання дітей із порушеннями розумового розвитку здійснюється у спеціальних дошкільних закладах, у спеціальних групах при звичайних дитячих садках, у дитячих відділеннях при спеціальній школі педагогами-дефектологами. Змістом навчально-виховної роботи цих закладів є фізичне, музичне, трудове виховання, образотворча діяльність, конструювання, ознайомлення з навколишньою дійсністю, формування елементарних математичних уявлень, розвиток мовлення, індивідуальна робота.

Спеціальна школа для дітей з інтелектуальними порушеннями є однією з найважливіших ланок системи безперервної освіти. Будучи єдиною за своєю сутністю, вона функціонує у вигляді закладів різного типу:

- спеціальний заклад середньої освіти;
- спеціальна загальноосвітня трудова школа продовженого дня;
- спеціальні класи при закладі середньої освіти;
- спеціальні групи при професійно-технічних училищах.

У названих типах закладів здійснюється диференційоване навчання учнів. Для цього створюються два відділення: 1-е – для учнів з більшими навчальними можливостями, 2-е – для учнів з меншими навчальними можливостями. Можуть також комплектуватися школи учнями 1-го або 2-го відділення. В них запроваджується охоронний лікувально-педагогічний режим, індивідуальна корекційно-виховна робота з учнями. Важливе місце надається професійно-трудова навчання, на яке відводиться біля однієї третини навчального часу, поєднанню його з суспільно корисною та продуктивною працею.

У зв'язку з обмеженістю пізнавальної діяльності, зокрема, ретардацією в опануванні складним матеріалом тих навчальних предметів, засвоєння яких вимагає активного застосування операцій аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, опанування поняттями та їх системами, в структурі спеціальної школи виділяються два ступені: початковий (1-4) і середній (5-9) класи. Між ними забезпечується єдність і взаємозв'язок всіх компонентів навчально-виховної і корекційної роботи, узгодження з віковими і психофізичними особливостями розвитку учнів.

На першому ступені здійснюється всебічне психолого-педагогічне вивчення учнів з метою виявлення рівня їх готовності до навчання і уточнення засобів індивідуального підходу до кожного з них. Особлива увага приділяється розумовому, мовленнєвому розвитку, оволодінню навичками особистої гігієни, самообслуговуванню, засвоєнню знань і практичних умінь, залученню учнів до суспільно корисної праці. Ознайомлення учнів з

навколишнім природним і соціальним середовищем, з життям і працею людей, культурою здійснюється на національних, регіональних і місцевих традиціях.

На другому ступені, спираючись на вже сформовані знання й уміння, діти опановують систему загальноосвітніх знань та умінь й на основі цього набувають сучасних наукових уявлень про навколишній світ: природу, суспільство, людину, її працю. Посилена увага приділяється профорієнтаційній роботі. Систематична і науково обґрунтована діагностика індивідуальних особливостей, трудових можливостей, нахилів, інтересів учнів є вагомим показником для визначення профілів їх майбутньої спеціалізації.

На цьому етапі навчання здійснюється початкова профпідготовка. Обсяг і складність змісту навчання загальноосвітніх предметів і професійно-трудового навчання визначається особливостями психофізичного розвитку, потенційними можливостями в засвоєнні програмного матеріалу. Крім навчання загальноосвітніх предметів, проводяться спеціальні заняття з соціально-побутового орієнтування, виправлення вад мовлення, ритміки й лікувальної фізкультури, вводяться факультативи, індивідуальні та групові заняття за інтересами.

Складовою ланкою системи безперервної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями є їх післяшкільне професійне навчання, яке здійснюється диференційовано на завершальному етапі, за гнучкими нормативними технологіями, які сприяють якісній профпідготовці підлітків.

Випускників спеціальної школи з більш високим рівнем розумового, фізичного розвитку та професійних можливостей рекомендують до навчання у спеціальні групи при спеціальних професійно-технічних училищах.

Підлітки з нижчим рівнем пізнавальних та трудових можливостей продовжують навчання в 10-11-х виробничих класах, організованих при окремих спеціальних школах, які мають достатню матеріально-технічну базу для здійснення їх виробничого навчання.

Нарешті, підлітки з обмеженим рівнем розумового розвитку та порушеннями рухової сфери направляються до двохрічних реабілітаційних

центрів регіонального підпорядкування. В них професійне навчання зорієнтоване на ремісничу підготовку підлітків, виконання ними індивідуальних замовлень.

Навчання на завершальному етапі здійснюється диференційовано за оригінальними навчальними планами і програмами, якими на професійну підготовку відводиться до 70 відсотків часу, поєднується з продуктивною працею і практикою на базових підприємствах.

Диференціація професійного навчання підлітків на даному етапі здійснюється за такими напрямками: за змістом профпідготовки (варіативність навчальних планів і програм); за здібностями, інтересами і професійними можливостями учнів (вибір каналів післяшкільної профпідготовки, ступеня складності й трудності); за демографічними показниками (місце проживання, промислове чи аграрні оточення); за індивідуальними можливостями вихованців (вибір доступного темпу, методів навчання, засобів корекційної роботи).

Така структура спеціальної освіти осіб з інтелектуальними порушеннями з комплексного відновлювального амбулаторного лікування: здійснення спеціалізованої лікарської допомоги; запровадження нових методів лікування ДЦП, психологічної корекції, створення медико-діагностичних комплексів; впровадженням нетрадиційних методів лікування (створення фітоцентру тощо).

Трудова реабілітація здійснюється в центрі трудової реабілітації в процесі опанування професіями; шляхом надання можливостей заробітку грошей у другій половині дня, виділення одного дня на тиждень для виробничої практики та ознайомлення з основами маркетингу, комп'ютерної грамотності.

Соціальна адаптація здійснюється шляхом спеціальної психологічної допомоги, організації відпочинку, спортивної діяльності, а також отримання правових знань, створення творчих студій, аудіо та відеотек, клубу зустрічей з цікавими людьми.

Для якісної реабілітації роботи в школі необхідні: плавальний басейн, на кожних 50-70 учнів, ставка психолога. Для учнів, що навчаються на дому, в разі потреби виділяються години на логопедичну роботу, а якщо дозволяють психофізичні можливості учнів, години на професійне навчання.

Шляхи забезпечення розбудови і функціонування системи спеціальної освіти:

- створення у суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвитку спеціальної освіти, морально-психологічної підтримки у ставленні до осіб з фізичними й психічними порушеннями;
- прийняття Верховною Радою України Законів «Про освіту» (2017) як законодавчої бази задоволення освітніх потреб осіб з фізичними та психічними порушеннями;
- формування державної пріоритетності у фінансуванні спеціальної освіти, кадровому та матеріально-технічному забезпеченні спеціальних закладів новим поколінням національних підручників, навчальними посібниками, дидактичним матеріалом, ТЗН, комп'ютерами;
- вироблення пропозицій щодо створення оптимальних умов (у рамках системи соціальної підтримки) для безперервної освіти, успішної соціальної адаптації і реабілітації осіб з порушеннями психофізичного розвитку, їх залучення до активної соціальної діяльності;
- забезпечення кожній дитині з порушеннями психофізичного розвитку умов одержання освіти у відповідності до її здібностей і можливостей в адекватному, найменш обмеженому середовищі;
- розробка оригінальної моделі, що об'єднує, а не протиставляє дві навчаючі системи – загальну і спеціальну освіти;
- визначення державних освітніх стандартів усіх рівнів спеціальної освіти;
- реорганізація існуючих та створення спеціальних навчально-виховних закладів нового покоління, регіональних діагностичних і

реабілітаційних центрів (консультацій, комісій, пунктів, кабінетів) з ліцензуванням, акредитацією та атестацією цих закладів;

- створення консультативно-методичної служби сім'ї, її психолого-медико-педагогічне і дефектологічне забезпечення, а також розширення з цією метою консультативно-методичних функцій спеціальних шкіл, які здійснюватимуть допомогу батькам і вчителям загальноосвітніх шкіл, де навчатимуться діти з порушеннями розвитку;
- реорганізація трудової та професійно-трудової підготовки осіб з фізичними та психічними порушеннями (створення профкласів, профшкіл, трудових реабілітаційних центрів, перегляд видів трудової діяльності та професійно-трудової підготовки, наближення їх до регіональних потреб виробництва та сфери послуг, вивчення регіональних потреб у робітниках таких профілів, розробка відповідних кваліфікаційних характеристик і професіограм, здійснення перепідготовки робітників з інвалідністю);
- кооперація спеціальних шкіл із вищими, середніми та професійно-технічними закладами;
- створення мережі комплексних і профільних позашкільних навчально-виховних і культурно-масових установ для осіб з різними порушеннями фізичного і психічного розвитку;
- органічна інтеграція освіти, академічної, вузівської та галузевої науки для комплексного вивчення актуальних проблем навчання, виховання і реабілітації осіб з фізичними та (або) психічними порушеннями корекції їхньої діяльності, захисту інтересів та авторських прав;
- розвиток фундаментальних пошукових та прикладних досліджень з перспективних напрямків корекційної освіти, серед яких розробка теоретико-методологічних основ національної системи і структури спеціальної освіти з орієнтацією на соціальну позицію особи з інвалідністю у суспільстві;

- проектування моделі особистості з особливими освітніми потребами й шляхів її реалізації;
- удосконалення змісту спеціальної освіти на основі сучасних уявлень про психофізичні та пізнавальні можливості дітей та в органічному зв'язку з національною історією, культурою, традиціями: пошук шляхів впровадження в практику роботи спеціальних шкіл інновацій, інформатизації навчання, модульного та інтегрованого навчання тощо.

Забезпечення освітньої інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями викликає особливі утруднення в порівнянні з учнями інших нозологічних груп, оскільки саме інтелект як сукупність пізнавальних здібностей людини є тим інструментом, який забезпечує її урівноваження з навколишнім світом на основі отримання особистістю освіти у відповідності до встановлених стандартів. Порушення інтелекту створюють суттєві перепони в досягненні людиною стандартно визнаного для суспільства рівня освіти та вимагають особливих підходів до управління процесами розвитку й соціалізації особистості. Тому з необхідністю виникає потреба у визначенні специфіки мети, змісту, принципів, методів та прийомів, організаційних форм навчання, виховання, розвитку і дітей з інтелектуальними порушеннями складових їхньої роботи в різних видах освітньої інтеграції.

Згідно з демократичними та гуманістичними світовими стандартами, людство переходить до нової світоглядної парадигми – «єдине суспільство, яке включає людей з різноманітними проблемами». Сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та соціального інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку. Формується нова культурна й освітня норма – повага до людей з інвалідністю.

Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін у політичному, економічному й соціальному житті нашої держави. В Україні за останні п'ять років зроблено реальні та значущі кроки щодо підвищення рівня соціального

захисту осіб з інвалідністю та приведення вітчизняного законодавства до міжнародних стандартів.

У міжнародних документах пріоритетним, з точки зору державної політики, є реформування системи освіти, яке дало б змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на відмінності; законодавчо визнати принципи інклюзивної освіти.

Основні принципи формування політики держав щодо осіб з інвалідністю, вироблені за останні півстоліття міжнародним співтовариством, у загальному зводяться до такого:

- забезпечення особам з інвалідністю гарантії усього комплексу політичних, економічних, культурних і громадянських прав, які існують для всіх членів суспільства;
- заборона дискримінації щодо осіб з інвалідністю;
- надання права особам з інвалідністю жити в соціумі, де вони народилися (світове товариство засуджує ізоляцію інвалідів);
- забезпечення рівних можливостей осіб з інвалідністю та їх якомога ширше залучення до життя суспільства;
- створення умов для інтеграції осіб з інвалідністю у соціальні, трудові і соціально-побутові відносини;
- забезпечення доступності соціальної, інформаційної та виробничої інфраструктури;
- здійснення заходів із доступності з урахуванням потреб осіб з інвалідністю на всій території країни, незалежно від того, де вони мешкають (місто, село тощо);
- підвищення рівня та якості життя осіб з інвалідністю, зокрема у сфері освіти, зайнятості, доходів, охорони здоров'я, суспільного життя.

В кн.: Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник / За ред. канд. істор. наук І.Г. Єрмакова, канд.

Бондар Віталій Іванович

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ АКТИВІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ УЧНІВ

Як уже зазначалося, внаслідок незадовільного стану охорони дитинства, низької культури, тяжкого матеріального становища широких верств населення в дореволюційний період радянська держава отримала в спадщину велику кількість дітей з фізичними та психічними вадами. Більшість із них не було охоплено навіть елементарним вихованням. Через психофізичну неповноцінність цим дітям жилося надзвичайно важко. Лише в окремих великих містах, як-от Харків, Київ, Катеринослав, Одеса, для цієї категорії дітей, в межах приватної ініціативи, відкривалися спеціальні заклади та допоміжні класи при звичайних школах. На їх базі здійснювався пошук педагогічних засобів впливу на психічний розвиток цих дітей. Єдиного плану педагогічної роботи з дітьми в той час не існувало.

Заклади для розумово відсталих дітей зазвичай мали різні назви — школи для дефективних, для ідіотів, для розумово відсталих, школи-санаторії для дефективних, лікувально-педагогічні інститути для дефективних тощо — і вели, здебільшого, відокремлене, відірване від суспільного життя існування. Досвід роботи цих закладів практично не вивчався, не поширювався і не ставав надбанням педагогічної практики, яка щойно почала зароджуватися. Основним об'єктом вивчення була західна спеціальна практика кінця XIX ст., в якій шукали відповіді на актуальні питання, пов'язуючи майбутнє з розвитком національної системи спеціального виховання розумово відсталих дітей.

Після остаточного утвердження більшовицької влади в Україні почався поступовий процес формування і розвитку дефектологічної науки на засадах марксистської методології. Питання боротьби з дитячою дефективністю перебувало в центрі уваги радянського уряду та розглядалося як першочергові заходи з охорони дитинства. Перше і головне, що було зроблено для розумово відсталих дітей, — це визнання за ними права на освіту, яка відповідала б можливостям цих дітей, мала б класово-витриману установку, узгоджувалася б з інтересами класової боротьби та будівництва комуністичного суспільства.

Загалом усі заходи держави, спрямовані на боротьбу з дитячою дефективністю і безпритульністю, на профілактику цих станів, на оздоровлення підростаючого покоління, отримали назву «охорона дитинства». Завдання школи у справі виховання неповноцінних дітей полягало в організації їхнього життя таким чином, щоб навіть найбільш слабкі та дефективні могли вести самостійне трудове та щасливе життя.

Згідно з цими принципами визначалася мета роботи допоміжної школи та спрямованість навчально-виховної роботи в ній. Її суть полягала в тому, щоб розвинути духовні та фізичні сили особистості до можливо високого для неї рівня. Відповідно до поставленої мети, основу навчально-виховної роботи становили заняття з фізичного, естетичного, трудового виховання, які проводилися в першій та другій половині дня. Як самостійні предмети у допоміжній школі вивчалися мова та арифметика, програми яких не були переобтяжені навчальним матеріалом.

Окрім того, навчально-виховна робота допоміжної школи розподілялася спеціальною програмою на такі розділи, як «Природа й людина», «Праця», «Суспільство» тощо. На кожен рік навчання ця програма визначала тему, за якою вчитель, самостійно підбираючи відповідні матеріали, проводив навчальні заняття. Щоб краще уявити конструкцію навчальної програми, наводимо її схему (див. Додаток). Як бачимо, перші навчальні програми будувалися не на загальній предметній основі, а на основі окремих розділів і тем, у процесі вивчення яких учні отримували елементарні знання та

практичні вміння і навички.

У кінці 20-х рр. допоміжні школи здійснили перехід на навчання за новими програмами. Серед навчальних предметів були мова, арифметика, життєзнавство, психічна ортопедія, фізичне виховання, малювання, співи, ручна праця, рукоділля, домоводство. На організацію навчальної роботи у цей період великий вплив здійснювали теоретичні положення зарубіжних вчених Е. Сегена, В. Штромаєра, П. Бонкура, Ж. Філіппа, які виходили з тих позицій, що в основі розумової відсталості перебуває порушення органів чуття.

У зв'язку з цим розроблялися і впроваджувалися такі види навчальних занять, як сенсомоторне виховання та психічна ортопедія, основу яких становили комбінації практичних завдань: перенесення з місця на місце посуду, заповненого водою, відтворення по пам'яті зорових образів, швидке сприймання та запам'ятовування певної кількості предметів та зображень на малюнках. Ці заняття проводилися з метою тренування і закріплення простих умінь розрізняти колір, розмір, масу предметів, що потребувало від дитини обмірковування та самостійного здійснення розумових дій певної складності.

Здійснювана в такий спосіб навчальна робота мало що давала для розвитку чуттєвої сфери дитини, оскільки в навчанні педагог спирався на елементарні, не значною мірою порушені функції. Помилково вважалось, що за допомогою системи тренувальних вправ автоматично у дитини розвиватиметься мислення, розумова та емоційно-вольова сфери. Подібний сенсуалізм у педагогічному процесі допоміжної школи різко знижував активність, провідну роль навчання у розвитку дитини, призводив до надто ідеалістичних позицій стосовно саморозвитку, самовдосконалення.

У формуванні помилкових поглядів на природу розумової відсталості позначалися модні на той час теорії «виродженості», «моральної дефективності», «стелі», що сформувалися на початку ХХ ст. (Морель, Фогт, Ломбразо, Сольє, Вуазен та ін.). Переоцінюючи роль спадковості, представники цих теорій недооцінювали значення впливу цілеспрямованого педагогічного процесу на розвиток особистості розумово відсталого дитини,

приписували їй антисоціальні та антиморальні якості. Без будь-яких підстав вони пов'язували розумову відсталість із моральною дефективністю, бачили в кожній розумово відсталій дитині потенційного правопорушника, злочинця, що зумовлювало неправильну педагогічну практику, а то й відмову від потреби навчання дітей.

На розгортання мережі спеціальних закладів для розумово відсталих дітей, розробку змісту та вдосконалення навчально-виховної роботи негативно позначалися й складні соціально-економічні умови (голод, епідемії, економічна розруха, іноземна інтервенція), які охопили майже всі регіони країни і спричиняли зростання кількості дефективних та безпритульних дітей. Водночас стихійне відкриття спеціальних закладів суспільного виховання не супроводжувалося створенням задовільної навчальної бази, налагодженням педагогічної роботи з дітьми, посиленням боротьби з дитячою безпритульністю, переглядом помилкових поглядів на оцінку можливостей розвитку дефективних дітей, причини та корені виникнення цих станів. Тому майже до кінця 20-х рр. ХХ ст. основні проблеми, які стояли перед закладами спеціальної освіти, залишалися невирішеними. Увага органів державної влади переважно зосереджувалася на забезпеченні сотень тисяч безпритульних і дефективних дітей одягом, взуттям, елементарним харчуванням і доглядом.

Навчально-методичні питання в цей час не розроблялися. В окремих випадках відтворювалися примусові методи виховання, притаманні дореволюційному періоду, продовжував здійснюватися філантропічно-опікунський принцип у виховній роботі. Звичайно, ця практика не давала позитивних результатів. Вона знеособлювала, перетворювала особистість на безвольного, апатичного утриманця. Усталена в закладах практика фізичної праці не сприяла створенню трудових ситуацій, згуртуванню учнівського колективу, мало впливала на виховання соціальних якостей дітей, відштовхувала через педагогічну неорганізованість, викликала відразу до праці. Теорія і практика виховання розумово відсталих дітей була не в змозі реалізувати поставлені перед спеціальною школою завдання, а тому

піддавалася нищівній критиці і потребувала суттєвого оновлення.

Розробка проблем соціального виховання дефективних дітей на цьому етапі суттєво ускладнювалися й тим, що спеціальні заклади комплектувалися кадрами низької кваліфікації. Деякі з них були випадковими людьми, далекими від педагогіки взагалі і спеціальної педагогіки зокрема. Інші у виховній роботі дотримувалися поглядів про біологічну спадковість в оцінці походження тієї чи іншої вади і будували виховну роботу, спрямовану на розвиток залишкових функцій, фіксуючи увагу на дефекті. Так вони закріплювали фізично дефективну дитину в її становищі, у статусі відірваного від життя індивідуума, роблячи його соціально неповноцінним, приреченим на роль стороннього спостерігача суспільної практики. Як дефект розумова відсталість фізичного і психічного характеру розглядалася відокремлено від соціального середовища. При такому вузькому розумінні сутності поняття «розумова відсталість», її походження і перспектив розвитку дитини, допоміжна школа спрямовувала виховну роботу розвитку залишкових функцій, фіксуючи увагу на дефекті, зміні його матеріальної основи.

У другій половині 20-х рр. соціально-економічне становище держави поліпшилось. Це сприяло зміцненню матеріальної бази спеціальних закладів, стабілізації їх мережі, посиленню уваги до питань навчання і виховання розумово відсталих дітей. Важливим на цьому етапі стало збільшення фінансування потреб школи (на обладнання, навчальні засоби, харчування та утримання дітей). Очевидним було, що заклади для розумово відсталих дітей ведуть замкнуте життя, штучно ізольовані від політичного і трудового процесу країни, що в них остаточно ще не подолані філантропічно-опікунські принципи роботи. Дедалі помітнішою стала невідповідність організації, змісту та методів виховання тим завданням, які ставилися перед закладами цього типу.

Перебудова роботи допоміжної школи розпочалася у другій половині 20-х рр. під впливом резолюції II з'їзду СПОН. На цьому з'їзді було зроблено переоцінку раніше розроблених теоретичних засад, методичних положень та

організаційних форм, на основі яких досі здійснювалася навчально-виховна робота в закладах спеціального типу. Зокрема, на з'їзді гостро критикувалися попередні погляди на природу розумової відсталості, її сутність, а також опікунські підходи у виховній роботі, які суперечили новим завданням виховання розумово відсталих дітей. Учасниками з'їзду було сформульовано нові завдання спеціальної педагогіки і спеціальної школи та розроблено теоретичні передумови для перебудови навчально-виховної роботи допоміжної школи. На з'їзді було закладено фундамент усієї подальшої роботи, яким визначалися основні її напрями.

Якщо стара школа посилювала ізолюваність фізично дефективних дітей, керуючись у своїй роботі головним чином елементами опіки, то нова школа ставила своїм завданням дати дітям таке виховання, яке зробило б їх активними учасниками суспільного життя. Як основний метод піднесення активності учнів рекомендувався розвиток дитячого комуністичного руху, посилення політичного виховання, встановлення тіснішого контакту спеціальної школи з масовою, перехід від ремісничо-кустарних форм до його вищих форм, які забезпечують загальний фундамент політехнічних знань і зв'язок їх з життям.

З'їзд чітко окреслив першочергове завдання спеціальної педагогіки, зазначивши, що вся навчально-виховна робота допоміжної школи має спрямовуватися на соціальну компенсацію дефекту. Специфіка цієї роботи полягає у подоланні тих недоліків особистості розумово відсталих дітей, які є наслідком їхнього своєрідного місця в соціальному житті суспільства. З цією метою рекомендувалося впроваджувати в практику навчально-виховної роботи допоміжної школи суспільно-політичне, антирелігійне, патріотичне та інтернаціональне виховання, розвивати елементи дитячого самоврядування, трудової підготовки, готувати дітей до класової боротьби через насичення навчально-виховного процесу ідеологічною тематикою.

Як бачимо, формування теоретичних положень спеціальної педагогіки, розробка змісту навчально-виховної роботи на цьому етапі здійснювалися на

основах марксистської методології. Питання змісту навчання і виховання учнів допоміжної школи, засоби їх реалізації перебували під пильним контролем держави і регламентувалися урядовими і партійними постановами „Про заклади для глухонімих, сліпих і розумово відсталих дітей та підлітків” (1926), „Про початкову і середню школу” (1931), „Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі” (1932), „Про підручники для початкової і середньої школи” (1933) та розпорядженнями Наркомосу „Про відбір дітей до допоміжних дитячих закладів (1925), „Про посилення піонерської роботи в школах для глухонімих, сліпих та розумово відсталих дітей і підлітків (1927), „Про норми розподілу робочого часу в допоміжній школі і допоміжних класах” (1928) тощо.

В основу побудови змісту навчально-виховного процесу і методів роботи допоміжної школи у перші роки її функціонування було частково покладено ті принципи, які застосовувалися у практиці загальноосвітньої школи. За структурою навчальні програми склалися з трьох концентрів. Перший концентр (1-й та 2-й роки навчання) - підготовчий, у процесі якого ставилося завдання розвивати сприймальні апарати і здібності дитини, поширювати коло уявлень про навколишнє середовище. Важливими завданнями цього етапу були розвиток мовлення, піднесення загального життєвого тону. Це досягалося шляхом виправлення вад мовлення дітей, відповідною організацією фізичного виховання, залученням їх до суспільно корисної діяльності.

Другий концентр (3-й, 4-й та 5-й роки навчання) — основний. За змістом, методами виховання і навчання та організацією навчально-виховної роботи він найбільше наближався до масової школи першого ступеня. Відмінність його полягала лише у навчальному навантаженні та темпі роботи, а частково і в характері навчального матеріалу (його утилітарності).

Третій концентр (6-й рік навчання) — завершальний. Упродовж цього періоду здійснювалося міцне закріплення засвоєного матеріалу, вводилися елементи виробничого навчання. Завдання цього періоду зводилися до того,

щоб після закінчення допоміжної школи учень одразу міг розпочати роботу на виробництві.

Навчальний рік у допоміжній школі поділявся на два періоди — зимовий і літній. У зимовий період здійснювалося засвоєння елементарних знань, набуття практичних умінь і навичок. Завдання літнього періоду — розширити сферу безпосереднього зв'язку з навколишнім світом (природою і соціальним середовищем), завершити річний цикл і на сезонному матеріалі закріпити та поглибити раніше вивчене.

Новими навчальними планами (1927) як самостійні предмети було введено рідну мову, арифметику, малювання, співи, ручну працю. Як навчальні дисципліни тут було представлено також психічну ортопедію, життєзнавство і домоводство. У навчально-виховній роботі було рекомендовано керуватися примірним тижневим розкладом, яким на першому році навчання відводилося 18 год. на освітню, 12 год. на позакласну, 55 год. на виховну роботу та 6 год. на заняття ручною працею. З кожним наступним роком навчання кількість годин тижневого навантаження зростала (з 91 год. у першому до 112 год. у випускному класі) за рахунок збільшення годин на ручну працю та позакласну роботу.

Реалізація цього навчального плану ускладнювалася відсутністю спеціально розроблених навчальних програм. Тому педагоги-практики відчували значні труднощі в плануванні навчально-виховного процесу. Керівники закладів спеціальної освіти зверталися до інспектури дефідитинства Наркомосу УРСР з проханням дати пояснення — якими програмами слід керуватися в навчанні розумово відсталих дітей?

Наркомос УРСР радив педагогічним колективам в організації навчального процесу користуватися комплексними програмами допоміжної школи РРФСР 1927 р. видання, адаптувавши їх до умов конкретного типу навчального закладу. Педагогам також надавалося право вносити певні зміни до цих програм, враховуючи культурно-історичну специфіку і традиції регіону. Ці програми включали такі розділи: життєзнавство, психічна

ортопедія, читання, письмо, арифметика, домоводство та кулінарія, фізичне виховання, малювання і співи.

Особливе місце у навчальній роботі відводилося психічній ортопедії — заняттям, у процесі яких здійснювалася корекційна робота з розвитку довільної уваги, спостережливості, спритності рухів корпусу і рук, волі і самоконтролю. Велика увага зверталася на виконання спеціальних вправ з розвитку зору, слуху, смаку, нюху, дотику, швидкості реакцій, розрізнення предметів за кольором, формою, розміром, розрізнення звуків, запахів, пізнання предметів на дотик, відтворення по пам'яті окремих звуків, слів, фраз тощо.

Важливе місце у навчальному плані відводилося й життєзнавству як самостійному предмету. На заняттях учні одержували відомості про предмети, явища навколишнього світу, доступні для безпосереднього сприймання, розширювався їхній світогляд, розкривалася сутність предметів і явищ, які дітям доводиться бачити у повсякденному житті. Ці відомості подавалися концентричними колами від конкретного до більш загального: сім'я, школа, село, місто, країна, світ.

Об'єктами вивчення і спостереження були предмети, які оточують дитину в класі, школі, на вулиці, та явища буття: рослинний і тваринний світ, пори року, погода, атмосферні опади, елементарні спостереження фізичних і хімічних явищ і процесів, жива та нежива природа. Робота за матеріалами спостережень супроводжувалася доповненнями, перевіркою результатів спостережень шляхом виконання завдань з малювання, ліплення, виготовлення виробів з паперу, картону, тканини, ведення календаря природи.

На думку розробників комплексних програм, така структура, зміст і послідовність навчального матеріалу мала забезпечити життєву та практичну спрямованість навчально-виховного процесу, міжпредметні зв'язки і подолати формалізм, схоластику в роботі школи. Передбачалося також, що комплексні програми забезпечать перехід від словесних методів навчання до практичної діяльності. Відправною точкою комплексного навчання було те, що шкільна

освіта розглядалася як певна єдина система знань, умінь і навичок, тісно пов'язаних з потребами народногосподарського, соціально-політичного і культурного розвитку країни.

Комплексні програми будувалися за принципом сезонності розташування матеріалу. Відповідно до кожного сезону учні вивчали явища природи, рослинний і тваринний світ, ознайолювалися з трудовою діяльністю людей, побутом, правилами гігієни. Окрім сезонності навчальний матеріал групувався на такі розділи, як „Найближче оточення“, „Природа“, „Людина“, „Суспільство“.

З переходом на комплексні програми педагоги допоміжних шкіл намагалися подолати певні недоліки в роботі. Зокрема в такий спосіб вони намагалися розвивати максимальну активність учнів у навчанні, пробуджувати інтерес до пізнавальної діяльності, сформувані в учнів особистий досвід поведінки, здійснити перехід від філантропічних, опікунських принципів виховання до засвоєння системи знань і практичних навичок.

Викладання „Домоводства“ і „Кулінарії“, окрім практичної мети, передбачало розв'язання й виховних завдань, а саме: ознайомлення дітей з предметами й речами господарського вжитку, розвиток інтересу до господарства, повідомлення елементарних відомостей з гігієни житла, одягу, харчування, привчання до свідомої бережливості та задоволення власних потреб. Вважалося, що „Домоводство“, як жоден інший предмет, дає змогу виховувати самостійність, ініціативу, розвивати впевненість у власних силах, привчати дітей до акуратності, порядку, терпіння, дисциплінує їхній характер.

Фізичне виховання, малювання та співи мали спільні з масовою школою завдання. Відмінність полягала в методиці викладання, зокрема в уповільненості опанування розділів програми (за окремими елементами), у використанні більшої кількості наочності, індивідуалізації способів виконання завдань.

З 1929 р. допоміжні школи перейшли на навчання за новими навчальними

планами. У зв'язку з цим система комплексного навчання, яка міцно увійшла в практику роботи початкової масової школи, переноситься і в допоміжну школу. Однак, оскільки навчально-виховна робота складалася з певних окремих елементів, у навчальному плані було виділено розділи роботи і визначено примірні норми розподілу навчального часу. Основними розділами навчального плану були: вивчення явищ навколишнього світу, сенсомоторне виховання і фізична культура; робота із засвоєння навичок читання, письма, рахування, а також ручна праця і художнє виховання. Заняття з психічної ортопедії було вилучено.

Оскільки допоміжна школа визнавала спільність мети навчально-виховної роботи з масовою школою, при побудові навчальних програм дотримувалися принципів конкретності, пластичності та утилітарності навчання. Конкретність навчання забезпечувалася тим, що учням допоміжної школи, особливо першого концентру, навчальний матеріал добирався з урахуванням його доступності для сприймання. Тобто з навчального матеріалу початкової масової школи рекомендувалося використовувати лише той, який дитина може застосовувати у своєму житті. У цьому полягала його утилітарність.

Гнучкість навчального плану забезпечувалася тим, що зміст навчання в допоміжній школі становили матеріали, тісно пов'язані з соціальним оточенням. Дбаючи про конкретність та утилітарність змісту навчання, дефектологи на перші позиції виводили суспільствознавчу, ідейно-політичну тематику як основні складові елементи змісту навчання, виділяючи їх практичну, життєво необхідну значущість у вихованні майбутніх громадян. При цьому суспільствознавча тематика обов'язково пронизувала всі дисципліни, всі сторони життя дитячого колективу.

Як бачимо, розробники змісту навчання передбачали насамперед розв'язання ідеологічних завдань, як-от виховання класової свідомості у дітей, любові до комуністичної партії, почуття колективізму тощо, реалізовувати які мали педагоги-дефектологи. Про це йшлося на З'їзді з питань політехнічної

освіти (1930). У виступах делегатів зазначалося, що педагоги спеціальних шкіл ще не усвідомили своїх завдань, ще не зрозуміли того, що вчитель у радянській школі, відповідно до свого статусу, має відчувати себе працівником на дуже відповідальній ділянці класової боротьби. Установка на цьому етапі була така: або ти активно допомагаєш класовій боротьбі своєю виховною роботою, або зриваєш її, допомагаючи класовому ворогу трудящих, — іншого не було. Водночас завдання щодо забезпечення системи знань з предметів загальноосвітнього циклу ігнорувалися. Вони були нівельовані й зводилися лише до засвоєння елементарних навичок у галузі мови та математики. Це знижувало можливості психічного розвитку учнів.

Сенсомоторне виховання учнів допоміжної школи виділялося в окремий розділ навчальної роботи. На проведення занять із сенсомоторики відводилося від 25 % навчального часу на першому році навчання до 18 % — у випускному класі. Конкретизація завдань сенсомоторного виховання, а також форм проведення цих занять, була чіткішою порівняно з навчальними програмами минулих років.

На попередньому етапі концепція сенсомоторного виховання будувалася за принципом автоматичного виконання низки тренувальних вправ, спрямованих на виховання органів чуття засобами дидактичних матеріалів. Основу цієї концепції становили ранні ідеї М. Монтесорі, Ж. Демора, О. М. Граборова. У своїх поглядах вони виходили з того, що чуттєве пізнання — основа будь-якого пізнання, що запас уявлень про навколишній світ, які накопичуються за допомогою органів чуття, визначає інтелектуальний розвиток і моральні якості особистості. Таке спрощене розуміння теорії розвитку свідомості було покладене в основу розробки педагогічної практики виправлення вад розвитку дитини. Відповідно, корекційна робота спрямовувалася на тренування і закріплення елементарних умінь (розрізняти колір, форму, розмір предметів, їхню величину і масу, призначення тощо).

Дібрані в такий спосіб тренувальні вправи виконувалися учнями спонтанно і не вимагали обов'язкової участі складних пізнавальних процесів:

аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Виконання тренувальних вправ не спонукало учнів до обдумування дій, самостійного здійснення розумових операцій (планування, самоконтроль, оцінка). Окрім цього, навчальні програми, як і види сенсомоторних вправ, були зорієнтовані на пристосування до дефекту, що мало сприяло розвитку чуттєвої сфери. Спрощений підхід до побудови корекційної роботи на заняттях із сенсомоторного виховання пояснювався помилковими уявленнями про те, що розвиток чуттєвої сфери автоматично впливає й на розвиток мислення. Цим частково і пояснювалася низька результативність та неефективність корекційної роботи з дітьми.

Аналіз досвіду роботи допоміжної школи переконливо доводив, що перехід на комплексні програми не забезпечував цілісного засвоєння учнями програмових вимог. Не відбувалося й суттєвих змін у формуванні активного та соціального досвіду поведінки вихованців. Комплексні програми на практиці призводили до розриву міжпредметних зв'язків у навчанні, до порушення систематичності в засвоєнні знань, знижували активність учнів у навчальному процесі. Значно зменшувалась і роль учителя в організації навчання та здійсненні корекційної роботи, недооцінювалося значення самостійної праці учнів для їх виховання і розвитку. Оскільки в умовах комплексності навчання ініціативність, самостійність, самодіяльність учнів допоміжної школи перебувала на низькому рівні, вони залишалися пасивними виконавцями. Ставало очевидним, що перебудова структури, змісту й методів навчання на цьому етапі відбувалася без урахування індивідуальних потреб кожної групи дітей, їхніх потенційних можливостей, специфіки психічного розвитку.

З метою подолання ізольованості та штучності у корекційній роботі увага науковців і практиків дедалі більше зосереджувалася на пошуках педагогічних засобів оптимального використання праці для психічного розвитку учнів, на посиленні регулюючої функції слова вчителя у загальному процесі навчання, на пошуках засобів активізації спілкування розумово відсталих дітей під час виконання практичних завдань. У розроблених методичних посібниках

подавалися практичні поради щодо методів активізації корекційного розвитку дітей педагогічними засобами, важливим серед яких є поєднання словесних засобів з трудовими процесами. Велике значення у розробці цього положення належало дослідженням і методичним розробкам О. М. Граборовою.

На відміну від концепції сенсорної культури, розробленої М. Монтесорі, О. М. Граборов розробив власну систему корекційної роботи в допоміжній школі. Замість штучних вправ на дидактичному матеріалі, які нібито автоматично розвивають психічні процеси, він рекомендував використовувати ці тренувальні вправи у процесі інших видів навчальної роботи — у грі, ручній праці, під час екскурсій на природу, на заняттях з фізичної культури та ін. Як бачимо, принципово важливе для удосконалення корекційної роботи в допоміжній школі методологічне положення про спонтанний розвиток споконвічно властивих дитині психічних якостей залишилося незмінним. Пристосування до дефекту з метою полегшення та спрощення процесу навчання розумово відсталих дітей і в цей час реалізувалося шляхом виконання різних видів тренувальних вправ.

Згодом О. М. Граборов змінив свої уявлення про сутність корекційної роботи з розумово відсталими дітьми. Особливе місце в корекційній роботі він приділяв залученню учнів до трудового процесу як важливого фактора розвитку пізнавальних здібностей.

Зокрема, трудове навчання вчений розглядав як самостійний предмет у навчальному плані, як методичний прийом, що має широко використовуватися протягом усіх років навчання, і з усіх предметів шкільного курсу виділяв його як важливий засіб психічного розвитку дитини. На його думку, праця — це головний дидактичний принцип у роботі з розумово відсталими дітьми. Вона впливає як на зміст загальноосвітніх предметів навчального плану допоміжної школи, так і на методи роботи. Він слушно зазначав, що успіх у корекційній роботі допоміжної школи залежить від правильного добору видів праці, педагогічної доцільності її організації та ефективності методики проведення занять.

У цьому плані О. М. Граборов уже зауважував, що виправлення тих чи інших вад розумово відсталої дитини не є пасивним побічним результатом будь-якої її ручної діяльності. Потрібно добирати ті види праці, які дійсно можуть сприяти корекції вад розвитку дитини, що потребує від учителя методичної грамотності. Так, Граборов протиставив заняття працею принципів сенсомоторного виховання.

Незважаючи на те що трудове навчання у допоміжній школі розглядалося як дидактичний принцип у роботі з учнями як засіб корекції вад їхнього розвитку, зміст трудового навчання і виховання органічно поєднувався з основними комплексними темами. Перші програми з трудового навчання не конкретизували зміст роботи допоміжної школи у навчальних майстернях. Відповідно, і на цьому етапі підготовка учнів здійснювалася на ремісничо-кустарній основі. У пояснювальній записці до програми трудового навчання йшлося про необхідність створення над допоміжною школою надбудови у вигляді професійно-технічних груп або навчально-виробничих майстерень. На їх базі передбачалася допрофесійна підготовка випускників основної (шестирічної) допоміжної школи за такими спеціальностями, як столярна, слюсарна, швейна.

У квітні 1932 р. наказом Наркомосу змінилася структура допоміжної школи. Основу нової структури склали два концентри. Перший концентр, розрахований на 5 років навчання, передбачав засвоєння програми першого ступеня масової школи. Другий концентр (6-7 роки навчання) мав готувати учнів до фабрично-заводського учнівства (ФЗУ). З метою реалізації нових завдань допоміжної школи навчальним планом передбачався перехід від комплексності в побудові програм до предметного викладання з урахуванням специфіки школи.

У передмові до програм вказувалося, що з реорганізацією допоміжної школи в семирічку, з наступним переходом учнів до системи шкіл ФЗУ педагогічні колективи мали озброїти учнів навичками і знаннями в обсязі першого концентру масової школи, без яких важко уявити можливість

засвоєння знань другого концентру допоміжної школи, а особливо школи ФЗУ.

Навчальні програми допоміжної школи охоплювали значний обсяг знань з математики, фізики, рідної мови, літератури, природознавства, біології, суспільствознавства, географії, фізичної географії, праці. Як зазначалося у вступній частині до програми з математики, «...допоміжна школа першого концентру за обсягом математичних знань, які повідомляються учням, не повинна суттєво відставати від масової школи першого концентру, а повинна досягати опрацювання цього обсягу, використовуючи все багатство спеціального методичного досвіду, набутого за роки її існування». Водночас жодних пояснень щодо особливостей засвоєння програмового матеріалу та педагогічних засобів подолання труднощів у навчанні розумово відсталих дітей у програмах не містилося. Нові програми не тільки не враховували специфіку роботи допоміжної школи, а й вводили в оману педагогів.

Допоміжна школа, як і загальноосвітня, ставала політехнічною. На перехід до політехнічної освіти значний вплив мала робота I Всеукраїнського з'їзду з питань політехнічної освіти, що відбувся у жовтні 1930 р. у Харкові. Учасники з'їзду критикували школу та розробників навчальних планів і програм за ремісничо-кустарну підготовку учнів, за вузьку спеціалізацію у підготовці їх до життя. Вони закликали школу до посилення зв'язків загальноосвітньої підготовки з практичною діяльністю, з реальним життям, до подолання відриву школи від світу, що оточує дитину. З цією метою з'їзд рекомендував запроваджувати вивчення конкретного виробництва, прикріплювати допоміжну школу до промислових і сільськогосподарських підприємств, організовувати екскурсії на виробництво. У такий спосіб робилися спроби надати змістові навчання і виховання розумово відсталих ширшого соціального значення.

У трудовому політехнічному навчанні передбачалося розв'язання таких завдань: закласти фундамент нового соціалістичного ставлення до праці; максимально використати працю для виправлення вад розвитку учнів;

готувати їх до свідомого вибору професії. Ці завдання, як зазначалось у програмі, можуть бути успішно розв'язані, якщо наступній спеціалізації у тій чи іншій галузі праці і техніки передуватиме загальне політехнічне навчання. Загальна політехнічна освіта у допоміжній школі здійснювалась упродовж семи років навчання, а професійна підготовка переносилася в загальну систему фабрично-заводських училищ. У такий спосіб Наркомос намагався посилити загальноосвітній рівень допоміжної школи, забезпечити зв'язок її з масовою школою за змістом і завданнями.

Однак ознайомлення учнів теоретично і практично з основами сільського господарства, деревообробної, металообробної, хімічної промисловості та енергетики з певних причин ускладнювалося. Насамперед, ці розділи програми були розраховані на дітей з достатньо високими розумовими здібностями. Крім того, у процесі занять широко використовувалися малодоступні для розумово відсталих дітей методи навчання: розповідь, бесіда, вивчення машин і конструкцій, демонстрація діапозитивів і справжніх моделей, кіноуроки.

Труднощі в засвоєнні програмового матеріалу спричинювалися й відсутністю в допоміжних школах відповідно обладнаних робочих кімнат, дитячих будівельних майданчиків, технічних лабораторій, механізованих майстерень, бази для занять із сільського господарства для учнів старших груп. У навчальному плані, порівняно з попереднім (1929 р.), майже вдвічі (з 18 год. у 1 класі до 36 год. у 6-7 класах) було зменшено кількість годин на трудове (політехнічне) навчання. Водночас тижневе навантаження було збільшено з 24 до 32 год. у 1 класі і з 36 до 50 год. у 7 класі.

Збільшення тижневого навантаження використовувалося для посилення загальноосвітньої підготовки учнів допоміжної школи, наближення загальноосвітніх знань до мінімуму неповної середньої школи. Намагання розробників програм посилити загальноосвітню підготовку розумово відсталих, максимально наблизити допоміжну школу до масової (за завданнями, змістом і методами навчання) відповідало загальному курсові

держави в галузі культурної революції.

Подолати недоліки в роботі допоміжної школи не вдалося і з прийняттям у 1934 р. нового навчального плану. Хоча новим навчальним планом тижневе навантаження зменшувалося до 22 год. у 1-2 класах і до 30 год. у 6-7, співвідношення годин на загальноосвітню і політехнічну підготовку було не на користь останньої. Кількість годин на трудове навчання знову зменшилася з 8 до 4 у 5-7 класах. Введення семирічного навчання розумово відсталих дітей та прирівнювання змісту освіти до неповної середньої школи спричинило безпідставне збільшення навчальних предметів, обсягу навчального матеріалу без урахування можливостей його засвоєння розумово відсталими дітьми.

Нестабільність у змісті навчання учнів допоміжної школи дезорганізувала діяльність учених і практиків, не давала їм змоги зосередити увагу на розробці спеціальних методик викладання навчальних предметів з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Безладність у розташуванні програмового матеріалу, а відтак і безсистемність роботи, невизначеність і розпливчастість методичних пояснень, які мали випадковий, уривчастий характер, невідповідність змісту навчання, форм його реалізації дійсним можливостям та своєрідності розвитку учнів, розрив зв'язку теорії з практикою, — усе це аж ніяк не сприяло подоланню недоліків у роботі допоміжної школи. Цільовою установкою навчальних планів і програм залишалася підготовка учнів допоміжної школи до свідомого вибору професії та її опанування в системі ФЗУ. Допоміжна школа як школа особливого призначення, перед якою ставилися спеціальні завдання виправлення вад розвитку учнів, фактично не функціонувала.

Ставало очевидним, що за змістом навчання та обсягом знань (навчальні плани і програми), за організацією навчально-виховного процесу (політехнізація допоміжної школи), за принципами і методами роботи допоміжна школа наближалася до загальноосвітньої і втрачала специфіку своєї діяльності. Спроби побудувати навчання тільки шляхом оволодіння елементарними практичними навичками, як правило, призводили до

формалізму, неусвідомленого засвоєння прийомів і дій, позбавлених творчого підходу до виконання трудових завдань.

Незважаючи на те що педагоги нагромаджували досвід спеціального навчання, збагачували свої уявлення про окремі процеси, які характеризують особливості фізичного і психічного розвитку учнів, самі ці особливості не були узагальнені та інтерпретовані з позиції правильного розуміння взаємодії біологічних і спадкових факторів у процесі розвитку особистості. Звичайно, педагоги допоміжної школи та науковці намагалися активно віднайти специфіку навчально-виховної роботи, проте зводили це до пошуку і використання особливих методичних прийомів навчання, до застосування системи формальних вправ, до проведення спеціальних корекційних занять, відірваних від змісту навчання і виховання. У корекційній роботі допоміжної школи навчання здійснювалося без акценту на збереженні психічних функцій та без урахування особливостей розумового розвитку дітей. Внаслідок цього учні допоміжної школи не отримували ні політехнічної, ні трудової підготовки і залишалися не підготовленими до самостійного життя.

Перебудова змісту навчально-виховної роботи в допоміжній школі розпочалася у 1936 р. Для реалізації основних положень постанови ЦК ВКП(б) „Про педологічні викривлення в системі Наркомосів“, у вересні 1935 р. Наркомос видав наказ «Про практичні заходи щодо поліпшення навчальної і виховної роботи в спеціальних школах для розумово відсталих дітей і важковиховуваних». Наркомос України рекомендував вжити окремі заходи щодо усунення недоліків у навчально-виховній роботі закладів цього типу. Насамперед було змінено структуру допоміжної школи — вона стала єдиною семирічною школою. Уточнено й завдання школи: разом із загальноосвітньою підготовкою допоміжна школа мала розв'язувати спеціальні завдання (виправлення дефектів розвитку дитини, укріплення здоров'я лікувально-педагогічними засобами, професійно-трудова підготовка).

У 1938 р. Наркомос РРФСР підготував новий навчальний план і програми, в яких раціональніше встановлювалося співвідношення загальноосвітньої та

професійно-трудової підготовки учнів. З навчального плану було вилучено непосильні для засвоєння розумово відсталими дітьми предмети: суспільствознавство, фізику, хімію, біологію, політехнічну працю. До навчального плану додатково було введено ручну працю і ліплення (1-2-й класи — 1 год., 3-й клас — 2 год. на тиждень) та трудове навчання (4-й клас — 8 год., 5-7-й класи — 10 год. на тиждень). Навчальні програми з математики, природознавства, географії, історії було спрощено та приведено у відповідність до пізнавальних можливостей учнів. Зменшилося і тижневе навантаження (до 20 год. у 1 класі і до 31 год. у 7 класі). У 1939 р. ці навчальні плани і програми було перекладено українською мовою і впроваджено у практику роботи допоміжних шкіл УРСР.

Перевага навчальних програм 1938 р. полягала в тому, що з усіх загальноосвітніх предметів вводився пропедевтичний період. Завдання пропедевтичного періоду полягали в уточненні та розширенні кола елементарних уявлень і понять, збагаченні словника і вирівнюванні знань учнів з різним рівнем готовності до навчання у школі.

Важливим було й те, що зміст навчання і виховання учнів більш раціонально і цілеспрямовано пов'язувався з теорією і практикою. Це створювало реальні можливості для використання знань і вмінь на практиці: в житті, у побуті, у спілкуванні, у роботі шкільних майстерень, у діяльності органів учнівського самоврядування.

Навчальні програми за структурою й обсягом знань переважно відповідали програмам початкової масової школи. Проте окремі розділи програм з математики, природознавства, географії, історії, трудового навчання були дещо розширені з урахуванням того, що допоміжна школа є навчальним закладом, де завершується освіта розумово відсталих учнів. Це зобов'язувало надавати загальноосвітній підготовці учнів допоміжної школи життєво-прикладної спрямованості.

Відмінність програм допоміжної школи від програм масової полягала також у структурі побудови і розподілу матеріалу за періодами навчання, в

більшій завершеності і простоті, в частому повторенні раніше вивченого навчального матеріалу. Розподіл матеріалу розділів програм за роками навчання і формами його викладання здійснювався шляхом поступового переходу від легкого до більш складного, від конкретного до абстрактного, від відомого до невідомого.

Водночас нові навчальні плани тільки частково забезпечували розв'язання поставлених перед допоміжною школою завдань і не враховували специфіку розумового розвитку дітей. Зокрема, недооцінювалося значення продовженого дня у допоміжній школі для психофізичного розвитку учнів; було необґрунтовано збільшено тижневе навантаження у старших класах та введено уроки чистописання у план першого року навчання, коли учні лише починали опановувати навички письма. Суттєвим недоліком навчального плану було і зменшення годин на фізичну культуру в старших класах, і вилучення з навчального плану занять з таких важливих для соціальної адаптації учнів предметів, як „Домоводство" і „Кулінарія".

У 1940-1941 н. р. було внесено несуттєві зміни до навчального плану допоміжної школи. Новим навчальним планом професійно-трудове навчання вводилося з 3-го класу. Окрім того, інструкцією Наркомосу УРСР у допоміжних школах було введено контрольні роботи з мови і математики та іспити в усіх класах. Ця форма контролю якості знань розумово відсталих учнів здійснювалася у вигляді письмових робіт та усного опитування наприкінці навчального року.

З усіх навчальних предметів для допоміжної школи розпочалася розробка спеціальних підручників. Станом на 1938-1939 н. р. допоміжні школи було забезпечено підручниками, розробленими Наркомосом РРФСР, а у 1940 р. їх перекладено українською мовою. З огляду на те, що новими навчальними планами Наркомосу УРСР у допоміжних школах введено вивчення української мови і літератури, у 1940 р. було підготовлено оригінальні спеціальні підручники: „Читанка для 1-5 класів" та „Читанка української літератури для 5-7 класів".

Однак надмірна поспішність у підготовці підручників для допоміжної школи, відсутність експертизи їх якості та відповідності навчальній програмі, бюджетні обмеження на видання підручників не забезпечували доступність змісту з урахуванням індивідуальних, вікових та типологічних особливостей учнів. Вони були невдало художньо оформлені, перенасичені великою кількістю малюнків, часто відірваних від тексту.

У підручниках було мало матеріалів на повторення, бракувало вправ для самостійної роботи. Не відповідав можливостям розвитку дітей шрифт підручників, що ускладнювало самостійне опрацювання програмового матеріалу, стримувало формування техніки читання. Поліпшення вимагало й зовнішнє оформлення підручника. Підручники були перенасичені ідеологічною інформацією, політично загостреною спрямованістю навчального матеріалу, численними біографічними фактами про героїчну боротьбу вождів і державних діячів за світле майбутнє народу.

Побудований у такий спосіб зміст освіти розумово відсталих дітей підпорядковувався основній меті допоміжної школи — комуністичному вихованню підростаючого покоління. Будуючи всю навчально-виховну роботу на принципах комуністичного виховання (патріотизм, інтернаціоналізм, атеїзм), допоміжна школа намагалася в педагогічному процесі реалізувати ідеї виховання і навчання на засадах комуністичної ідеології. Побудований за цими принципами зміст освіти розглядався як рушійна сила виховання, розвитку і корекції розумових недоліків. Специфіка ж корекційно-виховної роботи розумілася вузько і спрямовувалася головним чином на пошук і використання особливих методичних прийомів, тих, які не застосовувалися у навчанні дітей загальноосвітньої школи.

При такому розумінні специфіки навчально-виховного процесу допоміжної школи корекційна робота обмежувалася виправленням вад психофізичного розвитку засобами формальних вправ, відірваних від навчання і виховання. Водночас Л. В. Занков зауважував, що специфіка навчання розумово відсталих дітей має полягати також і в тому, що в

навчально-виховній роботі слід дотримуватися окремих загальних дидактичних принципів, положень, правил, які застосовуються і в масовій школі. „Оскільки розумово відстала дитина — насамперед дитина, а потім уже розумово відстала, то для неї дійсними є загальні закони розвитку, а для педагогіки спеціальної школи дійсні ті принципи, які прийняті в масовій школі". Водночас учений підкреслював, що реалізація загальних принципів і методів навчання потребує врахування особливостей розвитку учнів допоміжної школи.

Нові погляди на сутність корекційної роботи у допоміжній школі було розкрито в посібнику „Олігофренопедагогіка" (1941 р.), авторами якого були О.М.Граборов, Н.Ф.Кузьміна, Ф.М.Новік. У посібнику більш чітко сформульовано основні загальнопедагогічні поняття, специфічні для олігофренопедагогіки і нерозривно пов'язані з поняттям „корекція". Зокрема, корекція розглядалася як невід'ємна частина навчально-виховної роботи допоміжної школи, що здійснюється через використання таких засобів педагогічного і медичного сприяння, які забезпечують виправлення порушеного розвитку дитини.

Таке визначення сутності корекційної роботи вказує на дві принципово важливі сторони цього процесу: подолання і максимально можливе послаблення властивих розумово відсталим дітям дефектів і всілякий розвиток здорових, непорушених патологічним процесом здібностей, виховання позитивних якостей і властивостей особистості. Обидві зазначені сторони поняття „корекція" тісно переплітаються у процесі розв'язання конкретних завдань, на основі яких будується корекційна робота. Інакше кажучи, головне педагогічне завдання вчителя допоміжної школи — не усувати причину дефекту чи безпосередньо дефект, а долати його наслідки, розвивати здорові пласти, які є в кожній дитині.

У системі корекційної роботи допоміжної школи значна увага приділяється пропедевтичним заняттям, які мали на меті розвиток спостережливості, уваги, пам'яті, психомоторики та послаблення вад розвитку

зазначених психічних процесів. Автори посібника вважали це важливою передумовою підготовки дітей до оволодіння навичками читання, письма, рахування.

Корекційна робота у допоміжній школі не обмежується тільки пропедевтичними заняттями, а продовжується у процесі подальшого навчання учнів. Особливе місце у корекційній роботі відводиться реалізації принципів індивідуального та диференційованого підходу, наочності, систематичності та інших дидактичних принципів загальної педагогіки з урахуванням можливості їх застосування в конкретних умовах педагогічного процесу допоміжної школи.

Автори посібника звертали увагу на правильну організацію продовженого дня, тобто сукупність всіх позакласних форм роботи з розумово відсталими, які можна активно використовувати з метою корекції вад розвитку дитини. Серед них такі, як режим школи (харчування, відпочинок, оздоровлення), додаткові корекційні заняття (логопедична робота, прогулянки, лікувальні процедури), масові і групові форми позашкільної та гурткової роботи, підготовка домашніх завдань.

Велике значення в системі педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми відводиться праці. Праця в допоміжній школі розглядається як один із провідних засобів корекції вад фізичного і розумового розвитку дітей на всіх етапах їхнього шкільного навчання, як умова виховання і розвитку якостей особистості, як методичний прийом при вивченні окремих предметів навчального плану, як засіб професійної освіти та підготовки учнів до майбутньої трудової діяльності.

У посібнику ґрунтовно розкривався один з найважливіших розділів роботи допоміжної школи — принцип педагогічного вивчення дітей. Глибоке і систематичне вивчення розумово відсталих дітей, на думку авторів посібника, забезпечує повне пізнання кожної дитини, виявлення природи її дефектів і позитивних здібностей для побудови правильного педагогічного процесу. Сутність педагогічного вивчення дітей має полягати у вивченні

особливостей розвитку та пошукові найбільш ефективних шляхів педагогічного сприяння, які розширили б світогляд розумово відсталої дитини, забезпечили б її загальний розвиток, підвищили б упевненість у власних силах, послаблювали дефекти та стимулювали позитивні якості. Автори посібника зазначали, що різномірність дитячого складу допоміжної школи не виключає можливість і необхідність ведення педагогічного процесу з цим складом та на основі інших загальних принципів та організаційно-педагогічних умов.

Таким чином, на цьому етапі розвитку теорії олігофренопедагогіки було закладено фундамент, який сприяв приведенню змісту, організаційних методів і форм педагогічного процесу з розумово відсталими дітьми до загальноосвітніх і корекційних завдань допоміжної школи. В основу цього фундаменту було покладено якісно нове розуміння принципу корекційної роботи, згідно з яким виправлення вад розвитку учнів здійснюється не шляхом виконання формальних вправ, відірваних від виховання і навчання, а в процесі всієї навчально-виховної та позакласної роботи школи: у повсякденній діяльності, у грі, у навчанні, у праці.

В теорії і практиці навчання розумово відсталих дітей (Л. В. Занков, Г. М. Дульнев, М. П. Феофанов, Б. І. Пінський) було зроблено перші спроби цілісного вивчення особистісних проявів учнів, які стали основою для формування окремих висхідних положень, для побудови корекційної роботи на наукових засадах. Дедалі очевиднішою поставала потреба у новому висвітленні вчення про розумову відсталість, у розкритті структури дефекту, різних форм недорозвитку цієї категорії дітей і тих патофізіологічних механізмів, які лежать в основі своєрідності пізнавальної та емоційно-вольової діяльності учнів. Розв'язанню цих складних завдань завадив напад фашистської Німеччини на Радянський Союз.

В кн.: Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посіб. – К.: Наш час, 2005 – С.136-158

ДІТИ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Діти зі складними порушеннями психофізичного розвитку – це особлива категорія дітей, у яких наявне поєднання повного або часткового випадіння функцій різних аналізаторів (напр., слухового і зорового), або поєднання сенсорного (лат.sensus – відчуття) дефекту і первинної (викликаної дифузним ураженням кори головного мозку) розумової відсталості. Інтелектуальна недостатність таких дітей є саме первинною, оскільки різні специфічні порушення пізнавальної діяльності можуть виникати як вторинні відхилення в розвитку при ураженнях слуху чи зору, але при первинно збережених розумових здібностях.

В дефектологічній практиці розрізняють такі групи дітей зі складними порушеннями: глухі та зі зниженим слухом з розумовою відсталістю, сліпі та зі зниженим зором з розумовою відсталістю, з порушеннями опорно-рухового апарату з розумовою відсталістю, глухі зі зниженим зором, сліпоглухі. Зустрічаються також діти з множинними розладами: розумово відсталі сліпоглухі, діти з порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з порушеннями органів слуху та зору.

Складні порушення психофізичного розвитку зумовлені різними причинами: порушеннями внутрішньоутробного розвитку; пологовими травмами; важкими захворюваннями дитини в ранньому віці (пневмонія, менінгіт, менінгоенцефаліт), для лікування яких застосовувалися значні дози токсичних медичних препаратів та ін. Складне порушення психофізичного розвитку – це якісно своєрідний за своєю структурою розлад. Вживаний раніше як синонім термін – «комбінований дефект» - нині визнаний як такий, що недостатньо відображає специфіку розвитку цієї категорії дітей.

У дітей із порушеннями слуху та інтелекту обидва наявні первинні розлади взаємно поглиблюють одне одного. Типові для розумово відсталих інертність мислення, зниження стійкості уваги та цілеспрямованості діяльності, низька критичність, порушення розумової працездатності, слабка сприйнятливості до педагогічної допомоги, – у дітей із порушеннями слуху та інтелекту виявляються більш глибокими, ніж у дітей з розумовою відсталістю та нормальним слухом. Це зумовлено тим, що первинна інтелектуальна недостатність поглиблюється низкою вторинних розладів пізнавальної діяльності, спричинених порушенням слухової функції (недорозвиток мовлення та словесно-логічного мислення).

Процес корекції мовленнєвого розвитку у розумово відсталих з порушеннями слуху є значно складнішим, ніж у дітей глухих та зі зниженим слухом з нормальним інтелектом. У них значно складніше сформувати дактильну мову (грец. *dactilos* – палець, *logos* – слово, – своєрідна форма мовлення, що базується на використанні пальців рук і сприймається за допомогою зору), оскільки для цього необхідне осмислення умовних знаків, запам'ятовування і чітке відтворення кожного знака та їх комплексів, потрібна достатня рухливість пальців рук, уміння прийняти допомогу, певний рівень научуваності. Розумово відсталі діти з глибокими порушеннями слуху нездатні використати свій залишковий слух, у них виникають значні труднощі при роботі з логопедом у процесі постановки звуків усного мовлення.

Нині існують методики, що уможливили визначити діагностичні критерії, за якими відрізняють слабчущу дитину зі зниженим інтелектом від слабчущої з нормальним інтелектом, що значно збагатило методи диференціальної діагностики.

У розумово відсталих дітей із порушеннями зору сенсорна вада поглиблює інтелектуальну недостатність, яка, відповідно, ускладнює розвиток компенсаторних процесів. Процес оволодіння крапково-рельєфним шрифтом (об'ємний шрифт, виданий у 1837 р. Л.Брайлем, визнаний універсальним для читання і письма сліпими, поширений у всьому світі) і, відповідно, опанування

читання, грамоти, письма і рахування, відбувається у них не так успішно, як у дітей з нормальним інтелектом, і триває значно довше. Це зумовлено тим, що органічні ураження центральної нервової системи призводять до значного зниження компенсаторних можливостей розумово відсталої дитини, а механізми тактильного і слухового аналізаторів без спеціальної роботи не залучаються до компенсаторної діяльності. Для формування уявлень, понять та узагальнень на рівні слова під час навчання розумово відсталих з нормальним зором широко застосовується наочність, а при навчанні сліпих з нормальним інтелектом – слово і спеціальні тифлографічні наочні посібники. Для успішного засвоєння інформації при цьому необхідною умовою є наявність достатнього рівня абстрактного мислення, операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та інших психічних функцій, які саме й порушені у розумово відсталих.

Під час вивчення предметів, їх тактильного обстеження, розумово відсталі сліпі більше помиляються, не вміють визначати окремі ознаки об'єкта, що обстежується, узагальнювати виявлені властивості і співвідносити з ознаками певної групи предметів. Набагато більше, ніж у сліпих з нормальним інтелектом або зрячих розумово відсталих, виявляється невідповідність між словом-назвою предмета та його образом. Процес розвитку та навчання ускладнюється низьким рівнем наукованості та недостатнім сприйняттям педагогічної допомоги.

До порівняно нечисленної категорії сліпоглухих дітей належать не тільки діти, повністю позбавлені зору, слуху і мовлення, але й з частковим ураженням слухового та зорового аналізаторів: сліпі з таким порушенням слуху, яке унеможливорює засвоєння мовлення на слух, і глухі з таким зниженням зору, яке перешкоджає зоровому орієнтуванню. Своєрідна особливість таких дітей полягає в неспроможності отримувати інформацію про довкілля природними каналами, у втраті можливості мовленнєвого спілкування з людьми. Якщо глухота і сліпота настають у дорослому віці, це, зазвичай, не призводить до втрати мовлення. Тому розрізняють сліпоглухих, у

яких здатність до словесного мовлення втрачена або взагалі не розвивалась, і сліпоглухих, у яких збережене раніше сформоване мовлення.

Сліпоглухота може бути викликана різними причинами. Частіше спостерігається вроджена глухота і сліпота (в основному вроджена катаракта), які пояснюються внутрішньоутробним ураженням плода в ранній період вагітності, коли відбувається формування слухового і зорового аналізатора. Це, частково, пов'язано із захворюванням вагітної на краснуху, а також впливом спадкових (генетичних) факторів. Набута сліпоглухота може бути зумовлена пологовими черепно-мозковими травмами, частіше – перенесеними в дошкільному віці захворюваннями головного мозку (менінгіт, менінгоенцефаліт).

Без спеціально організованого навчання сліпоглухі діти не розвиваються інтелектуально, вони неспроможні засвоїти жодного слова і навіть навичок людської поведінки. Діти, у яких сліпоглухонімота не супроводжується розумовою відсталістю, потенційно мають можливості для повноцінного інтелектуального та емоційного розвитку. При цьому у дитини створюються і розвиваються різні форми спілкування: від найпростіших, – елементарних жестів (що сприймаються за допомогою дотику), до найскладніших – мовленнєвих.

Основним завданням навчання є формування і накопичення образів предметів і навичок самообслуговування, побутової праці. На початкових етапах організовується спільна предметно-практична діяльність сліпоглухої дитини і дорослого, що його виховує, спрямована на формування культурних способів задоволення природних потреб. Надалі, на основі сформованих у дитини предметних образів об'єктів і дій, застосовуються початкові спеціальні засоби спілкування зі сліпоглухими – жести, що позначають ці предмети і дії. Потім окремі жести замінюються словами, які повідомляють сліпоглухим у дактильній формі, за допомогою ручної азбуки, в якій букви алфавіту замінюються спеціальними знаками, що передаються пальцями руки. При спілкуванні зі сліпоглухими використовують спеціальний пальцевий алфавіт,

у якому кожна буква передається дотиком пальців того, хто «говорить» до певних точок долоні того, хто «слухає». В словесній мові провідною є її дактилологічна форма, а у писемній – рельєфний шрифт Брайля. Залежно від комунікантів може використовуватися кальковане жестове мовлення, жестова мова.

У процесі навчання сліпоглухий спроможний опанувати словесну мову, вміння сприймати на своїй долоні накреслення звичайних букв. Опанування словесної мови дає змогу сліпоглухим дітям успішно засвоювати навчальний матеріал за програмою середньої школи, а деяким із них – закінчувати вищі навчальні заклади. Важливе значення має вік, у якому дитина втратила зір і слух. Якщо сліпоглухота наступила після опанування грамоти, можна запобігти втраті словесної мови у процесі спеціальних занять, що закріплюють мовлення згаданих форм.

Основоположником навчання сліпоглухих в Україні був проф. І. Соколянський. Найбільших успіхів досягла його учениця, О. Скороходова, яка за допомогою спеціальних методик з використання дактильного алфавіту та шрифту Брайля пройшла повний курс середньої школи, добре опанувала словесну і писемну мову, стала поетесою, пізніше захистила кандидатську дисертацію, написала три книги, багато статей. Донедавна навчання сліпоглухих дітей здійснювалося у Загорську (Московська обл., Росія). В Україні започатковано навчання сліпоглухих на базі навчально-реабілітаційного центру «Левеня» (м. Львів).

Процес навчання значно ускладнюється, коли йдеться про дітей зі складними порушеннями, адже поєднання дефектів змінює їх розвиток значно більшою мірою, ніж дітей з особливостями психофізичного розвитку інших категорій. У зв'язку з цим надзвичайно важливим етапом процесу навчання та виховання таких дітей є їх вивчення з метою диференціації від інших груп дітей, що мають порушення у розвитку, визначення структури розладу, і розроблення, на цій основі, загальної стратегії та відповідних методик корекційної роботи.

Виділяти таких дітей в окремі групи з метою їх спеціального навчання в Україні розпочали в 70-і роки ХХ ст. після тривалого вивчення контингенту спеціальних освітніх закладів, що регулювалося відповідними розпорядженнями Міністерства освіти УРСР. Зокрема, наказом Міністерства від 26.09.1969 р. «Про структуру і типові навчальні плани спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів з особливим режимом» обласним (Київському і Севастопольському міським) відділам народної освіти було доручено вивчити наявність дітей з комбінованими дефектами (розумова відсталість і порушення слуху, розумова відсталість і порушення зору, розумова відсталість і важкі дефекти мови, розумова відсталість і порушення опорно-рухового апарату) і подати пропозиції про створення допоміжних класів для цих дітей при відповідних школах. Цим же наказом затверджувалися нові навчальні плани для допоміжних класів спеціальних шкіл-інтернатів з особливим режимом.

Відтоді при школах для дітей з глибокими порушеннями слуху, зору або рухової сфери (за умови наявності відповідного контингенту) створюються спеціальні класи, де навчання ведеться з урахуванням специфіки їх розвитку. Направляються діти до спеціальних освітньо-виховних закладів на підставі висновку психолого-медико-педагогічної комісії про ступінь вираженості того чи іншого розладу. У клініко-психолого-педагогічному комплексному обстеженні дітей зі складними порушеннями беруть участь дефектологи, психологи, фізіологи, психіатри, лікарі-спеціалісти. Навчання таких дітей здійснюється за спеціальним навчальним планом і програмою. За період навчання школа забезпечує всебічний розвиток учнів, їх виховання, загальноосвітню підготовку (приблизно в обсязі початкової масової школи), професійно-трудове навчання. Трудове навчання посідає значне місце в навчальному процесі і є одним із розділів роботи школи з підготовки учнів до самостійного життя та суспільно корисної діяльності.

Починаючи з 2005 р., Інститут спеціальної педагогіки АПН України розробляє комплекс навчальних програм з основних предметів для дітей зі складними порушеннями розвитку, відповідно до вимог Державного стандарту

початкової освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 05.07.2004 р.). Удосконалення змісту освіти дітей даної категорії здійснюється з урахуванням необхідності розуміння особистості дитини, закономірностей її психічного розвитку; вивчення ступеня корекційного впливу на розвиток дитини залежно від характеру, часу виникнення та глибини ураження в умовах спеціальної організації навчання; проектування віддалених цілей і результатів навчання, виховання і розвитку з відповідним змістовним, технологічним та матеріальним забезпеченням.

В кн.: Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України. головний ред.

В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.218 - 220.

Гладуш Віктор Антонович

ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС І ВОЛОНТЕРСТВО: ДОСВІД СПІВПРАЦІ

У сучасній психолого-педагогічній літературі та практиці поняття "інклюзія" й "інтеграція" дуже часто ототожнюються. На думку провідних вітчизняних дефектологів (В. Бондар, В. Синьов та ін.) це помилкове оперування поняттями. У дефектологічному словнику поняття **"інтегрована освіта"** розглядається як процес і результат навчання учнів з особливостями розвитку в загальноосвітньому середовищі у спеціальному класі за спеціальними програмами, творчо адаптованими методами й методиками навчання. У позакласній роботі створюються можливості для участі цих учнів у всіх сферах шкільної життєдіяльності нарівні та разом з рештою учнів навчального закладу. Ключовим фахівцем у навчальній діяльності є корекційний педагог, який створює для цього необхідні умови та надає відповідні педагогічні послуги.

Інклюзивна освіта передбачає включення учнів з особливостями розвитку до навчально-виховної роботи у звичайних класах загальноосвітньої школи. Відповідно до потреб і можливостей кожного школяра вчитель інклюзивного класу або інший спеціаліст (корекційний педагог), який має відповідний рівень кваліфікації, забезпечує гарантовану підтримку тим учням, які цього потребують, реалізує особистісно орієнтований підхід до організації їхньої навчальної діяльності. Важливою передумовою якісної освіти дітей, які навчаються за інклюзивною формою навчання, є пристосування школи (адміністрації, учителів, більшості учнів) до потреб і можливостей кожної особистості, створення умов психологічного комфорту в новому середовищі. Для надання допомоги передбачається посада асистента.

Обидві форми навчання мають право на існування, адже діти з особливостями розвитку так само, як і їхні здорові ровесники, мають конституційне право на рівний доступ до освіти, право розвиватися відповідно до своїх здібностей, брати участь у житті суспільства, використовувати свій інтелектуальний і творчий потенціал. Їх успішна соціалізація та самореалізація мають бути забезпечені особливими способами побудови навчального процесу на основі корекції і компенсації фізичного та психічного розвитку, оптимального використання змісту освіти для виправлення недоліків розвитку процесів сприймання, уявлення, пам'яті, мовлення, мислення та емоційно-вольової сфери. Як стверджує академік В. Бондар, це важливе методологічне положення підтверджується всім попереднім досвідом навчальної діяльності спеціальних шкіл і має бути реалізоване в інтегрованій та інклюзивній освіті, якщо в цьому виникає потреба.

Упродовж останніх років ця проблема була однією із пріоритетних серед науковців. Так, у 2008–2013 роках Інститут спеціальної педагогіки НАПН України працював за Міжнародним канадсько-українським проектом "Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні". Проект реалізовувався в межах двох регіонів України: у Львівській області та в Криму. Пілотними навчальними закладами обрано дві школи – загальноосвітня школа

№ 95 м. Львова та школа-ліцей № 3 м. Сімферополя, які, відповідно до наказу МОН України, набули статусу експериментальних педагогічних майданчиків.

Основні цілі проекту: зміцнити спроможність пілотних закладів освіти та громадських організацій у розвитку інклюзивної освіти; розробити необхідну законодавчу базу та механізми впровадження моделі інклюзивної освіти для підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах та суспільстві; забезпечити постійну підготовку педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу/групи в загальноосвітньому просторі; формувати в суспільстві позитивне ставлення до людей із порушеннями психофізичного розвитку.

Проект закінчився, отримано перші здобутки, а саме: відкрилися нові можливості для дітей із порушеннями розвитку в реалізації життєвих планів; частково задоволені прагнення і сподівання батьків, які мають таких дітей, щодо їх місця в сучасному суспільстві; прийнято низку важливих документів законодавчого супроводу проекту; зроблено перші кроки щодо перебудови діяльності педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів з організації інклюзивного навчання.

Утім виявилися і суттєві проблеми, зокрема такі: наявність стихійної інтеграції; психологічна неготовність педагогічних колективів, батьків здорових дітей, самих учнів прийняти в середовище дитину із проблемами розвитку; неповне забезпечення нормативно-правових та організаційно-фінансових умов для запровадження інклюзивного навчання; відсутність нормативних актів МОН України щодо внесення змін до штатних розкладів навчальних закладів у зв'язку з уведенням до класифікатора професій нових спеціальностей (зокрема "асистент учителя"); відсутність архітектурної доступності та пристосування навчальних приміщень до потреб осіб з обмеженими можливостями здоров'я; вирішення питання організації підвезення учнів з обмеженими фізичними можливостями до навчальних закладів і додому спеціально обладнаними автобусами в супроводі відповідного персоналу; забезпечення інклюзивних закладів освіти

спеціальною навчально-методичною літературою (програмами, підручниками, посібниками) з урахуванням контингенту дітей.

Нині освітяни всіх рівнів, як науковці, так і практики, намагаються усвідомити результати експериментальної роботи і всебічно обговорюють, діляться набутим досвідом, активно дискутують під час круглих столів, на семінарах і конференціях. Узагальнено висновки й рекомендації цих заходів можна сформулювати так: *реалізація ідеї інклюзивної освіти як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти жодною мірою не означає згортання наявної диференційованої системи спеціальної освіти; ефективне інтегрування можливе лише за умов постійного вдосконалення систем загальної середньої і спеціальної освіти; для реалізації подібних проектів потрібна виважена й ретельна підготовка, а саме: адаптація суспільства, створення мультидисциплінарної команди психолого-медико-педагогічного супроводу, посилення співпраці з батьками, формування позитивної атмосфери в освітньому середовищі.*

Цінним досвідом сьогодення Дніпропетровщини є результати роботи Комунального спеціального загальноосвітнього навчально-реабілітаційного закладу "Дніпропетровський обласний методичний психолого-медико-педагогічний центр" (далі – ДОМПМПЦ), який очолює досвідчений дефектолог С. Васильковська.

Набутий досвід базується на результатах кропіткої повсякденної роботи з дітьми. У 2013/14 навчальному році в області нараховується 519 032 осіб до 18 років: 323 148 учнів і 195 884 дитини дошкільного віку. Це на 20 496 осіб більше, ніж минулого навчального року. Порівняно з попереднім періодом кількість дітей дошкільного віку зросла на 10 743 осіб, а школярів – на 9 753. У містах проживає 377 137 дітей та шкільної молоді (збільшилось на 15 тис. порівняно з минулим роком), а в районах області – 141 895 (більше на 5,5 тис.). За статистичними даними медичних установ в області проживає 76 925 дітей і учнів із порушеннями ПФР (на 2 616 осіб більше, ніж минулого року): 51 843 учні та 25 082 дитини дошкільного віку, що становить 15 % від загальної

кількості дітей і школярів до 18 років. Лідерами порушень в області залишаються порушення мовлення (26 %), зору (23 %) та опорно-рухового апарату (23 %).

Із кожним роком зростає чисельність дітей та учнів із порушеннями психофізичного розвитку, які, за згодою своїх батьків, включаються до навчання й виховання в загальноосвітньому середовищі (табл. 1).

Таблиця 1

Кількість дітей дошкільного віку та учнів, які, за згодою своїх батьків, включаються до навчання й виховання в загальноосвітньому середовищі

Навчальний рік	Дітей дошкільного віку	Дітей шкільного віку	Всього
2011-2012	8	32	40
2012-2013	20	151	171
2013-2014	14	209	223

У 2013/2014 навчальному році первинно така форма навчання запропонована 62 дітям (із 223): 56 школярам та 6 дошкільникам, а іншим дітям (161) рекомендовано продовжити навчання за такою формою.

Серед 223 дітей з особливими потребами 18 – із порушеннями слуху, 7 – із порушеннями зору, 17 – опорно-рухового апарату, 51 – із затримкою психічного розвитку, 126 – з легкою розумовою відсталістю, 2 – з помірною розумовою відсталістю.

Загалом у Дніпропетровській області функціонує мережа навчально-виховних закладів з інклюзивним навчанням (табл. 2).

Таблиця 2

**Мережа навчальних закладів з інклюзивним навчанням у
Дніпропетровській області**

Загальна кількість навчальних закладів з інклюзивною формою навчання	Дошкільні навчальні заклади	Загальноосвітні школи
87	13	74 школи, (104 класи)

Відбір дітей та рекомендації для навчання за цією формою навчання здійснюється ДОМППЦ виважено й науково обґрунтовано. Так, упродовж 2013-2014 навчального року первинно виявлено 38 дітей (22 учнів і 16 дітей дошкільного віку), які успішно засвоїли програми різних типів спеціальних навчальних закладів та потребують подальшого навчання за програмою загальноосвітніх навчальних закладів. Спостерігається тенденція збільшення кількості дітей, які переведені до загальноосвітніх закладів (табл. 3)

Таблиця 3

Кількість дітей шкільного й дошкільного віку, які успішно засвоїли програми різних типів спеціальних навчальних закладів

Попередня програма навчання	Діти шкільн. віку	Діти дошкільн. віку	Всього
Програма для дітей з тяжкими порушеннями мовлення	9	5	14
Програми для дітей із затримкою психічного розвитку	14	10	24
Всього:	23	15	38

ДОМПМПЦ запроваджуються різні форми сприяння інклюзивному навчанню (табл. 4)

Таблиця 4

**Форми сприяння інклюзивному навчанню, що запроваджуються
ДОМПМПЦ**

№ з/п	Види діяльності	Кількість заходів			Всього
		ОПМПК	Р(М)ПМПК постійно діючі	Р(М)ПМПК на громадських засадах	
1	Психолого-педагогічне вивчення	17	21	113	151
2	Консультавання педагогів	74	15	214	303
3	Фаховий супровід навчання дитини	17	14	49	80
4	Участь у складанні ІНП	17	11	38	66
5	Складання індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю	12	9	4	25
6	Забезпечення навчальними посібниками, програмами	35	46	41	122

7	Корекційно-розвивальні заняття для дітей, які навчаються в інклюзивному класі	2	–	–	2
	Всього	174	116	459	749

Для оптимального запровадження інклюзивної форми навчання розроблена цілісна система, до якої входять:

- рівні та суб'єкти забезпечення інклюзивного навчання;
- алгоритм діяльності ДОМППЦ щодо втілення інклюзивної освіти в загальноосвітньому просторі;
- алгоритм дій щодо організації інклюзивного навчання дитини з особливими освітніми потребами в навчально-реабілітаційних центрах та загальноосвітніх навчальних закладах;
- ресурсні (опорні) центри інклюзивної освіти в Дніпропетровській області.

Окрім визначення навчальної програми, форм, методів навчання та інших складових, у разі потреби (а такі випадки досить часті), фахівці всіх ПМПК області здійснюють психолого-педагогічний супровід інклюзивного освітнього процесу, а саме: надають консультації керівникам, педагогам, асистентам педагогів освітніх закладів з інклюзивною практикою.

На сьогодні однією з провідних залишається проблема кадрового забезпечення. Високі результати в інклюзивному навчально-виховному процесі можна спостерігати лише там, де загальноосвітні заклади співпрацюють зі спеціальними, використовуючи їх потенціал: кадровий ресурс, матеріальну базу. Залишається відкритим питання щодо доцільності організації інклюзивного навчання дітям з помірною та легкою розумовою відсталістю, оскільки їх навчання потребує інших умов і методів педагогічної роботи. Так, традиційна класно-урочна система занять для них є складною,

тому що навчальний матеріал не відповідає їхнім освітнім потребам. Організація навчання, соціальна та трудова адаптація цих дітей потребує іншого простору, ніж класна кімната. Окрім цього, у загальноосвітніх школах відсутня матеріальна база для здійснення професійно-трудової реабілітації розумово відсталих дітей.

Очевидним є факт провідної ролі саме корекційного педагога в організації та супроводі інклюзивної освіти. Ця категорія педагогічних працівників всебічно обізнана з особливостями порушень психофізичного розвитку дітей та зі специфікою індивідуальної педагогічної роботи з ними. Ситуація з дефектологічними кадрами на сьогодні складна. У звичайних школах їх взагалі немає, у спеціальних – поступово вирішується. За останні роки вагомий внесок у вирішення цієї проблеми на Дніпропетровщині зробив Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара. Для спеціальних закладів підготовлено 75 учителів-дефектологів, здійснено перепідготовлено близько 250 осіб з вищою педагогічною освітою.

Утім треба визнати, що натепер увесь тягар нововведення покладається на вчителів загальноосвітніх шкіл, які в переважній більшості недостатньо обізнані з методиками організації навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що негативно впливає на ефективність кінцевого результату. Тому підготовка педагогічних кадрів до роботи в інклюзивних класах – одне із ключових завдань організації інклюзивної освіти.

Важливим заходом у роботі з підготовки педагогічних кадрів було введення МОН України для студентів, які навчаються за напрямом "Педагогічна освіта", вибіркової навчальної дисципліни "Корекційна педагогіка". Вивчення майбутніми педагогами загальноосвітніх шкіл цієї дисципліни сприяє формуванню загальних уявлень про корекційну педагогіку, її предмет, завдання, особливості розвитку учнів різних нозологічних груп, специфіку їх навчання, а також умінь надавати консультації батькам дітей з особливостями розвитку про можливості й умови їх подальшого розвитку. Сьогодні, на наш погляд, доцільним було б введення для майбутніх

педагогічних працівників і вибіркової навчальної дисципліни "Інклюзивна педагогіка", що вже успішно запроваджена в навчальні програми педагогічних ВНЗ.

На Дніпропетровщині інклюзивна форма навчання запроваджується в понад тридцять навчальних закладах, тобто контингент дітей, охоплених таким навчанням, невеликий. Це свідчить, що освітяни й батьки дітей з особливостями розвитку до цієї форми освіти намагаються ставитися виважено та неупереджено. Звичайно, активно використовується набутий досвід експериментальних закладів, але зараз педагогічні працівники – в активному пошуку способів і засобів ефективної та якісної організації масової інклюзивної освіти.

На нашу думку, важливою умовою реалізації цього проекту є активне залучення до інклюзивного навчально-виховного процесу волонтерів-студентів як партнерів. Так, у 2013 році на кафедрі педагогіки та корекційної освіти ДНУ імені Олеся Гончара започатковано інноваційний проект "Волонтерство та інклюзія". Для цього встановлено тісну взаємодію з громадськими організаціями Дніпропетровщини, які опікуються організацією інклюзивного навчання дітей з особливостями розвитку. Це, перш за все, обласна благодійна організація "Ангел дитинства" (Н. Алексєєва), громадська організація "Особливе дитинство" (С. Мігульова), благодійний фонд "Дитинство за межею" (Л. Фролова), благодійна організація "Турбота і підтримка" (О. Скрягіна).

Активну волонтерську діяльність у ДНУ імені Олеся Гончара започатковано 2002 року. Від початку цей вид соціальної допомоги надавався вихованцям дитячих будинків, ветеранським організаціям. Тому принципи, форми й методи цієї діяльності на громадських засадах були відомі як науково-педагогічним працівникам, так і студентам.

Ініціатором нового проекту стала досвідчений фахівець у галузі соціальної педагогіки З. Бондаренко, заступник декана факультету психології з виховної роботи, кандидат педагогічних наук, доцент, керівник Центру

соціальних ініціатив та волонтерства від часу його заснування. Проект має за провідну мету організацію психолого-медико-педагогічного супроводу дітей, які навчаються за інклюзивною формою навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. На початковому етапі до волонтерської діяльності було залучено студентів, які навчаються за спеціальністю "Корекційна освіта". Робота проводиться у другій половині дня, тобто в часи самостійної підготовки. Волонтери, зазвичай, виконують функції асистента вчителя.

Як показала практика, це не проста й відповідальна ініціатива громадської та педагогічної активності. Для роботи необхідні, перш за все, високі особистісні риси: гуманність, співчуття, доброта, щирість тощо. 2014 року студенти-дефектологи 4-го курсу виконували функції асистентів у чотирьох школах Амур-Нижньодніпровського району м. Дніпропетровська. Зараз географія значно розширена. Вирішуються питання щодо надання допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, яким рекомендовано індивідуальну форму навчання як у домашніх умовах, так і в школі.

Зміст волонтерської діяльності спочатку полягав насамперед у наданні кваліфікованої допомоги учням щодо виконання домашніх завдань у групах продовженого дня, формуванні в них важливо необхідних особистісних рис поведінки, відношення до навчальної діяльності.

Згодом сфера соціальної та педагогічної допомоги була суттєво розширена. Розпочалося формування в дітей з обмеженими можливостями здоров'я соціальних, комунікативних, трудових, громадянських, правових та інших компетентностей; залучення їх до різноманітних форм позакласної роботи, що дає їм можливість презентувати свої досягнення в різних видах діяльності (участь в оглядах художньої самодіяльності, виставках творчих і художніх виробів, спортивних змаганнях тощо).

За підсумками 2013/2014 навчального року студенти-волонтери досить успішно виконали визначені завдання, про що переконливо свідчать відгуки педагогічних працівників шкіл та батьків дітей. Якщо спочатку інколи виникали думки про те, що неоплачувана робота не може бути ефективною, то

нині є тверді переконання, що в цьому випадку гуманність і доброзичливість, доброта і співчуття переважають над економічними стимулами. За висловленням Я. Бондаренко (студентки 5-го курсу факультету психології), коли дивишся в очі цих дітей – забуваєш про матеріальне, а відчуваєш, що цій дитині вкрай потрібні твоя педагогічна увага, соціальна допомога, людська щирість і тепло душі.

Важливо зазначити, що майбутні вчителі, психологи отримують вагомий досвід навчальної, виховної, соціальної, організаторської роботи і досить успішно психологічно готують себе до майбутньої професійної діяльності. Нині переважна більшість студентів 5-го курсу спеціальності 7.01010501 "Корекційна освіта", які вже мають диплом бакалавра, працюють вихователями спеціальних навчально-виховних закладів м. Дніпропетровська.

Про перші враження, проміжні результати роботи студентів йшлося під час круглого столу "Волонтерство та інклюзія: здобутки і перспективи", який відбувся 5 грудня 2013 року за участю адміністрації ДНУ імені Олеся Гончара та міської влади, громадських організацій, студентського й волонтерського активу університету. Відбулося обговорення досвіду соціального партнерства щодо надання допомоги дітям з інвалідністю та можливостей поширення послуг дітям з особливими освітніми потребами в навчальних закладах міста, використання волонтерства як ресурсу соціально-педагогічної та психологічної допомоги дітям з інвалідністю, а також окреслено такі напрями діяльності на перспективу:

- залучення до громадської діяльності студентів інших педагогічних та гуманітарних спеціальностей, яким необхідний досвід роботи з дітьми всіх категорій у майбутньому, з метою посилення результативності проекту "Волонтерство та інклюзія". Для мотивування студентів зараховувати їм цю роботу як волонтерську педагогічну практику без відриву від навчання, що передбачається навчальним планом;
- розширення мережі загальноосвітніх закладів, що упроваджують інклюзивне навчання за допомогою волонтерської діяльності;

- спрямування зусиль на досягнення системного характеру діяльності; обговорення досягнутих проміжних результатів на семінарах і нарадах центру, презентування передового досвіду в освітянській пресі;
- установа взаємодії волонтерів з батьками дітей з особливостями розвитку, що створить нові можливості для волонтерської діяльності в якості асистента вчителя, а також з метою кращого вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів, урахування цього в навчально-виховній роботі;
- наповнення волонтерської діяльності новим інноваційним змістом відповідно до особистісних потреб учнів, зокрема – розширення її видів.

Таким чином, практичний досвід кафедри педагогіки та корекційної освіти ДНУ імені Олеся Гончара переконливо свідчить, що волонтерська діяльність студентства за умови її ефективної організації і належної спрямованості є нереалізованим резервом соціально-педагогічної допомоги закладам освіти в запровадженні інклюзивного навчання.

В кн.: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2581

Дмитрієва Ірина Володимирівна

Одинченко Лариса Костянтинівна

РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ЯК ФАКТОРУ ЇХНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Одним із пріоритетних завдань системи спеціальної освіти є забезпечення необхідного рівня соціалізації учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Загальновідомо, що соціалізація є складним і тривалим процесом придбання дитиною з психофізичними вадами соціального статусу суспільного індивіда, всебічного формування його як особистості, адаптації до навколишнього середовища та громадського життя. Соціалізація має ґрунтуватися на засвоєнні школярами відповідних форм

поведінки з поступовим переходом до самостійної реалізації їхніх особистісних установок у процесі поетапного «культурного зростання» (за Л.Виготським). Тому повноцінна соціалізація вихованців спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів супроводжується такою організацією корекційно-педагогічного процесу, що забезпечує розвиток в учнів самостійності, здатності до самоорганізації, саморозвитку, самовиховання.

У психолого-педагогічній літературі розглянуто особливості становлення самостійності у школярів (Л.Виготський, І.Бех, О.Голуб, М.Дідора, Л.Канішевська, Б.Кобзар, О.Кононко, В.Лозова, П.Підкасистий, Є.Постовойтов, О.Савченко, В.Сухомлинський тощо). Вчені розглядають самостійність як складну інтегральну якість, що визначається вмінням учня свідомо скеровувати свою поведінку, діяльність відповідно до власних поглядів і переконань, долаючи перешкоди на шляху до практичної реалізації обраної програми дій без допомоги інших. Через самостійність проявляється життєва позиція учня, його прагнення реалізувати себе в діяльності як особистість, сформованість відповідних умінь і навичок.

У процесі розвитку в школярів самостійності особливо значні труднощі виявляються в учнів із інтелектуальними порушеннями, яким властиві відсутність навичок самостійної поведінки і позаситуативного спілкування з іншими людьми, невпевненість, недостатньо адекватний прояв соціальних орієнтирів, нехтування собою як особистістю; складність адаптації в умовах нового середовища тощо. Вчені-дефектологи вказують на недостатню самостійність даної категорії дітей у різних видах діяльності, їхню неспроможність розв'язувати завдання, що вимагають прояву ініціативи, самостійності й вольових зусиль, невміння використовувати отримані знання в практичній діяльності, діяти відповідно до поставленої довгострокової мети (В.Бондар, Г.Дульнєв, І.Єременко, А.Капустін, В.Липа, Г.Мерсіянова, С.Миронова, В.Синьов, О.Хохлина... й ін.). При цьому встановлено, що дана категорія дітей має потенційні можливості розвитку самостійності та

самоорганізації і визначальним фактором досягнення даної мети є спеціально організоване педагогічне керівництво цим процесом.

Так, у наукових доробках розглядаються такі аспекти проблеми підвищення активності і самостійності розумово відсталих школярів у процесі їхнього навчання і виховання в умовах навчального закладу інтернатного типу, як-то: необхідність і своєрідність педагогічного керівництва самостійною діяльністю школярів; важливість реалізації принципу індивідуального підходу у процесі добору завдань для самостійної роботи і вибору виду педагогічної допомоги під час виникнення певних труднощів; послідовність формування практичних умінь; чіткий інструктаж учнів і дотримання часових нормативів до виконання конкретних завдань; вироблення навичок самоконтролю тощо (Є.Білевич, В.Бондар, Л.Вавіна, І.Єременко, М.Козленко, Н.Кравець, В.Ликий, Г.Мерсіянова, С.Ніколаєв, Б.Пінський, В.Синьов, К. Турчинська, О. Чекурда та ін.). Заслужують на увагу питання про педагогічне керівництво самостійною навчальною діяльністю розумово відсталих учнів в процесі використання різних видів інструкцій (попередньо розгорнутої, скороченої, поточної, поетапної й ін.) та важливість і необхідність їх варіювання. Дослідниками встановлено, що значною мірою розвиток самостійності й активності розумово відсталих дітей залежить від розумного сполучення репродуктивного й конструктивного методів організації їхньої практичної діяльності, контролю і самоконтролю, забезпечення певної допомоги з боку педагога при виконанні завдань.

Розглядаючи питання управління розвитком самостійності учнів, В.Синьов вважає, що при застосуванні кожного з методів навчання і виховання розумово відсталих дітей, успіх залежить від того, наскільки вдається корекційному психопедагогу забезпечити належну мотивацію їхньої інтелектуальної діяльності, організувати її в цілеспрямованому плані, раціонально використовувати відповідні корекційні прийоми педагогічної роботи. Вчений підкреслює, що в залежності від новизни і складності інформаційного матеріалу, диференційованості й індивідуальності актуального

стану розвитку їхніх мисленнєвих процесів педагог повинен використовувати такі структури пізнавальної діяльності учнів (максимально-розчленовану, розчленовану-цілісну), які максимально сприяють оволодінню змістом і засобами виконання даної діяльності і дозволяють постійно нарощувати ступінь самостійності її здійснення.

Безперервність навчально-виховного процесу, його єдність і цілеспрямованість в спеціальній школі-інтернаті забезпечує позакласна діяльність, яка являє собою систему організованих корекційно-виховних занять і створює широкий простір для здійснення всебічного розвитку дітей. На значні виховні можливості позакласної діяльності, що складає органічну частину життя школи-інтернату, вказують науковці-дефектологи: В.Бондар, О.Вержиховська, А.Висоцька, І.Дмитрієва, І.Єременко, М.Кот, В.Липа, В.Мачихина, Г.Мерсіянова, С.Миронова, С.Ніколаєв, Л.Одинченко, В.Синьов, І.Татьянчикова... та ін. У спеціальній літературі визначаються основні завдання позакласної роботи, серед них:

- поглиблення загальноосвітніх знань та вмінь;
- розвиток світогляду учнів;
- виявлення різноманітних творчих здібностей школярів і сприяння їхньому усебічному розвитку;
- виховання в учнів самостійності та ініціативності;
- підготовка дітей до майбутньої практичної діяльності тощо.

Зміст позаурочної роботи характеризується суспільно необхідною педагогічною спрямованістю керівництва самостійною пізнавально-практичною діяльністю учнів. Особливості позакласного виховання полягають в тому, що, продовжуючи процес пізнання, створюється найбільш сприятлива атмосфера для виховання самостійності. Корекційно-виховна робота здійснюється в умовах належного педагогічного режиму, який є гнучким і дає змогу забезпечувати диференційований та індивідуальний підхід до вихованців. Засвоєні під час проведення позакласних заходів знання, вміння і навички є органічною складовою частиною всебічного розвитку

особистості, формування якої може бути забезпечене тільки системою діяльності учнів, широко розгалуженої за різними видами і напрямками. Ефективність позакласної виховної діяльності забезпечується раціональним використанням навчального і позаурочного часу, самодіяльністю, ініціативністю, активністю вихованців, удосконаленням форм і методів роботи в позаурочний час. Спеціальна школа-інтернат забезпечує вихованцю широкий вибір занять у гуртках та секціях під керівництвом кваліфікованих педагогів. Виховання в школярів самостійності відбувається більш успішно за умов спільної діяльності дитини і дорослого, цілеспрямованого здійснення корекційної роботи щодо формування в учнів «внутрішнього плану дій».

У практиці позакласної роботи використовуються три форми її організації:

- масові заходи (суботники, ранки, олімпіади, культпоходи, масові ігри та розваги, змагання та ін.), що охоплюють відразу значну кількість школярів як слухачів чи глядачів, так і учасників колективної праці, групових і особистих змагань, ігор і розваг, де виявляється самостійність;

- гурткова форма (заняття гуртків, студій, команд, загонів та ін.), що поєднує групи учнів для проведення з ними позаурочної діяльності за визначеними планом і програмами протягом певного періоду; вони ґрунтуються на принципі добровільності, самостійного вибору дітьми визначеного виду діяльності, які забезпечують успішність індивідуальної роботи;

- індивідуальна робота проводиться з окремими вихованцями, яким даються ті чи інші завдання (розвивальні види діяльності за інтересами, схильностями і здібностями – гра на музичних інструментах, художнє читання, виготовлення моделей, конструювання, малювання, вишивка та ін.)

На основі теоретичного аналізу спеціальної психолого-педагогічної та методичної літератури встановлено педагогічні умови розвитку самостійності у вихованців спеціальних шкіл-інтернатів, а саме:

- збагачення життєвого досвіду учнів в результаті залучення до навчально-пізнавальної, ігрової, трудової, суспільно корисної діяльності, з поступовим її ускладненням;
- здійснення індивідуального й диференційованого підходу до учнів у процесі виховання;
- створення емоційно насичених виховних ситуацій;
- організація позаситуативно-особистісного спілкування дітей.

У процесі позакласної роботи самостійність розумово відсталих учнів поступово зростає, якщо вихователь дотримується певних вимог щодо формування цієї важливої особистісної якості, серед яких відзначимо наступні: активізація потреби школяра в самостійних діях і набуття первинного досвіду самостійної діяльності; становлення самостійності та його провідних компонентів в основних видах діяльності; стимулювання зацікавленості дітей у самостійних діях; організація посильних доручень і справ, прояв ініціативи; створення умов для самостійного застосування отриманих знань і вмінь у частково змінених або нових умовах, здійснення переносу самостійних дій з одних видів діяльності на інші.

Так, у молодших класах особливої значущості набуває організація виховних заходів, які спрямовані на з'ясування сутності поняття «самостійність». Формування в учнів уявлень про цю особистісну якість відбувається завдяки виховним бесідам, тематика яких різноманітна, наприклад: «Кого ми називаємо самостійним?», «Про самостійність», «Що означає бути самостійним?», «Правила самостійності», «Чи вважаєш ти себе самостійним?» тощо. У процесі бесід необхідно підводити учнів до усвідомлення правил, як розвинути в собі таку якість. Для забезпечення зв'язку знань з особистим досвідом школяра важливим є обговорення ситуацій, що мають життєве значення.

У процесі формування самостійності в різноманітній діяльності (навчальній, ігровій, трудовій, суспільно корисній) особливу увагу слід приділяти учням, яким необхідна допомога, ступінь якої залежить від рівня

опанування ними певними самостійними діями. Збільшити рівень усвідомленості дій і активності таких дітей, зробити їхню поведінку більш самостійною можливе лише завдяки довготривалій корекційній роботі, що спрямована на розвиток їхньої мотиваційної сфери у процесі застосування ними власних способів дій. Головне завдання у роботі з такими школярами полягає не тільки в тому, щоб навчити їх певним діям, а у тому, щоб викликати у них бажання займатися відповідною справою. Для цього використовуються різноманітні засоби: інтонація, погляд, міміка, жести тощо.

Планування майбутньої спільної діяльності вихователем разом із дітьми передбачає: розподілення доручень між дітьми, визначення послідовності дій, обов'язків кожного вихованця, обговорення кінцевих і проміжних ланок його діяльності. При цьому за необхідне вважається пояснення розумово відсталому школяреві кожної дрібної операції з метою усвідомлення ним своєї діяльності в цілому, передбачення наступного її кроку й оцінки власних успіхів. Після кожного заняття підводиться аналіз виконаної роботи, в процесі якого з'ясовується, що найбільше сподобалося, чи все вийшло, чи були помилки, пропонується учневі оцінити свою діяльність.

Життя дітей із вадами розумового розвитку потрібно насичувати подіями, збагачувати новими враженнями, організовувати колективні справи. Але вони не повинні бути пасивними учасниками подій, що відбуваються, а проживати події активно і готуватися до них. Для успішної реалізації у вихованні учнів спеціальної школи-інтернату методу близької перспективи корисними є бесіди про завтрашній день, які розкривають привабливість майбутнього, захоплюють дітей і змушують їх з нетерпінням чекати наступні справи.

Вихованню самостійності розумово відсталих учнів сприяє також встановлення зв'язку між минулими та майбутніми справами. Здійснення деяких справ потрібно продовжувати, визначивши при цьому конкретний план подальших дій. Зв'язок між «сьогодні» і «завтра» можна встановлювати як для окремих дітей, так і для всього класу в цілому. Поступово учнів підключають до планування свого життя в класному та шкільному колективі.

Суспільно-корисна праця та трудова діяльність, яка організовується як виконання справ та доручень, розуміється як природна необхідність. Дитина через особливість інтернатних умов життя, виступає організатором своєї життєдіяльності. Під час надання розумово відсталій дитині суспільних або трудових справ і доручень необхідно враховувати її індивідуальні особливості та здібності. Виконання будь-якої справи або доручення вихованцями спеціальної школи-інтернату має свою специфіку, що обумовлено психофізичними особливостями їхнього розвитку. Як правило, розумово відсталі діти здатні виконувати лише ті завдання, що відзначаються різноманітністю, порівняно невеликою тривалістю, доступністю, наочними результатами. Тому заслуговують на увагу індивідуальні, короткочасні, невеликі за обсягом і елементарні за змістом справи та доручення. У міру накопичення суспільного або трудового досвіду, зміст справ і доручень ускладнюється і розширюється. Все це сприяє розвитку у дітей звички діяти цілеспрямовано, вихованню почуття відповідальності, закріпленню трудових умінь і навичок.

Виховання самостійності учнів в процесі індивідуальних справ і доручень вимагає дотримання певних педагогічних умов, а саме:

- справи і доручення надаються учневі із урахуванням можливостей і здібностей щодо їх виконання, вони повинні викликати у дитини інтерес;
- змінювати зміст доручень, щоб кожен учень міг випробувати себе в різних видах діяльності;
- здійснювати систематичний контроль за виконанням наданих справ і доручень, за необхідністю надавати різні види допомоги в ході його виконання;
- поступово і цілеспрямовано ускладнювати доручення; фіксувати зміни у ставленні до суспільних справ і трудових завдань, ступінь зростання самостійності під час формування відповідних умінь і навичок;

- заохочувати учнів за належне виконання доручення тощо.

Виховання в учнів відповідальності за доручену справу, прагнення до якісного виконання обов'язково потребує обговорення і оцінювання результатів, підведення підсумків. Різні види суспільних справ і трудових завдань мають свої критерії, про які повинно завчасно повідомити учням. У процесі оцінювання виконаної праці увага педагога зосереджується не лише на досягнутих результатах школяра, а й важливим є аналіз прояву ініціативи, організованості, старанності, добросовісності, відповідальності, власної поведінки дитини. Обговорення допущених помилок при виконанні дорученої роботи повинне здійснюватися в доброзичливої формі, в процесі їх аналізу неприпустимо приниження дитини. Створення позитивної атмосфери при підведенні підсумків підвищує настрій вихованців, викликає бажання проявити себе в різних видах діяльності, надає впевненості в своїх силах, сприятиме прагненню учнів на самостійне виконання нових суспільних справ і трудових доручень

Виходячи з вищевикладеного, можна стверджувати, що підвищення рівня самостійності розумово відсталих учнів в процесі позакласної роботи здійснюється завдяки забезпеченню вихователем планомірного і цілеспрямованого корекційно-виховного впливу на вихованців; правильному добору змісту, форм, методів, приймів і засобів виховання; створенню педагогічних умов, за яких всі діти приймають активну участь в різноманітних видах позаурочної діяльності. Саме такий підхід сприятиме формуванню розумово відсталі дитини як особистості, входженню її в активне суспільно-громадське життя, адаптації та соціалізації у навколишньому середовищі.

В кн.: Дмитрієва І.В., Одинченко Л.К. Розвиток самостійності учнів спеціальної школи як фактору їхньої соціалізації // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 30: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – С. 54-59.

Єременко Іван Гаврилович

УРОК ЯК ОСНОВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Урок — основна форма організації навчальної та корекційно-виховної роботи в допоміжній школі.

Як і в масових загальноосвітніх школах, урок у допоміжній школі — основна форма, в якій поєднуються виховна й пізнавальна діяльність. Проте в допоміжній школі урок має свої особливості. Розглянемо головні з них.

1. На уроках у допоміжній школі, крім загальноосвітніх та виховних завдань, однакових з масовою школою, розв'язуються ще й інші завдання, властиві тільки допоміжній школі: відбуваються компенсація й корекція вад розвитку дітей. Тільки завдяки корекції та компенсації стає можливим загальний розвиток особистості дитини з порушенням інтелекту і формування в неї бажаних для суспільства духовних і фізичних якостей.

2. У зв'язку з труднощами в роботі з розумово відсталими дітьми, а також з наявністю великої нерівномірності в розвитку пізнавальних сил і здібностей кожного учня кількість учнів у класах допоміжної школи набагато менша, ніж у масовій школі. Вона не перевищує 16 чоловік.

При такій кількості учнів у класі вчитель може приділяти максимум уваги кожному учневі, здійснювати індивідуальний підхід до окремих учнів без серйозних порушень фронтальної організації праці.

3. Класи в допоміжній школі комплектують з урахуванням не тільки віку, а й ступеня інтелекту дитини. До навчання залучають дітей лише з легкими формами розумової відсталості — дітей-дебілів. Через те в одному й тому самому класі можуть навчатися учні різного віку. Різниця у віці становить 3-4 роки. Нині вона поступово зменшується, оскільки аномальних дітей своєчасно виявляють і направляють до спеціальних шкіл.

4. Враховуючи малу продуктивність пізнавальної діяльності учнів, на кожний урок визначають значно меншу порцію матеріалу порівняно з масовою школою. Крім того, цей матеріал спеціально опрацьовують, щоб він був доступний для розумово відсталих учнів.

5. Певні особливості є й у доборі форм і методів навчальної роботи:

широко практикуються повторення вивченого, ігрові моменти; навчання здебільшого відбувається на практичній основі; складні системи знань подаються в розчленованому вигляді; відповідно і діяльність учнів також набуває розчленованого характеру, особливо на початкових етапах навчання.

б. В організації учнів особливо велику роль відіграють безпосереднє керівництво і пряма допомога вчителя, у молодших класах це зводиться до патрунування кожної дії учнів.

Структура уроку, або його побудова,— це цілісна система певним способом поєднаних і організаційно впорядкованих та узгоджених між собою дій учителя й учнів, спрямованих на розв'язання завдань уроку.

Матеріальна основа структури — навчальний зміст діяльності учнів і вчителя. Організаційну основу її становлять способи поєднання і дидактичного впорядкування дій учителя й учнів.

Характер структури уроку визначається багатьма факторами. Головними з них є:

- а) мета і завдання уроку;
- б) рівень розвитку в учнів пізнавальних можливостей і здібностей;
- в) сформованість в учнів прийомів організації своїх пізнавальних дій, поведінки і регуляції ними;
- г) розумова працездатність учнів;
- д) логіка розгортання педагогічного процесу.

Дія цих факторів у процесі навчання аномальних дітей глибоко специфічна, що зумовлює і своєрідність структури уроку.

Як відомо, в учнів допоміжної школи знижені пізнавальні можливості; порівняно з нормальними дітьми в них ослаблене регулювання своїми діями і зусиллями, є значні порушення процесів працездатності. Усе це зумовлює особливу логіку побудови навчального процесу на уроці. Тут важливого значення надається індивідуалізації навчання та організації й стимуляції пізнавальної діяльності учнів.

Відповідно до цього урок у допоміжній школі складається з таких етапів:

1) загальнокорекційного; 2) організаційного; 3) основного; 4) заключного.

В окремих дидактичних працях організаційний, основний і заключний етапи виділяються і в уроках, що проводяться в масових школах, зокрема з фізичного виховання .

Названа структура уроку в допоміжній школі зумовлюється особливими причинами. Тут, окрім особливостей розгортання будь-якої діяльності, враховуються також характерні для розумово відсталих учнів труднощі адаптації до змін характеру діяльності (із стану відпочинку до праці і, навпаки, від праці до відпочинку) .

У зв'язку з інертністю нервових процесів розумово відсталі на початку праці, у даному разі на початку уроку, досить довго перебувають під впливом вражень і форм поведінки, які мали місце до уроку. Одні з них продовжують залишатись у стані збудженості: крутяться, стереотипно повторюють одні й ті самі дії (то дістають, то ховають якусь книжку, перегортають без потреби її сторінки і т. п.); інші продовжують залишатись пасивними, перебувають у полоні розумової інертності, що виникла до уроку.

Іноді зовні учні готові до праці: уважно дивляться на вчителя і ніби слухають його, а насправді не стежать за його думкою, не вникають у суть пояснення чи розповіді. Внаслідок цього не встановлюється внутрішній контакт між учителем і учнями.

Для попередження і усунення такої негативної післядії та швидкої адаптації учнів до розумової праці на початку уроку запроваджується загальнокорекційна частина.

Радянські фізіологи довели, що нервово-психічний динамічний стереотип, що склався в умовах певної діяльності особи, не зникає відразу після припинення цієї діяльності або зміни її умов. Він залишається протягом певного часу і відчутно впливає на наступну діяльність. Такий стан зветься післядією. Післядія впливає на процес включення особи в новий вид діяльності, на швидкість адаптації її до нових умов, на продуктивність її діяльності, на тривалість і сталість періоду високої продуктивності праці, а

також на швидкість появи загального зниження працездатності наприкінці уроку.

Негативний вплив післядії особливо яскраво виявляється в учнів допоміжної школи. Тут вона підсилюється властивою розумово відсталим дітям інертністю нервово-психічних процесів. Тому учні тривалий час посправжньому не включаються в навчальний процес, саме втягування в працю триває занадто довго, стадія найвищої продуктивності недовга (10-15 хв), передчасно (десь за 15-20 хв до кінця уроку) настає загальне зниження продуктивності праці. Через слабкість нервових процесів працездатність учнів на уроці дуже нестала, вона весь час то збільшується, то зменшується.

Негативному впливу післядії можна запобігти, якщо на початку уроку проводити спеціальні вправи, спрямовані на підготовку нервової системи учнів до розумової діяльності на уроці. Зокрема, запроваджуючи вправи, мають на меті:

- а) приглушити й зняти попередні враження й збудження в учнів, що заважають їм нормально включитись у працю;
- б) активізувати нервово-психічні процеси, вивести окремих учнів із стану загальмованості, якщо він перед цим виник;
- в) пристосувати учнів до умов наступної праці на уроці.

Отже, основне завдання цієї частини уроку оптимально підготувати учнів до праці на уроці.

Усе це сприяє створенню оптимальної збудженості центральної нервової системи учня, що є необхідною передумовою успішного навчання.

Нервово-психічна підготовка є одним з типових корекційних засобів. Проводиться вона на початку уроку, коли учні зайдуть до класу й займуть свої місця.

Підготовка триває 5-7 хв. Щоб максимально вплинути на організм і психіку дітей, запроваджують самостійні вправи, які виконують фронтально всі учні. Це можуть бути: усна лічба, дидактична гра (мовна, математична, географічна тощо), ручна праця; вправи на розвиток моторики з використанням мозаїки,

кубиків та інших предметів; фізичні вправи загальнорозвиваючого характеру, співи, малювання, вправи на розвиток уваги, мислення, пам'яті тощо.

Між змістом вправ для нервово-психічної підготовки і змістом основної частини уроку існує тісний зв'язок: для підготовчої частини добирають такі види діяльності, які за характером впливу на організм подібні до тих, що застосовуватимуться в основній частині уроку. Водночас вони не розкривають змісту того, що вивчатиметься на уроці, оскільки подібні до наступних лише за формою, а не за змістом.

Після загальнокорекційної частини проводиться організаційна частина. Вона передбачає організаційно підготувати учнів до праці в основній частині уроку — підготувати робочі місця, навчальне приладдя, довести до учнів мету й завдання уроку.

За умов правильної організації уроку в масовій школі всі ці організаційні питання не стають окремим об'єктом уваги педагога й учнів. Учні з нормальним інтелектом за виробленою навичкою розв'язують їх мимохідь, у комплексі.

Чим старші діти, тим менше часу відводиться на організацію їх на початку уроку.

У допоміжній школі, особливо в молодших класах, навпаки, кожний організаційний момент становить окреме завдання. З психологічного погляду тут усі незначні організаційні компоненти (як, наприклад, знаходження потрібної сторінки букваря, фіксація початку роботи тощо) мають, так би мовити, розгорнутий вигляд, тобто кожний компонент простої дії стає предметом уваги і зовнішньої опіки вчителя.

Проводячи роботу з усім класом, учитель змушений водночас керувати діями майже кожного учня. Одному слід розкрити на потрібній сторінці буквар, другому застругати олівець, третьому показати, як правильно сидіти за партою, іншого заспокоїти, а дехто не розпочинає роботи доти, доки до нього не підійде вчитель і не розпочне її сам.

Поступово, з розвитком учнів, відбувається згортання компонентів

спеціальної організації їх праці в єдиний комплекс цілісної діяльності. Але цього досягають не відразу, а через кілька років наполегливої копіткої праці, спрямованої на корекцію діяльності учнів.

Оптимальна підготовка учнів до навчальної діяльності — головний показник того, що вже можна переходити до реалізації наступних завдань уроку.

Завдання уроку розв'язуються в основній його частині. За своєю структурою основна частина уроку також досить складна, що зумовлюється особливостями процесу навчання розумово відсталих учнів. Кожний щабель, на який піднявся учень у цьому процесі, потребує специфічних корекційних засобів.

Не можна відразу переходити до подачі нових знань або до пояснення нових способів дій. Цьому має передувати відповідна підготовча робота. Це пов'язано з тим, що в розумово відсталих учнів немає тієї основи, спираючись на яку, діти з нормальним інтелектом досить успішно, при незначній допомозі педагога, переходять до сприймання нових знань, йдеться про можливість адекватного відтворення вже засвоєних знань і способів дій. Внаслідок порушення процесів запам'ятовування і відтворення учні допоміжних шкіл, сприймаючи й усвідомлюючи нове, не спираються на раніше засвоєне, оскільки воно не відтворюється. У тих випадках, коли під час вивчення нового учні пам'ятають попередні знання, ці знання не стають основою, оскільки між старими й новими знаннями не виникають потрібні зв'язки, наявні знання в свідомості учнів не актуалізуються як потрібні для розуміння нових знань. Усе це й потребує введення спеціального пропедевтичного етапу перед засвоєнням нових знань.

Але й цим не розв'язується питання свідомого засвоєння нових знань. Дослідження багатьох олігофренопедагогів свідчать про низьку продуктивність усвідомлення й запам'ятовування нового навчального матеріалу розумово відсталими дітьми.

З'ясовано, зокрема, що будь-яке складне поняття ці учні за умов

одноразового пред'явлення його повністю не засвоюють: вони не сприймають його змісту, пропускають семантичні одиниці, деякі факти відображаються в їх свідомості не досить чітко, інші — зовсім випадають. Тому в структуру уроку вводяться компоненти повторення викладу чи пояснень нового, тобто кількаразове звертання до тих самих фактів. Такий прийом ще не можна назвати справжнім повторенням, оскільки виклад нового ще не закінчився.

У зв'язку з конкретністю мислення й зниженим рівнем узагальнень і абстрагувань, а також фрагментарністю у сприйманні явищ реальної дійсності розумово відсталі учні не спроможні без спеціальної допомоги сприймати окремі порції знань у взаємозв'язках, узагальнювати знання, з моменту засвоєння яких минув значний час. Для встановлення зв'язків учням потрібна спеціальна допомога, вправи для узагальнення всього матеріалу, засвоєного на уроці.

Відповідно до цього основна частина уроку складається з двох етапів — пропедевтичного і формуючого. На пропедевтичному етапі учнів готують до сприймання та якісного усвідомлення нового навчального матеріалу. У цей час відновлюються, активізуються набуті вже знання й способи дій, встановлюються зв'язки їх з новими знаннями і способами дій; учнів вводять у коло понять та ідей, що є основою для кращого сприймання нового. Для цього застосовують такі форми роботи: 1) перевірку домашніх завдань та повторення вивченого, якщо зміст цієї роботи є основою для сприймання нового й забезпечує наступність у переході від засвоєних до нових знань, від однієї частини їх до другої, від знань до практики; 2) вступну бесіду, під час якої вчитель вводить учнів у коло знань і уявлень, необхідних для успішного сприймання нових знань. Найчастіше вступна бесіда проводиться перед вивченням ділових статей, виконанням практичних завдань з малювання, ручної праці, проведенням екскурсії, а також у тих випадках, коли тема вивчається протягом багатьох уроків; 3) розповідь учителя на тему, аналогічну тій, що вивчатиметься; 4) повторення попереднього матеріалу, якщо воно сприяє встановленню зв'язків між знаннями, що відтворюються, і знаннями,

які подаються, спостереження натуральних об'єктів під час екскурсій, прогулянки для накопичення потрібних фактів, вражень.

Завершальний момент цієї частини — доведення до учнів теми уроку й конкретних завдань. Проводиться спеціальна робота, спрямована на повне орієнтування учнів у тому, що вони робитимуть на уроці і чого мають досягти. Цим самим в учнів створюються позитивні навчальні мотивації.

Як бачимо, пропедевтична частина складається з асоціативного, власне пропедевтичного й мотиваційного компонентів.

Наступний, формуючий, етап називається так тому, що на ньому учні безпосередньо засвоюють знання, набувають умінь і навичок або досягають нового, вищого етапу в їх засвоєнні. Це досить малий відрізок часу. Проте саме на ньому розв'язуються основні завдання уроку — продукуються нові знання і способи дій або виробляються нові якості щодо їх засвоєння, тобто учні досягають нового рівня опанування знаннями і вміннями.

Отже, на даному етапі уроку учні вперше ознайомлюються з новими знаннями або поповнюють раніше засвоєні факти новими відомостями, яких раніше не сприйняли, і таким чином піднімаються на новий, вищий рівень пізнання. Але це відбувається не відразу. У навчальній діяльності учнів в основний період можна виділити кілька ступенів. Це — створення нових знань, кількаразові повторення щойно сприйнятого для якнайповнішого його усвідомлення й виправлення вад у сприйманні, об'єднання знань, що вивчалися розчленовано, в єдину цілісну систему.

Повторне вивчення одного й того самого матеріалу має суто корекційне значення й спрямовується на компенсацію вад сприймання та усвідомлення навчального матеріалу завдяки використанню додаткових механізмів пізнавальної діяльності учнів. При одноразовому повідомленні нових знань або поясненні тих чи інших закономірностей розумово відсталі діти не охоплюють усього змісту, вони дещо пропускають повз свою увагу з того, що повідомляється, дещо сприймають поверхово. Це зумовлює фрагментарність знань.

Важливим корекційним засобом, спрямованим на подолання цієї вади, є кількаразове повторення повідомленого кожного разу в іншій формі з включенням у сферу сприймання нових об'єктів і т. д. Завдяки цьому уточнюються знання, повністю усвідомлюються, досягається достатня предметна співвіднесеність.

Проте на цьому етапі ще не виникає в учнів цілісної системи знань, що сприймалися на уроці. Це забезпечується на стадії інтегративній. За допомогою спеціальних прийомів відбувається об'єднання окремих знань у цілісну систему й акцентування на узагальнюючому їх змісті. Учні підводять до цілісного сприймання усього змісту уроку, до головних висновків, що впливають з окремих фактів, положень, правил, до висновків, засвоєних у різний час на уроці.

Наприкінці уроку в одній частині учнів нервово-психічне збудження, що виникло у зв'язку з напруженою розумовою діяльністю, досягає найвищого рівня. В іншій частині посилюється стан апатії — наслідок перевтоми. Такий стан негативно впливає на поведінку учнів під час перерви, перешкоджає створенню належних умов для відпочинку й відновлення сил, витрачених на уроці. Стан збудження часто стає основною причиною порушення дисципліни й порядку, бешкетування. Пасивність перешкоджає учням переключатися на активний відпочинок, а отже, також унеможлиблює відновлення витрачених сил урізноманітненням діяльності.

Щоб уникнути таких небажаних явищ, наприкінці уроку проводять спеціальну заключну частину. Застосовуються окремі вправи і корекційні заходи, що знімають нервово-психічні напруження учнів і виводять їх із стану психічної апатії.

Досить корисні для цього спокійні рухливі й дидактичні ігри, декламування віршів, відгадування загадок, слухання цікавих розповідей, перегляд діапозитивів, кінокартин, телепередач, колективний спів тощо.

Отже, для розв'язання корекційних завдань на уроці в допоміжній школі запроваджуються допоміжні засоби, а саме:

- а) спрощується структура й зменшується обсяг знань під час пояснення нового матеріалу відповідно до обмежених пізнавальних можливостей учнів;
- б) уповільнюється темп навчання, що відповідає уповільненості психічних процесів, які відбуваються в розумово відсталих учнів;
- в) багато разів повторюється щойно поданий навчальний матеріал на всіх етапах його вивчення, щоб запобігти забуванню, нечіткості сприймання;
- г) максимально використовуються предметна діяльність і досвід дітей під час формування важких для них узагальнень;
- д) забезпечується взаємокомпенсація функцій різних аналізаторів у поєднанні з аналітико-синтетичною діяльністю мозку; одночасно використовуються слово, дія й наочне сприймання, щоб запобігти розриву між практичними діями, образами й поняттями, предметні дії та сприймання супроводжуються словесним поясненням і, навпаки, — співвідносять з предметами та їх зображеннями словесну мову;
- е) складні знання розчленовуються на окремі частини для ґрунтовного вивчення кожної з них окремо з наступним відтворенням початкової структури знань;
- є) використовуються різні види інструкцій, попередньо плануються дії;
- ж) учителем і учнем спільно виконуються частини завдання, якщо учень не може сам його виконати;
- з) за допомогою запитань, показу, тренувань тощо виправляються й уточнюються дії учнів, якими керує вчитель.

Уроки в допоміжній школі бувають різних типів.

Тип уроків — це група подібних за структурою уроків. Відносячи той чи інший урок до певного типу, враховують такі фактори, як головне завдання уроку, характер змісту навчального матеріалу, визначеного на даний урок, вікові й типові особливості учнів, етап вивчення теми, логіка процесу навчання.

Головний з перелічених факторів — логіка розгортання навчального

процесу, оскільки в ній виражаються всі інші фактори. Як відомо, навчання є багатоетапним процесом. У допоміжній школі це особливо яскраво виявляється. Тут вивчення складних систем знань, окреслених певною темою, здебільшого не завершується на одному уроці. Воно триває протягом кількох уроків.

Плануючи уроки, вчитель передбачає забезпечення таких його етапів:

а) підготовка до сприймання навчального матеріалу, б) сприймання й усвідомлення його, в) уточнення, поглиблення і розширення знань, г) систематизація й узагальнення засвоєного матеріалу, д) даліше закріплення знань, умінь і навичок, е) перевірка повноти й міцності свідомо засвоєних знань і вмінь.

Така логіка навчального процесу відповідає пізнавальним особливостям розумово відсталих учнів, у процесі такого навчання створюються сприятливі умови для компенсації вад сприймання знань і вироблення вмінь на основі своєчасного застосування корекційних засобів.

Відповідно до цього виділяють такі типи уроків у допоміжній школі:

- 1) пропедевтичні уроки;
- 2) уроки формування нових знань, умінь і навичок;
- 3) уроки додаткової корекції знань і умінь;
- 4) уроки систематизації й узагальнення знань та вироблення узагальнюючих способів дій;
- 5) уроки застосування знань, умінь і навичок;
- 6) уроки перевірки якості засвоєння знань і вмінь.

Комбінованого уроку в допоміжній школі не виділяють, оскільки ознаки його властиві майже всім типам. Так само в цій школі не буває уроків тільки на засвоєння нового, бо на таких уроках є елементи й корекції, і систематизації, і пропедевтики.

Пропедевтичні уроки. На цих уроках здійснюється лише підготовка учнів до засвоєння програмного матеріалу. Розрізняють загальнопропедевтичні і тематико-пропедевтичні уроки.

Загальнопропедевтичні уроки проводять здебільшого на початку першого року навчання, їх завдання:

а) ґрунтовно вивчати учнів для уточнення діагностичних даних про них, виявляти рівень їх загального розвитку, обсяг уявлень і знань про навколишню дійсність і стан орієнтування в навколишньому середовищі, готовність до навчальної діяльності (наявність шкільних знань і навичок);

б) вчити учнів орієнтуватись у класній і шкільній обстановці;

в) коригувати найбільш серйозні вади сприймання, уявлення, пам'яті, мислення, мови і моторики;

г) прищеплювати учням навички навчальної діяльності, вміння бути організованим під час навчання, узгоджувати свої дії з діями учнів усього класу;

д) долати індиферентне ставлення до навчальної діяльності і розвивати інтерес до неї, позитивні емоції й мотиви.

Наводимо зразок другого за навчальним планом уроку в I класі.

Тема уроку. Наш клас.

Мета. Ознайомити учнів з класною кімнатою, розповісти про навчальну працю, що відбуватиметься в ній, правила поведінки учнів, вивчати й коригувати сприймання, поняття, мову й дії учнів.

Порядок проведення уроку

1. Загальне ознайомлення з приміщенням, його назвою і призначенням.
2. Конкретне ознайомлення з окремими предметами класу (столом, партою, класною дошкою тощо).
3. Бесіда про навчальну працю в класній кімнаті.
4. Пояснення правил поведінки учнів у класі.
5. Вправи для засвоєння елементарних правил і дій у класній кімнаті.
6. Гра. Співи.

На цьому уроці важко виділити окремі методи роботи, усі вони застосовуються в комплексі. Бесіда про клас поєднується з розгляданням предметів, картин, меблів, малюнків та з виконанням різних дій типу: «взьми

книжку», «виміряй, що довше — указка чи олівець», «полічи, скільки кроків має кімната в довжину» тощо. Ознайомлюючи учнів з класною кімнатою, вчитель одночасно вивчає їх сприймання та уявлення, мову й мислення, а також уточнює й коригує їх. Учні вправляються в розпізнаванні форми, кольору, розмірів окремих предметів, визначають, чим вони відрізняються один від одного (кольором, розміром чи призначенням).

Наприклад, учні визначають: «Клас великий, світлий; класна дошка широка, чорна, висить на стіні. Дошка більша за картину, ширша за вікно. Вона чорного кольору тому, щоб можна було бачити записане на ній». На цьому уроці учні практично засвоюють елементарні навички й прийоми навчальної діяльності та правила поведінки в класі. Вони вчаться правильно сидати за парти, вставати, виходити до дошки, розміщувати речі на парті, засвоюють багато інших навичок і прийомів повсякденних дій. Емоційною окрасою таких уроків є хоровий спів, виконання колективних фізкультурних вправ та проведення рухливих і дидактичних ігор.

Як бачимо, на цьому уроці ще не вивчається новий навчальний матеріал, а тільки підготовляють учнів до цього. Слід сказати, що всі уроки під назвою «уроки з розвитку мови» за своєю структурою і змістом пропедевтичні, незалежно від того, проводяться вони на початку, у середині чи наприкінці року, на першому, другому чи третьому роках навчання.

Інший тип пропедевтичних уроків — тематико-пропедевтичний — проводиться перед вивченням складної теми для дидактичної підготовки учнів до її сприймання. Такі уроки проводяться на різних роках навчання в тих випадках, коли для засвоєння навчальної теми потрібна попередня підготовка учнів, введення їх у коло ідей і понять, що вивчатимуться. Учні слід підготувати до вивчення таких тем, як «Дробі», «Проценти», «Прикметник», «Часи дієслова», «Обчислення площі геометричного тіла» та ін. Проводяться такі уроки й для підготовки учнів до виконання самостійної роботи (написання твору, переказу, розв'язання арифметичної задачі, побудови плану шкільної садиби тощо), а також перед екскурсією для орієнтування учнів у тому, що

вони мають спостерігати і які завдання виконувати під час екскурсії.

У структурному відношенні ці уроки мало чим відрізняються від загальнопропедевтичних. Вони теж не мають предметної окресленості, бо лічбу та інші види діяльності подано в елементарному вигляді. Відрізняються від останніх лише тим, що вся пропедевтика на них тісно пов'язана із змістом найближчої навчальної теми.

Уроки формування нових знань, умінь і навичок. Особливістю уроків цього типу є те, що на них учні сприймають новий навчальний матеріал або засвоюють нові способи й прийоми дій. Головне в них — елемент новизни, початкове ознайомлення а не повне опанування нової порції знань, ще невідомих способів дій. Розв'язання цих завдань від початку до кінця проводиться на основі застосування різноманітних корекційних засобів.

Як свідчить багаторічний досвід допоміжних шкіл, якщо відсутній корекційний підхід, розумово відсталі учні не повністю сприймають і усвідомлюють за один раз зміст розповідей і пояснень учителя.

Учні стикаються з труднощами у диференціюванні того, що сприймається: вони часто не розрізняють за змістом важливе й другорядне, спільне й відмінне в предметах. У цих умовах на уроках формування нових знань, умінь і навичок особлива увага звертається на забезпечення повного сприймання та чіткого усвідомлення всіх елементів, одиниць знань і дій. Усе, що визначено на уроках, має бути в повному обсязі сприйнятим та усвідомленим; стосовно розумово відсталих дітей ця вимога є виключно важливою, бо весь запас знань створюється лише на уроках, самостійно його поповнювати учні не можуть. Так само не спроможні вони самостійно надолужувати те, що не взяли з уроку, бо прогалини в знаннях розумово відсталі діти не усвідомлюють. Якщо не буде забезпечено повноти і правильності засвоєння знань на уроці, то неправильно сформовані поняття можуть закріпитися, перетворившись у стереотип, який дуже важко перебудовується у зв'язку з інертністю нервових процесів у розумово відсталих дітей.

Щоб розумово відсталі учні повноцінно засвоювали новий навчальний

матеріал, застосовують цілий ряд корекційних засобів.

Зокрема, на кожний урок визначають максимально зменшену порцію знань, розраховану на 10-15 хв напруженої праці в молодших класах, і не більше як на 25 хв. у старших класах.

Зміст навчального матеріалу добирають так, щоб він мав значно нижчий рівень узагальнення порівняно з тим, що має місце в масовій школі. Навчальний матеріал подають учням в максимально конкретних формах з широким використанням наочності. За кожним словом, судженням, думкою учень повинен бачити реальні речі — факти, предмети, процеси.

З першого року і протягом наступних років навчання систематично застосовують вправи на узагальнення на основі образів, що виникають внаслідок споглядання наочних посібників, предметів і явищ. Розумово відсталим дітям під час вивчення нового навчального матеріалу постійно подається допомога у встановленні зв'язків між старими і новими знаннями, між окремими фактами в системі нових знань, між предметами й явищами, змістом нових знань і реальними предметами, явищами і процесами.

Учням подається допомога в адекватній актуалізації старих знань як основи для чіткого усвідомлення нового матеріалу.

У процесі відтворення раніше здобутих і переходу до нових знань проводиться спеціальна робота щодо фіксації цього переходу.

Щоб полегшити сприймання нового, перед поясненням чи розповіддю учнів ознайомлюють з новими словами, планом викладу, малюнками. Усі ці корекційні моменти можна застосовувати не тільки до викладу нового, а й у процесі самого викладу.

Учитель, застосовуючи різні методи навчання та їх комбінації — розповідь, пояснення, бесіду, вправи, спостереження, пошукові практичні дії, досліди, демонстрування картин, кінофільмів і телепередач, добивається повного й усвідомленого сприймання навчального матеріалу, постійно вдаючись до багаторазових пов-торень, вказівок і роз'яснень.

Питома вага і тривалість переважного використання різних методів на

уроці неоднакові. Це залежить від року навчання, складності матеріалу та ряду інших факторів. Так, бесіда найчастіше триває 5-15 хв у молодших і 10-20 хв у старших класах. Одноразове пояснення триває 5-7 хв. Найпоширеніший метод у допоміжній школі — бесіда, особливо в I—IV класах. Часто вона поєднується з розповіддю, поясненням, показом, виконанням невеликих практичних вправ.

Типова структура уроку формування нових знань, умінь і навичок така:

1. Нервово-психічна підготовка учнів до уроку.
2. Організація учнів до праці на уроці.
3. Пропедевтична підготовка учнів до сприймання нового матеріалу (відтворення старих знань як основи для вивчення нового і створення необхідного кола уявлень).
4. Формування нових знань.
5. Повторне звертання учнів до щойно здобутих знань для уточнення, доповнення, чіткого усвідомлення, запам'ятовування.
6. Систематизація й узагальнення засвоєних знань.
7. Настанови щодо самостійної роботи учнів після уроків.
8. Заключна частина уроку.

Як бачимо, у цій структурі послідовно додержано логіки переходу від відомого до невідомого: спочатку відтворюються її актуалізуються старі знання, встановлюються зв'язки між ними й тим, що вивчатиметься далі. Водночас розв'язуються й суто корекційні завдання: перед вивченням нового проводиться певна підготовка учнів до сприймання його, після першого ознайомлення учнів з новим матеріалом відбувається повторне звертання до нього для уточнення, розширення й поглиблення знань. Логічна структура педагогічного процесу завершується систематизацією засвоєних знань.

Уроки додаткової корекції знань і умінь учнів. На уроках цього типу розв'язуються специфічні для допоміжної школи завдання щодо корекції вад у засвоєнні знань розумово відсталих учнів.

Таких уроків не буває в масовій школі, бо діти з нормальним інтелектом

спроможні самостійно подолати подібні вади в засвоєнні знань під час повторення чи виконання домашніх завдань. Дещо інша ситуація складається в допоміжних школах. Тут навіть після добре проведеного уроку, незважаючи на запровадження ряду корекційних засобів, учні не завжди повністю й якісно засвоюють знання. З часом окремі елементи засвоєння знань забуваються, абстракції послаблюються, руйнуються зв'язки між окремими фактами, явищами, процесами, подіями, відображеннями в раніше сприйнятих знаннях; навіть через два-три дні в свідомості учнів згладжуються створені з великим трудом абстракції й узагальнення. У цих умовах недоцільно відразу переходити до закріплення щойно поданого навчального матеріалу. Потрібна додаткова робота для уточнення, внесення поправок, поповнення і відтворення знань, особливо тоді, коли одна й та сама тема вивчається протягом багатьох уроків. Найчастіше такий стан створюється під час вивчення математичних, граматичних, а в деяких випадках і природознавчих та суспільно-політичних знань.

У цих випадках проводяться спеціальні уроки. Суть корекційної роботи на них полягає в тому, що відбувається повторення раніше вивченого матеріалу для уточнення, відтворення й поповнення знань. Для цього матеріал заново ділиться на частини, кожна з яких вивчають окремо. Так само відбувається й розгортання складних дій. Завдяки повторному поелементному вивченню знань і умінь відновлюються слабо засвоєні раніше або забуті знання: а) виправляються допущені неточності в засвоєнні окремих фактів; б) поглиблюється поверхово засвоєний навчальний матеріал; в) відновлюється порушена система в знаннях.

Поряд з тим продовжують збагачуватись і закріплюватись нові знання в пам'яті учнів. Так створюється надійна основа для успішного навчання.

Типова структура такого уроку:

1. Виявлення рівня засвоєння знань учнів для визначення того, що потребує корекції.

2. Поелементне повторне вивчення знань і умінь та коригування,

уточнення, поповнення й збагачення.

3. Об'єднання скоригованих знань в єдину систему.

4. Закріплення знань і вправління в їх застосуванні.

Зміст корекційної роботи на цих уроках залежить від характеру виявлених вад у знаннях учнів.

Подаємо зразок уроку додаткової корекції знань і умінь (І клас).

Внаслідок перевірки домашнього завдання виявилось, що ніхто з учнів не зміг скласти оповідання за трьома малюнками, як це робилось на попередніх уроках. Тому вчитель обирає таку тему уроку: «Складання оповідання за серією малюнків, об'єднаних заголовком «Врятував». Оголосивши тему, вчитель проводить роботу за планом:

1. З'ясування змісту першого малюнка. Вчителька прикріплює на дошці малюнок, на якому зображено хлопчика, що ловить рибу на березі річки. Учні розглядають його й за допомогою запитань передають зміст малюнка. З'ясовується, що хлопець сидить на березі річки і ловить рибу, річка глибока й широка, а подія відбувається навесні під час повені. Потім колективно складається речення; «Семен ловив рибу». Сильніші учні складають ще кілька речень: «Була весна. Вода прибувала. Семен сидів на березі річки й ловив рибу».

2. З'ясування змісту другого малюнка. Вчителька прикріплює до дошки другий малюнок, з якого видно, що хлопчик упав у воду.

Діти знову розглядають малюнок і розповідають про нього. У процесі бесіди з'ясовується, що це той самий хлопчик, якого було показано на першому малюнку. Він не купається, а потрапив у воду мимоволі й ось уже тоне. Хлопчику загрожує смерть. Колективно складається речення: «Семен упав у воду й став тонути». Знову сильніші учні склали кілька додаткових речень, що деталізують зміст події.

3. Ознайомлення із змістом третього малюнка. Вчителька спочатку не показує малюнка, а пропонує учням поміркувати й сказати, що було далі. Учні висловлюють різні припущення й нарешті за допомогою запитань учителя

приходять до правильного висновку: «Івась врятував свого товариша». Тільки після цього відкривається третій малюнок й уточнюються обставини наступної події. Знову складається речення: «Івась врятував Семена». Окремі учні розкрили зміст повніше: «У Семена був товариш Івась. Він ішов берегом. Івась помітив у воді Семена. Івась здогадався, що Семен тоне. Івась кинувся у воду, схопив Семена і потягнув до берега. Івась добрий і вірний товариш».

4. Об'єднання змісту окремих картин в єдину розповідь.

Спочатку вчителька запропонувала учням усно побудувати розповідь відразу за трьома малюнками. Побачивши, що більшість учнів цього зробити не можуть, вона роздала на парти картки із написаними реченнями, складеними раніше, й запропонувала скласти з них оповідання.

Складені оповідання були прочитані в класі й записані кожним учнем. Сильнішим учням дозволялося поширити своє оповідання, вводячи додаткові речення.

Уроки систематизації й узагальнення знань. Темп навчання в допоміжній школі досить повільний. На одну тему відводиться багато часу. Це дає можливість розподіляти матеріал кожної теми на менші порції і вивчати їх окремо, виділяючи для цього кілька уроків. А через те, що тема вивчається довго, учні забувають деякий матеріал цієї теми, гублять логічні зв'язки між тим, що вивчалось, і тим, що вивчається в даний момент. Це утруднює узагальнення і систематизацію всього матеріалу. Повторення мимохідь, у процесі вивчення нового не дає відчутних результатів. Тому в допоміжній школі вводяться спеціальні уроки систематизації й узагальнення вивченого матеріалу.

Основні завдання таких уроків — об'єднати окремі знання в єдину систему, відновити й зміцнити зв'язки між окремими елементами знань. За програмою для таких уроків спеціально відводиться час на повторення. Систематизація, що здійснюється на них, буває внутрісистемною і міжсистемною. Наприклад, протягом четвертої чверті у VII класі вивчаються дві граматичні теми: «Наказова форма дієслів» та «Однорідні члени речення».

На них відведено 22 год, але, крім того, ще 10 год визначено на повторення. За рахунок цих годин систематизуються та узагальнюються знання, вивчені в кожній темі.

Значення таких уроків важко переоцінити. На них створюються найсприятливіші умови для формування в учнів прийомів класифікації, систематизації й узагальнення, чого самостійно учні навчитися не можуть.

Структура основної частини уроків цього типу може бути такою:

1. Поетапне відтворення і корекція окремих частин усієї системи знань.
2. Об'єднання частин знань, що вивчались розрізнено, в єдину систему.
3. Побудова загальних висновків.

Іноді вивчені раніше окремі факти, предмети, явища, сформовані поняття розглядаються всі разом у порівняльному плані. При цьому до них учні кілька разів звертаються одночасно, порівнюючи їх кожного разу за новою ознакою. Наприклад, на багатьох предметних уроках, під час екскурсій, на уроках з розвитку мови, малювання, ручної праці учні знайомились з різними овочами — картоплею, морквою, буряками та ін. Вивчаючи овочі окремо, учні довідалися про їх колір, зовнішній вигляд, смак, спосіб вживання людиною й тваринами. Діти їх малювали, виліплювали, розповідали про них. На заключному уроці з теми поставлено завдання — привести знання учнів про овочі в єдину систему, навчити їх класифікувати на основі абстрагування від неістотного й узагальнення істотних ознак.

Зміст даного уроку полягає в тому, що учні порівнюють овочі й за однією, двома і більше ознаками встановлюють подібність і відмінність між ними, класифікують овочі на групи за спільними істотними ознаками, роблять узагальнення про окремі овочі (картопля, капуста, буряк...—це городні рослини, це овочі тощо).

Уроки застосування знань, умінь і навичок. Користуватися знаннями учнів систематично навчають у процесі засвоєння навчального матеріалу. Так, складаючи речення, учні весь час використовують граматичні знання, у практичних письмових роботах застосовують знання правопису, математичні

знання і обчислювальні та вимірювальні навички потрібні їм для розв'язування задач, виконання практичних задач на вимірювання площі, обчислення тощо. Таке застосування побіжне і часткове. За допомогою вчителя учні виконують такі завдання. Водночас розумово відсталим учням дуже важко використовувати цілий комплекс знань і умінь, здобутих у різний час. Візьмемо для прикладу написання твору на певну тему. Щоб успішно впоратися з цим завданням, учень повинен відтворити в пам'яті й усвідомити потрібні знання з теми, головну думку твору, головні й другорядні факти й події, скласти логічний план твору; крім того, відтворити й правильно застосувати знання про будову речення, правопис окремих букв і слів та ще багато інших знань і умінь.

Щоб навчити учнів користуватися складними комплексами знань і умінь, вводяться спеціальні уроки. При цьому враховується той факт, що з усіх видів навчальної діяльності розумово відсталим учням найважче застосовувати знання. Навіть добре засвоєні знання вони часто не спроможні застосувати. Проте завдяки спеціальному навчанню ці труднощі певною мірою долаються.

Уроки застосування знань і умінь запроваджуються з усіх навчальних предметів. На них основним є самостійна практична діяльність різного характеру: написання творів, складання ділових паперів, практичне розв'язання завдань (побудова плану місцевості, вимірювання площ, практичні обчислення, розрахунки пов'язані з працею в майстерні, застосування агробіологічних знань на пришкольній дослідній ділянці, дослідна робота з природознавства і спостереження за погодою на географічному майданчику тощо).

Особлива увага звертається на вироблення в учнів умінь працювати за планом та інструкцією.

Ось орієнтовний план такого уроку:

1. Доведення до учнів завдань уроку.
2. Відтворення знань і умінь, потрібних на даному уроці.
3. Пояснення, як слід застосовувати знання.

4. Практичні вправи на застосування знань.

5. Оцінка правильності застосування знань і виправлення допущених помилок, зокрема усунення неадекватності в застосуванні знань.

Уроки перевірки якості засвоєння знань і вмінь. У допоміжній школі уроки цього типу посідають значне місце в навчальній діяльності учнів. На них відводиться понад 10-20% усього навчального часу залежно від ступеня труднощів засвоєння матеріалу. Головним є те, що на цих уроках виявляється не тільки рівень засвоєння знань і вмінь, а й з'ясовуються результати корекційно-виховної роботи за певний проміжок часу. Зокрема, виявляються прогалини в знаннях і вміннях учнів і на основі цього визначається зміст дальшої додаткової корекційно-виховної роботи; визначається доцільність переходу до вивчення нового навчального матеріалу; з'ясовується стан скомпенсованості порушень саме тих механізмів, на основі яких відбувалось засвоєння знань, якісний рівень яких перевіряється; оцінюється результативність використаних методів навчання і вносяться в них певні корективи; відтворюються й уточнюються вивчені знання й набуті вміння для приведення їх у систему.

Застосовують два види таких уроків: 1) уроки перевірки якості засвоєння знань з окремої теми і 2) уроки заключної перевірки знань наприкінці півріччя чи навчального року.

Для перевірки застосовують метод бесіди, письмові роботи й практичні завдання.

Основна частина цих уроків складається з таких етапів:

1. Повідомлення теми і пояснення завдань уроку.
2. Виявлення рівня засвоєння вивченого матеріалу.
3. Підбиття підсумків перевірки знань і оцінка досягнень учнів.
4. Настанови щодо усунення недоліків знань і умінь учнів.

Якщо на уроці основним методом перевірки якості засвоєння навчального матеріалу була практична робота учнів, то в структуру його вводиться новий компонент — інструкція про порядок і способи виконання завдання.

Результати перевірки знань учнів враховуються під час розв'язання питання про переведення учнів до старших класів. Водночас накреслюються заходи корекційної роботи на наступний рік з урахуванням виявлених недоліків у знаннях учнів.

Навчальна екскурсія. Екскурсія — це спеціальна форма організації педагогічного процесу, при якій виучувані факти (предмети, явища, процеси) подано в натуральному вигляді і в реальній обстановці. Екскурсія — педагогічно організований вихід учнів класу за межі звичної обстановки до місця знаходження об'єктів, що вивчаються, й проведення там занять у вигляді живого споглядання, бесід і виконання практичних завдань на конкретному матеріалі.

У допоміжних школах екскурсії є дуже важливим корекційно-виховним засобом. Оскільки мислення розумово відсталих дітей має конкретний характер, у процесі проведення екскурсії відкриваються необмежені можливості для конкретизації, уточнення й збагачення знань учнів та для їх загального розвитку.

Високо оцінюючи коригуючу роль екскурсії, К.Д.Ушинський зазначав, що живе споглядання натурального предмета навіть без чужого слова пробуджує думку дитини, коригує її. Живе споглядання натуральних предметів і явищ дає можливість пізнати той аспект їх реального змісту, зокрема ті властивості предметів і явищ, які через сприймання малюнка, картини чи словесного опису дітьми не пізнаються. Словесні пояснення, навіть у сполученні із сприйманням їх зображень, не забезпечують достатньої яскравості, не створюють належної чуттєвої основи понять. Наприклад,

натуральну величину корови, слона, трактора, комбайна розумово відсталі діти можуть правильно уявити тільки внаслідок безпосереднього сприймання їх. Так само тільки через безпосереднє сприймання натурального предмета учні можуть дістати справжнє уявлення про акустичні властивості його (шелест листя, весняний гомін гаїв, дзюрчання струмків, шум річки, промислові шуми міста та ін.). Найбільш точні уявлення в цьому випадку учні дістають і про динамічні властивості предметів, явищ і процесів, про рух, зміни і перетворення (спосіб і швидкість пересування тварин, зміни в природі залежно від пір року та ін.).

Живе споглядання в сполученні із словом активізує всі пізнавальні функції учнів і забезпечує багатий фактичний матеріал для розвитку сприймань і мислення. Водночас екскурсія має велике значення для виховання в учнів любові до рідної природи. Перебування на свіжому повітрі сприяє оздоровленню й загартуванню дитячого організму.

Екскурсії проводять на різних етапах вивчення теми: перед вивченням її для створення необхідних уявлень як основи для сприймання нового, у процесі проходження теми для уточнення знань, після вивчення теми для закріплення знань.

Методикою передбачається проведення екскурсій з усіх навчальних предметів. Найчастіше організують екскурсії в ліс, парк, на річку, до водоймища, в поле, до зоопарку, на птахоферму, тваринницьку ферму, на завод, фабрику, у виробничу майстерню, магазин, до музею, історичних пам'ятників, по місцях історичних подій, до міста тощо.

Підготовка до екскурсії. На цьому етапі визначають тему, мету й місце екскурсії. Учитель безпосередньо на місці проведення екскурсії визначає об'єкти для вивчення, методику організації навчальної діяльності учнів, зміст пояснень. Потім розробляє план екскурсії. У ньому зазначено: маршрут, час на дорогу, місця відпочинку, послідовність проведення самої екскурсії,

визначено екскурсоводів або осіб, що будуть залучені до пояснень, встановлено час закінчення екскурсії і повернення до школи. У план підготовки до екскурсії входять заходи по підготовці учнів до неї: відтворення знань, потрібних для усвідомленого сприймання об'єктів під час екскурсії. Перед початком екскурсії учням повідомляють мету й місце екскурсії, пояснюють правила їх поведінки на маршруті й під час самої екскурсії.

Потім розподіляють обов'язки і завдання, вказують, що потрібно взяти із собою. До організації й керівництва екскурсією залучають учнів — виділяють командира, розвідників, фотографів, художників, кореспондентів, відповідальних за інструмент та ін.

Маршрут. Організуючи перехід учнів від школи до місця проведення екскурсії, проводять досить відповідальну освітньо-виховну роботу. Організується спостереження учнів за місцевістю, увага їх зосереджується на об'єктах, які розташовані по обидва боки дороги, проводяться різні практичні роботи: вимірюють певні відрізки шляху, обчислюють час проходження їх, швидкість руху транспорту, збирають матеріали для колекції тощо.

Проведення екскурсії. Зміст і порядок проведення екскурсії залежать від характеру об'єктів спостереження. Якщо це підприємство, музей чи інша установа, то спочатку діти ознайомлюються з установою, а потім поетапно вивчають експонати, машини й прилади об'єктів. При цьому, щоб не відвертати уваги учнів, керівник екскурсії спрямовує спостереження їх лише на ті об'єкти, які заплановано оглянути. Спостереження супроводжуються поясненнями, а також, якщо це можливо, демонструванням. До цього залучають досвідчених працівників установ, які заздалегідь готуються до бесіди з учнями. Під час екскурсії влаштовують зустрічі з відомими людьми — передовиками виробництва, майстрами своєї справи. Якщо є можливість, учні роблять зарисовки, збирають матеріали про діяльність відповідної установи.

Дещо інший характер має екскурсія на природу. Тут у центрі уваги дітей природа, її предмети і явища. Головним і часто єдиним екскурсоводом стає сам учитель. Спочатку учні самі вільно ознайомлюються з навколишнім середовищем. Потім їх спостереження спрямовує вчитель відповідно до виробленого плану. Під час спостережень учні замальовують окремі об'єкти чи ландшафти, проводять практичні роботи на місцевості: виявляють швидкість і напрям течії річки, визначають правий і лівий береги, проводять вимірювання на місцевості, досліджують профілі ґрунту, збирають певний матеріал: зразки ґрунту, порід, різні рослини, комахи та ін.

Підсумки екскурсії. Після екскурсії в класі або на шкільному подвір'ї проводяться підсумкові заняття. Систематизується й класифікується зібраний матеріал, уточнюються, приводяться в систему та узагальнюються здобуті учнями спостереження. У процесі такої роботи використовуються додаткові факти, взяті з книжок, газет та журналів, відтворюються певні знання, засвоєні на уроці. Цікаві дані записують у зошити. Часто записи супроводжують зарисовками. З матеріалу, зібраного під час екскурсії, учні виготовляють різні посібники-гербарії, альбоми тощо.

Здобуті під час екскурсії знання та створені посібники потім використовують на уроках.

Навчальні екскурсії в допоміжній школі здебільшого тривають 45 хв. Проте деякі з них розраховані на дві й більше години. Час проведення самих екскурсій (без дороги) не повинен перевищувати 30-45 хв.

Додатковий час на екскурсію береться за рахунок здвоєних уроків або на останній урок відводиться більше часу, інколи учні на перший урок приходять за 30-40 хв до його початку.

Підготовка вчителя до уроку. Навчальною програмою для допоміжних шкіл передбачено значно менше коло знань, ніж у масовій школі. Однак це аж ніяк не зменшує значення ґрунтовної підготовки вчителя до уроку. Хоч саме

опанування незначної порції знань, що визначається на урок у допоміжній школі, і не забирає в учителя багато часу, проте розробка методики їх подачі — досить складна справа і потребує від учителя багато праці. Потрібні широкі й глибокі загальнопедагогічні й дефектологічні знання, великий досвід і певні творчі здібності для того, щоб досконало підготуватись до кожного уроку. Зокрема, першочерговим завданням є визначення оптимального змісту знань і умінь на кожний урок з тим, щоб вони були максимально доступними для кожного учня і водночас не затримували його розвитку. Визначити доступність для учнів теоретичного рівня подачі знань, встановити співвідношення між конкретними й абстрактними компонентами знань, відібрати найдоцільніші методи й прийоми навчання і поєднати їх між собою — це досить складні завдання. Проте найбільш складним у підготовці вчителя до уроків є визначення об'єктів корекційної роботи з максимальним використанням змісту навчального матеріалу.

Отже, підготовка вчителя до уроків — тривалий і багатоступінчастий процес. Вона передбачає різні етапи й види роботи. Розглянемо головні з них.

1. Систематичне підвищення ідейно-теоретичного рівня й удосконалення фахової кваліфікації. Зокрема, вчитель допоміжної школи має додаткове завдання — опанувати теорію й методику спеціальної педагогіки, основи дефектології, патофізіології, невропатології, спеціальної психології. Без знання цих дисциплін навіть при наявності доброї загальнопедагогічної освіти вчитель не зможе правильно враховувати особливості роботи з аномальними дітьми, зрозуміти труднощі, з якими стикається дитина в процесі навчання.
2. Вивчення індивідуальних і типових особливостей своїх учнів, рівня розвитку їх пізнавальних можливостей.
3. Розробка перспективної системи уроків кожної дисципліни.
4. Підготовка до кожного уроку.

5. Аналіз проведеного уроку і внесення коректив у подальшу роботу на наступних уроках.

Особливе значення для якісної підготовки вчителя до уроку має систематична робота його над збагаченням дефектологічними знаннями, постійне поповнення їх новими досягненнями сучасної олігофренопедагогіки та інших спеціальних і суміжних наук, знання яких допомагає краще зрозуміти особливості навчальної роботи в допоміжній школі, розв'язувати проблеми, що виникають у повсякденній практиці.

Необхідною передумовою забезпечення достатньої готовності вчителя до уроку є систематичне нагромадження знань про особливості своїх учнів. Об'єктом вивчення має бути не тільки поведінка учнів та їх ставлення до навчання, а й такі показники, як повнота, свідомість і швидкість сприймання та запам'ятовування окремих знань, темп просування учнів у розвитку пізнавальних здібностей (формування світогляду), ступінь розвитку активності й форми її виявлення, становлення самостійності, розвиток пізнавальних інтересів, волі й характеру. Важливим об'єктом вивчення є стан виправлення в учнів вад мови, мислення, сприймань, пам'яті, поведінки, емоцій, мотивацій тощо. Результати таких спостережень регулярно фіксуються в спеціальному щоденнику, що ведеться в довільній формі.

Знаючи особливості пізнавальної діяльності учнів, учитель планує систему уроків з кожної теми й розділу навчальних предметів.

Залежно від складності навчального матеріалу визначається певна кількість окремих типів уроків для кожної теми. Якщо тема легка для засвоєння, проста, невелика за обсягом та розрахована на 1-3 уроки, то пропедевтичні й узагальнюючі уроки не проводяться. У цьому випадку система може складатися з таких уроків: урок засвоєння нових знань, урок додаткової корекції і урок закріплення або застосування знань і вмінь.

У процесі підготовки вчитель продумує весь обсяг матеріалу, визначеного на даний урок. При цьому добирає такий об'єм матеріалу, який учні можуть засвоїти на даному етапі їх розвитку. Насамперед відбирає точно визначену кількість понять і термінів. Потім учитель встановлює кількість узагальнень, висновків і, головне, рівень їх теоретичності. Поряд з тим він продумує логіку подачі знань, намічає внутрішню структуру пояснень, доступне формулювання доказів і суджень, побудову умовиводів. Усе має бути доступним для розуміння учнів. Так само старанно опрацьовується сам матеріал, запланований на урок (текст для читання, умова задачі, граматичні приклади тощо). Якщо, наприклад, передбачається урок читання, то вчитель уважно переглядає визначене для заняття оповідання: з'ясовує кількість нових думок, суджень у ньому, нових слів, які слід пояснити. Визначає, що ґрунтовно вивчатиметься, а що побіжно та що із змісту тексту можна використати з корекційною метою, тобто для розвитку сприймань, мислення, пам'яті, інтересів та емоцій, рис характеру, для виправлення вад мови. Добирає вправи для розвитку самостійності учнів та розв'язує багато інших питань підготовки до проведення корекційної роботи. Важливе значення мають і форми організації пізнавальної діяльності учнів. Зокрема, йдеться про встановлення тривалості бесіди, пояснення, самостійної роботи, розповіді, про способи поєднання фронтальної та індивідуальної роботи. Так само продумується й зміст домашніх завдань.

В кн.: Основи спеціальної дидактики / За ред. д-ра пед. наук, проф. І.Г.Єременка. – Видання друге, перероб. – К.: Рад.шк., 1986 – С.65-85

Єременко Іван Гаврилович

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧА РОЛЬ НАВЧАННЯ

Навчання – основний шлях корекції недоліків розвитку розумово відсталих дітей. Перебуваючи в нерозривному зв'язку з розвитком, навчання

має у своєму розпорядженні найбільші можливості для систематичного і планомірного коригуючого впливу на всі сторони фізичної та психічної сфери школярів. Уміло використовуючи зміст навчального матеріалу, педагог одержує великі можливості для виправлення в учнів недоліків у розвитку процесів сприйняття, уявлень, пам'яті, мови, мислення, рухів, вчинків і дій, моральних поглядів та уявлень, емоційно-вольової сфери.

Радянська олігофренопедагогіка розробила основні вимоги, дотримання яких забезпечує корекційно-виховну спрямованість навчання. Коротко зупинимося на їхній характеристиці.

Адаптація змісту навчання до пізнавальних можливостей учнів

Враховуючи загальну зниженість пізнавальних можливостей розумово відсталих школярів, навчання їх будується у полегшеній формі. Здійснюється адаптація обсягу та характеру навчального матеріалу до пізнавальних можливостей учнів. Це насамперед – спрощення структури знань та практичних дій. Порівняно з нормальними школярами для учнів допоміжної школи відбирається менш широка система знань та вмінь. Поруч із цим навчальний матеріал подається на нижчому рівні узагальнення.

Складні, а часом недоступні для розумово відсталих поняття опускаються. Спрощення відбувається за рахунок зменшення кількості фактів у структурі окремих порцій знань, найпростішого способу пояснення способів дій; практичні завдання при цьому є нескладними розумовими операціями з невеликою кількістю дій і розумових завдань. Чим молодша дитина, тим простіша структура знань. Вивчення складніших понять і способів дій здійснюється шляхом розчленування їх на складові частини та вивчення кожної з них окремо...

Адаптація забезпечується також запровадженням значного за тривалістю пропедевтичного періоду на початку першого року навчання. На цьому етапі особлива увага приділяється розвитку у дітей фонематичного

слуху, збагаченню їх уявлень про навколишню дійсність, вихованню рухів та їх координації, виправленню недоліків вимови, розвитку мови та мислення.

Наочність

Оскільки розумово відсталі школярі характеризуються гранично конкретним мисленням, навчання їх будується на предметно-наочній основі. Практично це означає, що нові поняття або способи дій формуються на основі живого споглядання учнями предметів, їх зображень та практичної діяльності з конкретними предметами, використовуються також сформовані зразки.

Наочність у допоміжній школі виконує дві основні функції: з одного боку, з її допомогою забезпечується створення у дитини конкретних образів як сенсорної бази для формування понять на основі предметної співвіднесеності їх змісту, з іншого - відбувається корекція уявлень і понять, що неправильно і неповно сформувалися (уточнення, виправлення, поповнення, конкретизація і т. д.) і цим самим створюється база для правильного засвоєння наступних знань.

У вихованні ефективним наочним засобом є використання позитивного прикладу поведінки, вчинків та дій інших дітей, дорослих людей, літературних героїв. Приклад іншої людини для аномальної дитини, що має конкретне мислення, є своєрідною конкретизацією складних для розуміння моральних норм і вимог, зокрема таких як чесність, правдивість, сміливість, почуття честі та ін.

Наочність у навчанні набуває корекційну спрямованість лише в тому випадку, якщо застосування її має динамічний характер в залежності від стану сформованості в учнів понять і процесів. Найбільшої предметності вона набуває на етапі, коли виникає потреба у створенні необхідних образів та уявлень. У міру сформованості дій у думці предметна наочність поступово скорочується, замінюючись більш абстрактними її формами. Водночас частішають випадки звернення до слова. Зловживання предметною наочністю

сприяє розвитку в учнів пасивної споглядальності, затримує розвиток мислення. При наочності набуває особливого значення спеціальне керівництво спостереженням і практичними діями учнів із предметами, оптимальне вимовлення перцептивних і практичних дій, своєчасне переведення їх в словесний план, що забезпечує формування узагальнень.

Уповільнення процесу навчання

Як встановлено спеціальними дослідженнями, одним з основних симптомів розумово відсталих дітей є мала рухливість нервових процесів, що зумовило уповільненість їх психічних процесів – сприйняття, уявлень, запам'ятовування та відтворення, мислення, практичної діяльності тощо. Відповідно до цього навчання таких дітей і корекція їхніх недоліків також будується у дещо уповільненому темпі. Учням приділяється більше, ніж у масовій школі, часу на засвоєння матеріалу. Скажімо, за вісім років навчання вони проходять матеріал, на вивчення якого у масовій школі зазвичай відводиться три-чотири роки. Для учнів визначається більш повільний темп викладу, пояснення, їм надається велика експозиція кадрів при демонстрації екранних зображень, вони тривалий час розглядають картини; між питанням і відповіддю встановлюється велика пауза, щоб діти могли зібратися з думками і приготувати відповідь; учням відводиться більше часу на виконання практичних завдань. Така уповільненість навчання цілком відповідає малій рухливості їх пізнавальних процесів та забезпечує умови для нормалізації перебігу процесу навчання розумово відсталих дітей.

Повторення у навчанні та вихованні

Для учнів допоміжної школи характерні слабка пізнавальна сприйнятливості і низька продуктивність сприйняття запропонованої інформації, особливо словесної, швидке забування. Корекція в цьому випадку здійснюється шляхом неодноразового пред'явлення тих самих знань, а також повторного звернення до раніше засвоєного матеріалу. При повідомленні чи

поясненні нового вчитель постійно вдається до відтворення вже вивченого; крім того перед вивченням нового ґрунтовно відтворюється пройдене. Таке ж повторення робиться в кінці кожної навчально чверті. У процесі відтворення вивченого уточнюються та коригуються неправильно засвоєні знання та прийоми дій, наводяться в систему окремі факти та поняття, засвоєні у різний час учнями.

Принцип вправності

Педагогічна адаптація - це не пристосування змісту та методів навчання до дефекту дитини, на сліпе слідування за нею. Ефективність корекційної роботи досягається лише в тому випадку, коли на основі обліку можливостей, які виявляються в момент навчання, педагог застосовує спеціальні засоби для пробудження в учнів потенційних можливостей, тобто тих, які реально ще не виявляються, але можуть виникнути пізніше за певних умов. Такими умовами є послідовне включення учня у діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод. Завдяки цьому досягається вправність його функцій, відбувається неперервне нарощування пізнавальних можливостей. Досить продуктивним у досягненні такого стану є поступове посилення самостійності дитини при виконанні різних навчальних завдань, що отримується завдяки скороченню допомоги з боку вчителя, переходу від максимально розчленованих дій до цілісних, від наочності до словесних узагальнень, нарощування швидкості виконання окремих видів навчальної роботи – читання, письма, рахунку, ручних операцій тощо.

У реалізації вимог керованості особливе значення має своєчасне фіксування моменту досягнення стану компенсації. Цим самим відкриваються широкі можливості для визначення міри використання корекційних засобів, характеру перебудови та способів поєднання їх відповідно до змін, що відбуваються у знаннях та рівні розвитку пізнавальних можливостей учнів, зокрема, у ступені розвитку абстрактного мислення. Зазначимо, що на етапі створення достатньої сенсорної бази та оволодіння учнями необхідними

прийомами побудови своїх дій змінюється характер аферентації. Кількість обхідних шляхів та заміщень скорочується, залишаються лише необхідні для комунікації; розчленовані дії учнів згортаються. Відпадає необхідність щоразу звертатися до чуттєвого досвіду дитини, споглядання конкретних предметів. З'являється можливість опори на розумові операції, абстрактне мислення, логічну пам'ять, відтворюючі уявлення. Внаслідок цього, з одного боку, відбувається активізація процесів мислення, а з іншого, — посилення регулюючої функції мовлення, зміцнення її ролі самоконтролю. Цим самим забезпечується дуже важка для розумово відсталих дітей перебудова предметно-образних значень в ідеальні, трансформація уявлень у поняття, у план внутрішнього мовлення та мислення. Особливо ефективними є пов'язане використання слова, дії та наочності, поступовий перехід від предметних до дедалі більш узагальнених та схематичних видів наочності з наступною заміною їх словесними позначеннями.

Індивідуальний та диференційований підхід до учнів

Кожен окремо взятий розумово відсталий учень характеризується глибокою своєрідністю, індивідуальними рисами, відмінними від інших однолітків.

Перенесені свого часу захворювання мозку нерівномірно і в кожного по-різному позначилися на окремих сторонах особистості. Деякі з них виявилися глибоко порушеними, інші — менше, треті — лише частково порушені патологічним процесом. Крім того, глибоко різний у кожному окремому випадку характер цих порушень. На фоні загального недорозвитку пізнавальної діяльності в одного і того ж учня можуть одночасно поєднуватися акалькулія і добре розвинені здібності до засвоєння навичок читання; швидке запам'ятовування та грубе порушення процесу відтворення, негативізм у поведінці та працьовитості тощо. У цих випадках корекція відбувається начебто у двох планах. З одного боку, проводиться робота з подолання загального недорозвитку і тому вплив поширюється на всі сторони

особистості, з іншого боку, воно адресується до окремих, яскраво виражених недоліків шляхом вибіркового використання корекційних засобів відповідно до природи подоланого дефекту. Всі ці, як і багато не зазначених тут факторів, повинні враховуватися в корекційно-виховній роботі, оскільки вони породжують різноманітність, суто індивідуальні відхилення у навчальній діяльності, поведінці та емоційному стані учнів. При цьому наявність одного й того ж симптому у кількох дітей неоднозначно впливає на їхні навчальні здібності, ставлення до учіння, до товаришів та вчителя, на їх емоції, настрої.

Зазначемо, що негативізм та афективні реакції проявляються по-різному, специфічно у кожного з учнів, які мають схильність до них.

У кожному класі, як правило, налічується чимало учнів, яких поєднують загальні типологічні особливості, що різко відрізняють їх від інших учнів класу. У цих випадках стосовно таких дітей застосовується диференційований підхід. Він полягає в тому, що для них визначається особливий темп навчання, інший зміст навчального матеріалу. У зв'язку з цим застосовуються інші методичні прийоми. Завдяки цьому учні як із меншими, так і з більшими здібностями одержують можливість розвитку на рівні своїх можливостей, що в умовах фронтального підходу не досягається.

Праця як засіб корекції

У допоміжній школі праця — незамінний засіб корекції вад розумового розвитку. Систематичне і правильно організоване включення учнів у різні доступні види праці сприяє виправленню недоліків сприйняття, уявлень, мислення, становленню цінних морально-вольових якостей. Поруч з цим трудова діяльність має велике оздоровче та психотерапевтичне значення. Однак включення дітей у працю саме собою автоматично не веде до виправлення недоліків психофізичного розвитку. Для цього потрібна кропітка робота з надання заняттям працею корекційно-розвивальної спрямованості.

Це забезпечується спеціальним підбором трудових завдань, дозуванням і регламентацією трудових зусиль учнів, вправами з вироблення та закріплення у дітей розумових дій - аналізу та синтезу, порівняння, узагальнення з конкретизації, уточнення та розширення уявлень про навколишню дійсність, розвитку функцій аналізаторів і рухових навичок.

Праця є цінним засобом корекції за умови, якщо в процесі її забезпечується всіляка інтелектуалізація практичної діяльності учнів, що забезпечує їм практичне засвоєння навичок і прийомів орієнтування в завданні, планування своїх дій, набуття вміння користуватися інструкціями, кресленнями, застосовувати на практиці в різних умовах засвоєні узагальнені прийоми дій.

Неоціненним є значення праці для розвитку в учнів позитивних емоцій, морально-вольових та естетичних якостей. Правильно організована праця сприяє вихованню в учнів працьовитості, колективізму, дружби та товариства, формує розуміння суспільного значення праці та прагнення до трудової діяльності...

Роль гри у корекційній роботі

У процесі добре коригованої гри відбувається стимуляція фізичної та психічної активності загальмованих дітей, надання організованості діям збудливих осіб, підвищення загального самопочуття дітей, виникає відчуття впевненості у своїх силах та можливостях, створюються сприятливі умови для виправлення недоліків мови, мислення, моторики; відбувається подолання замкнутості та відокремленості дітей, формування колективістської свідомості та поведінки, товариських відносин, що будуються на основі дружби, взаємодопомоги, взаємопідтримки, взаємовиручки та інших цінних моральних якостей. Однак конкретна реалізація корекційно-виховного значення гри у допоміжній школі ускладнюється у зв'язку з тим, що ігрова діяльність у розумово відсталих дітей розвинена слабо; вони мало граються.

Без спеціального навчання та стимулювання розвиток її у них затримується. Отже, необхідне спеціальне навчання учнів гри та стимулювання ігрової діяльності.

У корекційно-виховній роботі використовуються всі види ігор - рухливі, дидактичні, сюжетно-рольові. Крім загальноосвітнього значення, рухливі ігри є особливо цінною підмогою у роботі з корекції моторних порушень, що є у значної частини розумово відсталих дітей. Використання дидактичних ігор — одне із шляхів корекції розвитку пізнавальної діяльності дітей. Як і в праці, в ході гри вони знайомляться з властивостями і якостями предметів, вправляються в рахунку та вимірі, заповнюють прогалини в уявленнях про довкілля, закріплюють навички самообслуговування. У них розвиваються спостережливість, пам'ять, мислення, мова, самостійність та ініціатива.

Винятково важлива роль у корекційно-виховному процесі належить сюжетно-рольовим (творчим) іграм. У цих іграх діти, граючи певну роль і використовуючи різні ігрові предмети, відтворюють типові ситуації, вчинки, дії, характери, як би стикаючись із самим життям, набуваючи навичок узгоджувати свої дії з діями колективу і гальмувати ті з них, які суперечать ситуації, що склалася або є непотрібними. Правильно організовані ігри сприяють розвитку в учнів позитивних емоцій та настрою. Таким чином, у процесі гри створюються умови для всебічного розвитку особистості аномальної дитини.

Оздоровлення та лікування в системі корекційно-виховної роботи

У систему корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми входять також заходи щодо оздоровлення, профілактики та лікування. Профілактична робота включає ретельне систематичне обстеження учнів, динамічне спостереження за ними, дотримання санітарно-гігієнічних вимог щодо догляду за дітьми та утримання приміщень, в яких вони знаходяться.

При необхідності діти отримують медичну допомогу. Центром лікарського обслуговування дітей є шкільний медичний кабінет.

До корекційних заходів належить також оздоровча робота: організація відпочинку дітей у літніх оздоровчих таборах, санаторне лікування, загартовування.

Охоронно-педагогічні заходи

Розумово відсталі школярі відрізняються загальною ослабленістю нервових процесів, їхньою надзвичайною крихкістю, патологічною стомлюваністю, емоційною нестійкістю, легкою психічною дратівливістю; можна навести безліч прикладів, коли при незначному словесному докорі, зауваженні, зміні умов діяльності у тієї чи іншої дитини настає гальмівний стан або підвищена дратівливість, виражена в афективному стані. Достатньо найменшого приводу для того, щоб дитина вимкнулася з педагогічного процесу, замкнулася в собі, перейшла в стан збудження тощо.

Корекція зазначених властивостей забезпечується дотриманням бережливого режиму як по лінії організації життя і побуту, умов навчальної роботи, так і по лінії побудови стосунків із дітьми і між ними в колективі. Насамперед забезпечується спокійна відносно стабільна обстановка, що виключає різкі зміни і раптовість. Дуже важливим є забезпечення єдності вимог до дитини з боку всього персоналу школи, що виключає їхню суперечливість. Істотною рисою охоронного режиму є також правильне чергування навчальної роботи, праці та дозвілля, систематичне проведення фізкультхвилинок під час уроків, фізкультурних вправ у режимі дня, організація правильного харчування та сну. Стосовно дітей виключно великого значення набуває дотримання педагогічного такту. У всіх випадках ставлення до дітей має бути доброзичливим, що виключає зверхність, дратівливість, підвищений тон, фізичний вплив у будь-якій формі тощо.

Необхідною умовою послідовного дотримання вимог охоронно-педагогічного режиму є дієвий лікарський контроль. У його функції входять:

1) нагляд за станом здоров'я та фізичного розвитку учнів шляхом регулярного та поточного проведення у встановлені терміни медичного огляду;

2) санітарно-попереджувальні та поточні спостереження за дотриманням психогігієнічних вимог, що пред'являються до місць та умов життя, навчання та праці школярів (класна кімната, майстерня, спальня, їдальня, місця загального користування та ін.), до організації уроків, занять з праці, заходів позакласної роботи, особливо до фізичного виховання та суспільно корисної праці;

3) лікарські консультації з питань психогігієнічних засад корекційної роботи з розумово відсталими дітьми;

4) санітарно-освітня робота серед педагогічного та обслуговуючого персоналу школи та батьків з питань догляду за розумово відсталими та профілактики захворювань вищої нервової системи, про шкodu вживання спиртних напоїв та куріння.

Суспільно корисна діяльність

Великий корекційно-виховний ефект дає систематичне залучення учнів у практичну діяльність, пов'язану із позакласною освітньо-виховною роботою. Активна участь розумово відсталих дітей у суспільному житті дитячого колективу виводить їх зі стану соціальної ізоляції та пасивності, сприяє формуванню життєрадісності, активної життєвої позиції. Успішне виконання посильних корисних справ підносить учня у своїх очах, породжує віру у свої сили та можливості.

Суспільно корисні справи - шефство над молодшими школярами, ремонт навчально-наочних посібників, участь у озелененні дворів, вулиць,

охороні зелених насаджень; догляд за посівами та молодняком, збір макулатури та багато інших піонерських заходів є практичною школою вироблення у дітей кращих моральних якостей, особливо прагнення приносити користь для суспільства. При цьому у дітей загострюються патріотичні почуття, поглиблюється та посилюється свідомість суспільного обов'язку.

В кн.: Єременко І.Г. Олігофренопедагогіка. – Київ.: «Вища школа», 1985р. – С. 51-60

Єременко Іван Гаврилович

ПОЗАУРОЧНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ І КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

Допоміжна школа — заклад інтернатного типу. Отже, всю освітньо-виховну й корекційну роботу в ньому проводять в стінах школи одні й ті самі педагоги. Тому класна й позакласна робота тут особливо тісно пов'язані між собою і доповнюють одна одну.

Позакласна освітньо-виховна й корекційно-розвиваюча робота в допоміжній школі проводиться в індивідуальній, груповій і масовій формах. У процесі позакласної освітньо-виховної роботи учні збагачуються знаннями й уміннями, відбувається дальша корекція їх розвитку, учням прищеплюють навички розумного використання набутих знань, виховують у них любов до знань, допитливість, самостійність...

Проводячи освітньо-виховну й корекційну роботу в позаурочний час, спираються на власні сили учнів. Створюються широкі можливості для вияву

їх самостійності, ініціативи й самодіяльності, всебічно враховують пізнавальні інтереси й здібності учнів.

Групова форма організації праці учнів передбачає загальну участь у ній певної частини учнів. Проводиться вона здебільшого в класних приміщеннях, у павільйонах для занять і на навчальному майданчику. Навчальна робота в павільйоні чи на навчальному майданчику проводиться у формі бесід перед екскурсією чи перед виконанням практичних завдань, інструктивних занять до виконання практичної роботи, заключних бесід після проведення екскурсії чи виконаного доручення.

Для розширення чи уточнення знань учнів проводяться бесіди й розповіді про природні явища, життя рослин і тварин, про життя і працю людей. Важливою формою роботи на майданчику є також колективні спостереження за природою (яке небо, які дерева ростуть навколо, яка земля та ін.). Особливістю цих форм роботи є те, що вони строго не регламентовані: бесіда, інструктаж, розповідь, спостереження можуть тривати 5-10 хв і більше залежно від конкретних завдань. Для колективної праці відбирається не вся сума знань теми чи навіть уроку, а лише необхідна для виконання практичної роботи, або яка потребує додаткового унаочнення і корекції живим спогляданням.

Часто до розповідей і бесід залучають батьків та спеціалістів з різних галузей народного господарства, діячів науки і культури...

Важливим видом навчальної діяльності учнів у позаурочний час є підготовка до уроків.

В умовах інтернату учні готують уроки організовано, після обіду й відпочинку на свіжому повітрі. На це відводиться одна-дві години. Через 45 хв робиться перерва на 10-15 хв. Уроки готують учні самостійно. Отже, у даному разі маємо поєднання колективної й індивідуальної форм організації праці: учні працюють разом, але кожен виконує завдання сам. Керують підготовкою домашніх завдань вихователі. Місце занять — звичайна класна кімната. Завдання виконують у той самий день, коли вони були задані.

За допомогою системи педагогічних стимулів вихователь заохочує учнів до продуктивної праці протягом усього часу, визначеного на неї. Деяким учням він допомагає розпочати працю, з'ясувати суть завдання й спосіб його виконання. У кінці уроку перевіряє якість виконання завдань кожним учнем.

Хоч самопідготовка й носить суцільно індивідуальний і самостійний характер, проте керування нею з боку вихователя ні в якій мірі не послаблюється порівняно з уроком. Це цілком зрозуміло, бо розумово відсталі учні в зв'язку з ослабленням внутрішніх регулятивних і вольових процесів не спроможні тривалий час розумно керувати своїми діями, вчасно переходити від одного завдання до другого, перевіряти кожного разу результати своєї праці і вносити доцільні корективи в свої дії, вони також не завжди можуть об'єктивно визначити момент закінчення роботи. Продуктивна діяльність розумово відсталої дитини можлива лише завдяки постійній допомозі, системі зовнішніх стимулів і коригуванню своїх дій.

Цю роль бере на себе вихователь. Він створює сприятливі умови для праці й насамперед організовує її протягом усього часу, відведеного на самопідготовку.

На першому етапі навчання з дітьми, які не мають навичок самостійної праці, фронтальна робота посідає значне місце.

Потім поступово, надаючи учням все більшої і більшої самостійності в часи самопідготовки, вихователь крок за кроком вчить їх раціональних прийомів праці, добивається від них все більшої організованості, цілеспрямованості, наполегливості й самостійності. Поступово зменшується питома вага фронтальної роботи і водночас збільшується роль консультацій, індивідуальної допомоги тим, хто цього потребує.

На восьмому-дев'ятому роках навчання учні повинні готуватися до уроків самостійно. Це й є найпереконливішим показником готовності їх до самостійного життя.

Форми організації учнівського колективу під час самопідготовки в основному залишаються такими самими, що й на уроці; проте тут набагато

зростає роль старости класу. Він слідкує за чергуванням учнів, за роботою санітарів, контролює, як виконують свої обов'язки чергові санітари.

У деяких школах праця організовується так, що в кожному класі 2-3 найбільш підготовлених учні постійно допомагають вихователю, пояснюють окремим учням, як треба виконувати завдання, слідкують, щоб усі своєчасно переходили від одного завдання до іншого, не витрачали марно часу на обдумування, допомагають перевіряти якість виконаних завдань.

Широко практикується шефство сильніших учнів над слабшими. Звичайно, при цьому залишається обов'язковою вимога працювати самостійно.

У старших класах, де учні достатньо володіють навичками самостійної праці, організовується ще й колективна самоперевірка. На це відводиться 10-15 хв у кінці занять. Учні розповідають один одному вивчені уроки й показують виконані письмові завдання.

Якість підготовки учнів до уроків великою мірою залежить від змісту завдань, заданих учителем. Завдання мають бути корисними й цікавими, вони повинні максимально розвивати самодіяльність учнів, будити їх думку.

Особлива увага звертається на пояснення змісту й способу виконання домашніх завдань. Задаючи урок, учитель одночасно вказує на труднощі й способи їх подолання. У ряді випадків подається зразок виконання першого по черзі завдання.

Виконання домашніх завдань учнями організовується спільно вчителем і вихователем. У щоденних взаємодіях учитель завжди повідомляє вихователя про характер завдань і про успіхи, досягнуті учнями в засвоєнні навчального матеріалу. Вихователь, у свою чергу, інформує вчителя про виконання домашніх завдань, про те, хто з учнів потребує додаткової допомоги. Вихователь і вчитель визначають засоби впливу на окремих учнів.

Завдяки спільній роботі вчителя і вихователя виробляється єдиний підхід до учнів. А це полегшує, як одному, так і другому роботу з відстаючими учнями.

Групова (гурткова, бригадна, ланкова) форма організації освітньо-виховної

діяльності учнів запроваджується під час спільного виконання практичної дослідної роботи: вирощування рослин, догляд за тваринами, практичні роботи на пришкільній навчально-дослідній ділянці, дослідна робота в кутку живої природи, у навчальному кабінеті тощо.

Бригади і ланки бувають тимчасовими і постійними. Постійні бригади й ланки створюються на весь сезон, а іноді й на господарський рік. З урахуванням інтересів й нахилів учнів, за ними закріплюються певні ділянки роботи для проведення систематичних спостережень і виконання всіх практичних робіт з питань догляду за тваринами, вирощування рослин тощо. Тимчасові бригади організують на період одного-двох занять. З бригадами і ланковими проводяться систематична робота. Вони є справжніми організаторами: дістають завдання, розподіляють між учнями обов'язки, організують змагання, ведуть облік роботи, звітують за свою діяльність перед учителем.

До групових форм належать також предметні гуртки. В допоміжних школах найбільш поширені такі гуртки: гурток позакласного читання, агробіологічний, географічний, гурток ручної праці, фізкультурний, музичний, фотгурток, ляльковий театр та ін.

Особливістю роботи в предметних гуртках допоміжної школи є те, що тут, збагачуючи й поглиблюючи знання та розвиваючи здібності учнів, водночас коригують вади їх пізнавальної діяльності.

Основним засобом корекції в даному разі є практична діяльність учнів. Це — конструювання, дослідна робота в живому куточку чи на пришкільній навчально-дослідній ділянці, фізична праця на дослідній ділянці (підготовка ґрунту до сівби, догляд за рослинами чи тваринами тощо); тривалі спостереження за погодою й іншими змінами в природі; виконання окремих доручень (виготовлення іграшок для малюків, побутових речей, наочних посібників, випуск стінгазети та ін.).

Для проведення такої роботи створюється відповідна матеріальна база. Зокрема, у школах є добре устатковані дослідні ділянки (територія — від 0,5

до 2 га): овочева ділянка, плодоягідний і лісний розсадники, біологічна ділянка (відтворення природних лук, болота, лісу, гірської місцевості, пустині, водоймища тощо); є також пасіка (2-3 вулики), ділянка медоносних рослин, інсектарій, тераріум відкритий, кормушки для птахів, вольєра для спостереження за птахами. Обов'язковим об'єктом шкільної навчально-дослідної ділянки є географічний майданчик та господарський двір.

Діяльність учнів у предметних гуртках дуже різноманітна.

У літературному гуртку обговорюються твори художньої літератури, поглиблено вивчають творчість письменників; організовують літературні вечори, допомагають у підготовці читацьких конференцій і самі беруть у них активну участь. Члени літературного гуртка підбирають тематичні бібліотеки, готують матеріали до книжкових виставок тощо.

У краєзнавчому, географічному та історичному гуртках учні вивчають рідний край, його природні багатства й економіку, шляхи його історичного розвитку... Гуртківці зустрічаються з цікавими людьми, беруть участь у походах і екскурсіях, збирають етнографічні матеріали та ін.

У гуртку юних натуралістів учні вирощують кімнатні рослини, створюють живий куточок, доглядають та ведуть спостереження за тваринами, птахами, рослинами.

У предметних гуртках важливе місце відведено практичній роботі учнів, пов'язаній із суспільно корисною діяльністю. Особливо це характерно для гуртка «Умілі руки». Цей гурток охоплює значну кількість учнів, які об'єднуються в окремі групи залежно від роду діяльності: вишивання, в'язання, конструювання, виконання різних видів побутової праці, моделювання тощо.

Більшість робіт, виконуваних членами гуртка, мають практичну цінність як для них, так і для школи.

На об'єднаних засіданнях члени цього гуртка обмінюються своїм досвідом роботи, обговорюються спільні завдання.

За своєю спрямованістю заняття предметних гуртків мають кілька

різновидів.

В одних випадках заняття їх присвячуються висвітленню теоретичних питань. Учасники гуртка заслуховують доповідь і беруть участь в її обговоренні. Як доповідь, так і виступи є результатом спостережень, дослідів, підсумком роботи за тривалий час.

В інших випадках заняття мають суто практичний характер, члени гуртка випилюють, конструюють, виготовляють альбом, розучують ролі, пісні, малюють тощо.

Періодично члени гуртка демонструють свої досягнення за певний відрізок часу — влаштовують театральну виставу, виставу лялькового театру, організують спортивні змагання, беруть участь у конкурсі на кращого читця чи декламатора та ін.

Цікавим підсумком роботи предметних гуртків є виставка виробів учнів, зібраних матеріалів тощо. Виставка приурочується до днів Червоного календаря, до закінчення першого півріччя, навчального року тощо.

У режимі дня допоміжної школи-інтернату багато часу відводиться на індивідуальну пізнавальну діяльність, внаслідок якої удосконалюються й закріплюються знання, вміння й навички учнів, здобуті в процесі колективної і групової праці. Водночас закріплюються результати класної роботи щодо корекції в учнів сприймань, уявлень, мислення, пам'яті, мови, моторики, поведінки; розвиваються їх індивідуальні здібності.

До таких форм роботи належать: заняття в логопедичному кабінеті, заняття з лікувальної фізкультури та ін.

Одним з видів індивідуальних занять учнів у позаурочний час є позакласне читання.

Позакласне читання тісно пов'язується з читанням на уроках. Зв'язок цей здійснюється по-різному. Насамперед для позакласного читання рекомендують твори з урахуванням вимог навчальних програм. Складається відповідний список літератури для самостійного читання.

Інтерес до позакласного читання розвивають на уроці. Так, читання уривків

з великих творів супроводжується бесідою про твір у цілому, рекомендується література для індивідуального читання. Основна робота з позакласного читання в школі-інтернаті проводиться у виховній групі. Тут організують колективне читання, підготовку до загальношкільних заходів з позакласного читання. Вихователь разом з учителем рекомендує книжки учням, стежить за ходом читання.

Прочитані в групі книжки обговорюють, рецензують, виготовляють ілюстрації до прочитаного, організують літературні ігри тощо.

Масовими формами організації позакласного читання є читацькі конференції, літературні вечори, виставки тощо. Проводяться вони під керівництвом бібліотекаря з участю вчителів, вихователів, піонервожатого. Читацькі конференції, що є результатом копіткої й тривалої роботи в класі і групі, організуються для учнів старших класів. До них приурочують організацію книжкових виставок, виставок виробів-ілюстрацій, виготовлення альбомів з ілюстраціями до обговорюваних творів тощо. Під час конференції організують прослуховування пластинок із записом пісень, віршів та прози у виконанні артистів; можна також демонструвати кінофільм. Потрібний матеріал для цього добирають самі учні.

Цікавою формою масової роботи з позакласного читання є конкурси з художнього читання. Здебільшого їх проводять як загальношкільні заходи один-два рази на рік, і участь у них беруть усі учні. Такі конкурси, крім освітнього, мають ще й корекційне значення, оскільки сприяють виправленню в учнів вад мови.

Кожному конкурсу передують тривала підготовка. Виявляють учнів, які мають здібності й нахили до художнього читання. Кожному з них добирають певний твір для читання на конкурсі. Надалі такі учні тривалий час вправляються у виробленні навичок художнього читання.

Літературні вечори й ранки проводять або для всіх учнів разом або окремо для молодших і старших. Вони бувають переважно тематичними. Готують їх окремі класи й групи по черзі.

До індивідуальних форм роботи, крім позакласного читання, належить також діяльність окремих учнів з конструювання, дослідна робота в живому куточку, на пришкольній навчально-дослідній ділянці, тривалі спостереження за погодою та іншими змінами в природі; виконання окремих доручень: виготовлення іграшок для малюків, побутових речей, наочних посібників, розучування віршів і ролей при підготовці до свята, випуск стінгазети, а також фізкультура, спортивні тренування, індивідуальні заняття з музики, співів, танцю. Сюди можна віднести й індивідуальні заняття з учнями, що відстають у навчанні.

Індивідуальна форма організації праці учнів не існує відокремлено. Вона становить складову частину всієї системи пізнавальної діяльності учнів у позакласний час. Між індивідуальними та груповими формами роботи додержується єдність і наступність завдяки правильному поєднанню навчальної і виховної, класної й позакласної роботи, узгодженості педагогічних дій і впливів учителя і вихователя, єдиному централізованому керівництву з боку директора школи, його заступників та класних керівників.

ЗМІСТ НАВЧАННЯ

...Допоміжні школи Української РСР мають два відділення: перше — для учнів з більшими навчальними можливостями і друге — для учнів з меншими навчальними можливостями.

У допоміжній школі діти навчаються з I по IX клас (див. типовий навчальний план спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей).

Особливістю навчального плану є те, що він, крім загально-освітніх завдань, передбачає спеціальні завдання щодо корекції інтелектуальної недостатності учнів, підготовку їх до трудової діяльності та самостійного життя.

За навчальним планом багато часу відводиться на вивчення рідної мови й математики. Учні дістають також початкові знання з історії, вивчають

природознавство і географію. У плані значне місце відводиться й таким навчальним предметам, як образотворче мистецтво, креслення, фізичне виховання, співи і музика. Однією із специфічних особливостей навчального плану є те, що він передбачає спеціальні години для соціально-побутового орієнтування учнів та індивідуальних логопедичних занять.

У допоміжній школі на всіх етапах навчання здійснюються трудове виховання і трудова підготовка учнів. У I—III класах проводяться заняття з ручної праці, а в IV—X класах — з професійно-трудового навчання, що включає й виробничу практику. Учні з II по IX клас включно обов'язково залучаються до суспільно корисної праці.

Виробнича практика проводиться в V—IX класах після закінчення навчальних занять та протягом навчального року в певні календарні періоди.

Зміст окремих навчальних предметів. Наявність особливих завдань, що стоять перед допоміжною школою, позначається, насамперед, на змісті навчання. Коротко зупинимося на характеристиці окремих навчальних предметів, вивчення яких передбачене навчальним планом.

Українська мова. Основні завдання уроків української мови в допоміжній школі — навчити учнів мови як засобу спілкування, формувати в них навички правильного, усвідомленого читання і грамотного письма, виробити вміння викладати свої думки в усній і письмовій формі. Викладання української мови є могутнім засобом ідейно-політичного виховання учнів.

Сприяння корекції та дальшому розвитку в учнів сприймань, уявлень, мови, мислення та інших пізнавальних процесів — специфічне завдання курсу української мови.

Як відомо, більшість дітей приходить до I класу з низьким рівнем мовної підготовки: у них недорозвинений фонематичний слух, яскраво виявляються дефекти у вимові звуків тощо. Для з'ясування можливостей учнів на початку року відводиться певний час на вивчення рівня загального розвитку та підготовленості учнів до оволодіння грамотою. Водночас проводиться спеціальна робота для уточнення й розвитку в учнів слухових і зорових

сприймань, виправлення вад вимови звуків, слів, збагачення й корекції їх уявлень про предмети і явища навколишнього світу.

У I-IV класах учні набувають умінь правильно складати прості непоширені й поширені речення, усно й письмово викладати прочитане та власні думки, правильно відповідати на запитання і запитувати самим. Уся система практичних вправ з української мови поступово готує учнів до усвідомленого засвоєння основних початкових відомостей з граматики й правопису.

З граматичними формами розумово відсталі діти практично починають ознайомлюватись з I класу. У II-IV класах у процесі виконання практичних граматичних вправ вони вивчають найбільш доступні їх розумінню відомості з фонетики. З V класу оволодівають елементарною системою знань з граматики — морфології й синтаксису.

Програма з української мови для I-IV класів передбачає спеціальні уроки розвитку усної мови на основі вивчення предметів і явищ навколишньої дійсності. Мета їх — збагачувати мову учнів, встановлювати правильне співвідношення в свідомості дітей між словами й реальними предметами, збагачувати й розвивати уявлення про навколишню дійсність, виховувати життєво необхідні практичні вміння...

Математика. Основне завдання викладання математики в допоміжній школі — озброїти учнів кількісними, просторовими й часовими уявленнями та обчислювальними прийомами для підготовки їх до самостійної трудової діяльності.

Крім того, викладання математики має й корекційно-виховне значення, оскільки сприяє підвищенню рівня загального розвитку й корекції вад пізнавальної діяльності та особистості учнів допоміжної школи.

За період навчання в допоміжній школі учні повинні засвоїти: 1) чотири арифметичні дії з багатоцифровими абстрактними та іменованими числами і дробами; 2) метричну систему мір, міри часу та вміння користуватися цими знаннями; 3) елементарні відомості про звичайні та десяткові дроби і вміння виконувати додавання і віднімання дробів, знаходити процент від числа; 4)

елементарні навички креслення і відомості про геометричні фігури й тіла, вміння користуватися креслярським знаряддям під час побудови геометричних фігур і ліній; 5) уміння розв'язувати прості й складні (на 3-4 дії) арифметичні задачі, зазначені в програмі.

Природознавство. З курсу природознавства в допоміжній школі учні дістають елементарні відомості про живу і неживу природу. Зокрема, вивчаються розділи: «Нежива природа», «Рослини», «Тварини», «Людина». Уроки з природознавства, як і інші уроки, побудовані на основі максимального використання наочного матеріалу, простих дослідів, екскурсій тощо. За допомогою розповідей, демонструвань, системи практичних завдань учням у доступній формі дають уявлення про ті необхідні умови (світло, тепло, живлення, повітря тощо), в яких можуть жити організми, ознайомлюють з роллю людини в перетворенні природи, із значенням тих санітарно-гігієнічних правил і вимог, яких повинні дотримуватися учні. Одночасно в учнів формують наукове розуміння природних явищ, практичні вміння і навички по вирощуванню рослин і догляду за тваринами, збереженню і зміцненню власного здоров'я, виховують бережливе ставлення до природи. Специфічним завданням цього курсу є корекція вад загального розвитку учнів, їх мови, мислення, формування в них найпростіших причинно-наслідкових відношень і залежностей.

Усі навчальні заняття з природознавства мають проводитись у спеціально обладнаному класі.

Географія. Озброїти учнів елементарними географічними знаннями та практичними навичками, потрібними для підготовки до трудової діяльності і самостійного життя — основне завдання курсу географії в допоміжній школі.

З географії учні допоміжної школи оволодівають початковим курсом фізичної географії, вивчають природу нашої Батьківщини, географію материків та географію СРСР.

У програмі також перелічуються основні практичні роботи, які потрібно виконати учням.

Географія як предмет має великі корекційні можливості.

Правильно організоване викладання географії сприяє розвитку в дітей допитливості, виробленню звички спостерігати за явищами природи, формуванню вміння порівнювати, встановлювати подібність і відмінність між спостережуваними явищами природи. Крім того, у процесі практичних робіт з географії (моделювання з піску, глини, картону тощо) діти набувають ряд практичних навичок, необхідних їм у трудовій діяльності.

Історія. З курсу історії в допоміжній школі учні засвоюють знання про найбільш визначні події з історії СРСР, ознайомлюються із сучасним життям нашої Батьківщини.

До VII класу учні дістають історичні відомості, головним чином, на уроках пояснювального читання. У VII-X класах історія вивчається як самостійний предмет.

Ознайомлюючи з важливими фактами і подіями з історії СРСР, з революційними, бойовими і трудовими традиціями народів нашої країни, учнів допоміжної школи виховують у душі патріотизму... Важливим завданням є також виховання в них поваги до радянських законів, норм і правил соціалістичного співжиття.

Програма з історії для допоміжної школи ґрунтується на матеріалі підручника «Оповідання з історії СРСР» для IV класу загальноосвітньої школи. Крім того, до неї введено деякі відомості про суспільний і державний лад СРСР, про права і обов'язки радянських громадян.

Образотворче мистецтво. Заняття з образотворчого мистецтва в допоміжній школі озброюють учнів елементарними знаннями з основ реалістичного малюнка, вміннями й навичками малювання з натури та декоративного малювання, підводять учнів до розуміння практичного значення малюнка в трудовій діяльності, прищеплюють любов до праці, виховують у них художній смак, інтерес і любов до образотворчого мистецтва, акуратність, наполегливість і самостійність у роботі, сприяють корекції істотних вад пізнавальної діяльності та особистості учнів.

Програмою з образотворчого мистецтва передбачено чотири основні види занять: 1) малювання з натури, 2) декоративне малювання, 3) тематичне малювання, 4) бесіди про образотворче мистецтво.

Креслення. Завдання цього курсу — підготувати учнів до виробничої праці, зокрема, навчити їх читати креслення й керуватися ними в своїй практичній роботі за спеціальністю, здобутою в школі.

Програма з цього навчального предмета передбачає вправи з елементарних геометричних побудов: зняття розмірів з плоских і об'ємних предметів нескладних форм, складання технічного рисунка і правильне нанесення розмірів, креслення об'єктів найпростіших форм, читання креслень, нанесення ескізів нескладних деталей і збірних вузлів різних виробів. Великого значення надається виробленню в учнів практичних навичок користування креслярським інструментом і приладдям.

Співи і музика. Естетичне виховання учнів — одне з важливих завдань допоміжної школи. Під час опанування цього навчального предмета учні збагачуються знаннями в галузі мистецтва, зокрема музики, вчаться хорового співу. Під час занять співом і музикою в учнів виховується любов до Батьківщини, Комуністичної партії, до рідного народу, формуються естетичні почуття та елементи музичної культури. Яскраві емоційні переживання, які викликають музика й співи, сприяють також розвитку активності учнів, їх пам'яті та уваги.

На уроках співів більш, ніж на інших уроках, діти стикаються з необхідністю діяти узгоджено, колективно. Завдяки цьому співи є одним з активних засобів корекції особистості розумово відсталого дитини.

Програма із співів і музики складається з таких розділів: 1) співи, 2) слухання музики, 3) елементи музичної грамоти.

Основою музичного виховання учнів є хоровий спів як процес найбільш активного розвитку їх музичних здібностей. Організація хору, проведення музичних бесід, зборів у позаурочний час — усе це сприяє не тільки загальному музичному розвитку дітей, а й допомагає розв'язанню корекційних

завдань допоміжної школи.

Фізична культура. Фізичне виховання в допоміжній школі розв'язує завдання всебічного фізичного розвитку учнів, сприяє зміцненню їх здоров'я, корекції вад фізичного розвитку і рухової діяльності.

Програма з фізичної культури для допоміжної школи враховує особливості фізичного розвитку, моторики, соматичного стану, нервово-психічного статусу і пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей. Вона передбачає систему фізичних вправ, спрямованих на корекцію дефектів фізичного розвитку і моторики учнів.

До програми I-IV класів введено загальнорозвиваючі і коригуючі вправи, прикладні вправи, рухливі ігри, лижну підготовку.

До програми V-X класів — загальнорозвиваючі і коригуючі вправи, елементи різних видів спорту, доступних розумово відсталим дітям.

Для окремих клінічних груп дітей у допоміжних школах організуються індивідуальні або групові заняття з лікувальної фізкультури.

Для дальшого удосконалення навчальної роботи з фізичного виховання учнів у допоміжних школах організується її позакласна спортивна робота з тих видів спорту, які доступні учням (елементи легкої атлетики, волейбол, баскетбол, елементи лижного спорту, ковзани, плавання).

Ручна праця. У процесі занять ручною працею розумово відсталі учні набувають умінь і навичок практичної роботи з різними матеріалами та інструментами, ознайомлюються з властивостями та особливостями матеріалів, з видами знарядь праці та їх призначенням, навчаються застосовувати загальноосвітні знання в трудовій діяльності.

Трудове навчання в молодших класах допоміжної школи має особливо важливе корекційно-виховне значення, воно сприяє усуненню фізичних і психічних вад розумово відсталих дітей.

На уроках ручної праці в учнів виховують ... ставлення до праці, позитивні моральні якості особистості, підготовляють до професійно-трудового навчання.

За три роки навчання учні дістають елементарні знання й практичні навички роботи з папером і картоном, глиною і пластиліном, природними й текстильними матеріалами, дротом і тонким листовим металом, деревиною. Для ознайомлення учнів з видами і характером професійної праці проводяться екскурсії до шкільних майстерень і на виробничі підприємства.

Професійно-трудова підготовка. Для підготовки учнів до самостійного трудового життя допоміжна школа озброює їх професійно-трудовами навичками з певних спеціальностей, доступних розумово відсталим дітям, а саме: столярної, швейної, картонажно-палітурної, слюсарної, малярно-штукатурної, взуттєвої та сільськогосподарської справи.

Для цього, починаючи з IV класу, проводяться спеціальні заняття в навчальних майстернях.

Спеціально відводиться час у IV класі на практичну перевірку можливостей учнів до навчання з тієї чи іншої професії. Водночас виявляється також необхідність індивідуального навчання учнів з відхиленнями у фізичному розвитку і встановлюється той вид професійної підготовки, який їм буде доступний. Роботу по визначенню майбутньої професії учнів проводять учителі праці, класні керівники з обов'язковою участю шкільного лікаря і батьків учнів.

Вибір профілю навчальних майстерень відбувається з урахуванням виробничого оточення школи.

Учнів навчають трудових операцій (виробляють у них уміння, навички) у процесі виготовлення ними корисних речей, під час практичних робіт з вирощування рослин, догляду за свійськими тваринами тощо. Учні опановують і теоретичні відомості з окремих видів професійно-трудової підготовки, зокрема з технології, машинознавства, матеріалознавства, техніки безпеки, агротехніки.

Після закінчення повного курсу навчання учні допоміжної школи складають випускний кваліфікаційний екзамен відповідно до вимог тарифно-кваліфікаційного довідника і навчальних програм з професійно-трудового

навчання.

Для підвищення професійно-трудової підготовки випускників у допоміжній школі передбачається організація X класу, який відкривається в школах, що мають достатню базу для професійно-трудового навчання, підтримують тісний зв'язок з промисловими підприємствами, колгоспами, радгоспами, де можна проводити тривалу виробничу практику учнів.

Професійно-трудове навчання в X класі складається з навчально-практичних занять у шкільних майстернях або в шкільному підсобному господарстві, виробничої практики учнів на базі промислових підприємств, колгоспів, радгоспів. Кваліфікаційні экзамени учні складають на місцях, де проводилась виробнича практика.

Крім професійно-трудового навчання, учні X класу удосконалюють свої знання з історії, української мови і літератури, математики, фізичної культури.

У V-IX класах проводяться заняття з соціально-побутового орієнтування учнів. Їх змістом є ознайомлення учнів з правилами особистої гігієни й культурою поведінки в сім'ї, громадських місцях, із складом сім'ї, обов'язками батьків і дітей, бюджетом сім'ї та його розподілом тощо. На практичних заняттях учні навчаються доглядати за одягом, житлом, хворими, готувати їжу, користуватися побутовою технікою, вивчають правила користування міським, сільським, залізничним, річковим і авіатранспортом, поштою та засобами зв'язку, магазинами, лікувальними та побутовими закладами тощо. Їх вчать надавати першу медичну допомогу, оформляти ділові папери, поштові відправлення, документи по працевлаштуванню. Проводяться екскурсії до різних промислових, торговельних, лікувальних закладів, сільськогосподарських об'єктів.

Отже, зміст навчання в допоміжній школі забезпечує всебічну освіту і виховання розумово відсталих дітей відповідно до їх пізнавальних можливостей, формує їх світогляд, готує до активної діяльності у сфері матеріального виробництва, до самостійного трудового життя.

В кн.: Основи спеціальної дидактики / За ред. І.Г.Єременка – К.: «Рад.школа», 1975. – С.87-93

Золотоверх Владлена Віталіївна

РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ДОШКІЛЬНОЇ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ

У 70-х роках ХХ ст. розширилося коло досліджень проблем спеціальної дошкільної педагогіки. Науковцями ... О.А.Венгер, Г.Л.Виготською і Є.І.Леонгард був підготовлений посібник «Отбор детей в специальные дошкольные учреждения» (1972р.), який став настільною книгою для працівників спеціальних дошкільних закладів і членів медико-психолого-педагогічних комісій. В Україні також проводилися дослідження споріднених проблем, результатом яких стала публікація наукових праць «Методы клинического исследования умственно отсталых детей» (А.І.Селецький, 1970р.), «Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи в спеціальних школах» у двох частинах (відп.ред. І.Г.Єременко, 1972р.). В них порушувалися питання вивчення дітей з інтелектуальними вадами розвитку, їх діагностики (І.Г.Єременко, І.Й.Дьоміна, Н.М.Стадненко та ін.), організації дошкільного навчання і виховання (Н.М.Уманська, Т.Г.Цибулько). У статтях висвітлювалася низка питань щодо засобів подолання недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку в умовах спеціального дитячого садка та логопедичних груп при загальноосвітніх школах (Є.Ф.Соботович, М.А.Савченко, Т.Б.Філічова, В.І.Балаєва, О.С.Шукурова).

З метою поліпшення навчання, виховання та обслуговування дітей з психофізичними порушеннями ... у 1975р. було затверджено типові штати дошкільних закладів спеціального призначення. ...З 1 вересня 1975 року посаду олігофренопедагога було перейменовано на посаду вчителя-

дефектолога. Було також введено посаду нічної няні на кожен групу з цілодобовим перебуванням із розрахунку 2 одиниці при шестиденному робочому тижні та 1,3 одиниці при п'ятиденному робочому тижні.

У середині 60-х років в Україні розпочинається експериментальне дослідження засобів диференційованого навчання учнів допоміжних шкіл (І.Г.Єременко, Л.С.Вавіна, Г.М.Мерсіянова), в результаті якого, починаючи з 1978 року, воно було запроваджено по всій території України. Цінним було те, що дослідження науковців, надруковані в посібнику «Диференційоване навчання в допоміжній школі» (1979) містили величезний діагностичний інструментарій, яким користувалися як практики, так і члени обласних (міських) Медико-педагогічних комісій. Це дослідження відіграло значну роль у визначенні методологічних засад диференційованого підходу до розробки змісту корекційного навчання і виховання не лише розумово відсталих, а й інших категорій аномальних дітей.

Посилювалися й вимоги до педагогічних працівників дошкільних закладів спеціального призначення. Зокрема, на посаду вчителя-дефектолога та вчителя-логопеда дошкільного закладу рекомендувалося зараховувати лише осіб, які мають спеціальну дефектологічну освіту. На посаду вихователя-методиста у дошкільному закладі спеціального призначення рекомендувалося також зараховувати осіб з дефектологічною освітою. Що стосується вихователів спеціальних дошкільних закладів, то на ці посади дозволялося зараховувати тих, хто мав загальну вищу чи середню спеціальну освіту.

У 1975 році з метою поліпшення навчання, виховання, медичного, культурно-побутового обслуговування осіб з психофізичними порушеннями урядом СРСР було видано постанову «Про заходи по дальшому поліпшенню навчання, трудового влаштування і обслуговування осіб з дефектами розумового і фізичного розвитку». На виконання цієї постанови уряд Української РСР у цьому ж році прийняв аналогічну постанову, якою передбачалося в період з 1976 року по 1980 рік розширити мережу будинків дитини, дитячих будинків, дитячих садків, ясел спеціального призначення для

повного задоволення потреб республіки у цих закладах, забезпечення їх спеціальними технічними засобами, укомплектування кадрами дефектологів, підвищення кваліфікації вихователів.

Передбачалися також розробка методичних посібників та інструктивно-методичних матеріалів з питань організації роботи у дошкільних закладах, діагностичних технічних засобів, збільшення випуску різних пристосувань, ігрових наборів для їх широкого використання у навчально-виховній та корекційно-компенсаторній роботі.

Обласні (Київський і Севастопольський міські) відділи народної освіти зобов'язувались переглянути стан укомплектованості дошкільних закладів керівними і педагогічними кадрами, навести порядок в їх доборі, розстановці і підвищенні кваліфікації, залучати до заочного навчання на відповідних факультетах педагогічних інститутів педагогів та вихователів спеціальних дошкільних закладів.

На це був спрямований лист Міністерства освіти УРСР від 15 липня 1977 року «Про покращення організації виявлення, обліку і направлення аномальних дітей дошкільного і шкільного віку до спеціальних шкіл-інтернатів шкіл та спеціальних дитячих дошкільних закладів та поліпшення санітарно-гігієнічних умов утримання їх вихованців». В ньому наголошувалось на певне поліпшення роботи щодо виявлення, обліку, направлення до спеціальних навчально-виховних закладів та утримання розумово відсталих дітей дошкільного і шкільного віку. Втім у листі зазначалося, що внаслідок неналежної взаємодії між працівниками загальноосвітніх шкіл, загальноосвітніх дошкільних закладів, закладів спеціальної освіти, а також внаслідок недостатньої уваги органів народної освіти та охорони здоров'я, ще мають місце факти несвоєчасного виявлення і охоплення спеціальним навчанням, обслуговуванням і утриманням аномальних дітей. Це знаходить прояв у тому, що: відділи народної освіти нерідко не ведуть обліку таких дітей; не здійснюють належної роботи з своєчасного направлення їх до спеціальних дошкільних закладів та

спеціальних шкіл; не проводять роз'яснювальної роботи серед педагогічної та батьківської громадськості про наявну мережу спеціальних дошкільних закладів для розумово відсталих і порядок направлення до них дітей.

Прийняті на даному етапі урядові постанови та накази Міністерства освіти ставили за мету створити в Україні таку мережу спеціальних дошкільних закладів для розумово відсталих дітей, яка б задовольняла потреби суспільства. Крім того, увага науковців і практиків спрямовувалась на розробку змісту навчання і виховання, засобів його реалізації на основі максимального використання сензитивних періодів розвитку та компенсаторних можливостей.

Зокрема, у листопаді 1974 року Міністерство освіти СРСР і Міністерство охорони здоров'я СРСР з метою більш точної діагностики затвердили «Положение об обласной медико-педагогической комиссии», яким передбачалося створення спеціальних діагностичних класів двох типів: для відмежування дітей з розумовою відсталістю легкого ступеня від дітей із затримкою психічного розвитку та для відмежування дітей з розумовою відсталістю від дітей із глибокими формами розумової відсталості, неспроможних засвоювати програму допоміжної школи. На допомогу працівникам психолого-медико-педагогічних комісій було видано «Програмно-методические рекомендации по организации и содержанию работы в диагностических классах» (С.Д.Забрамна, В.Ф.Мачихіна, 1976 р.). Вони широко використовувались й в роботі дошкільних закладів. У 1978 році був підготовлений методичний лист «Организация коррекционно-педагогического процесса в дошкольном учреждении специального назначения» (О.А.Катаєва, О.А.Стребелева).

Проаналізовані нами програмно-методичні матеріали, та вивчення стану їх реалізації в роботі дошкільних закладів засвідчує, що навчання і виховання дітей з недоліками розумового розвитку не завжди забезпечувало позитивний результат та не сприяло розв'язанню спеціальних завдань – корекцію і компенсацію вад розвитку. Вузьке і однобічне використання виховної і

розвивальної функції навчання, трудового, фізичного, морального, естетичного виховання, лікувально-профілактичних засобів, одноманітність форм організації життя дітей в режимі дошкільного закладу не сприяло повноцінній реалізації корекційно-компенсаторного підходу. Ці ділянки роботи дошкільних закладів не завжди здійснювалися з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей та їхніх пізнавальних можливостей. У зв'язку з цим ще в ранньому віці в структурі дефекту дитини виникають додаткові вторинні порушення, які розповсюджуються і посилюють вплив основного дефекту на різні сторони її психіки. Побудова навчально-виховного процесу без урахування специфічних особливостей психофізичного розвитку негативно позначалася на успішності навчання, виховання, на загальному розвитку дитини, на вихованні готовності до навчання в школі.

Основними причинами, що гальмували розвиток системи спеціального навчання і виховання дітей в ранньому віці, в зазначений період були:

- не достатня розробленість у спеціальній психолого-педагогічній та методичній літературі питань корекційно-компенсаторної роботи з різними категоріями дефективних дітей раннього віку;
- відсутність спеціальних програм навчально-виховної роботи в закладах даного типу, побудованих на основі врахування особливостей психофізичного розвитку і спрямованих на використання компенсаторних можливостей збережених функцій;
- поверхове і епізодичне вивчення природи дефекту, причин ускладнення і перешкод, які виникають на шляху розвитку дитини;
- відсутність у штатах педагогічних працівників дошкільних закладів кваліфікованих спеціалістів, які були б спроможними реалізувати як загальні, так і специфічні завдання, визначені навчальними програмами.

Це не сприяло розробці та перевірці на практиці науково обґрунтованої системи використання засобів корекції на ранньому етапі життя дитини, способів індивідуального підходу та диференційованого навчання.

Не випадково через це державними постановами та наказами Міністерства освіти, які вийшли у другій половині 70-х років, увага органів народної освіти, керівників наукових установ та вищих закладів освіти зверталася на першочергове розв'язання тих проблем і завдань, які суттєво могли б поліпшити якість навчально-виховного процесу у дошкільних закладах спеціального призначення. Необхідно було здійснити сміливу і рішучу ломку традиційних підходів до навчання дошкільників, звернувши увагу на врахування специфіки цієї роботи у ранньому віці, розгорнути роботу щодо розвитку теорії і практики виховання розумово відсталих дітей у системі дошкільної освіти.

Стратегічними для удосконалення системи раннього виявлення і спеціальної допомоги розумово відсталим дошкільникам стали інструктивно-методичні листи: «Инструкции по приему аномальных детей в дошкольные учреждения специального назначения системы Министерства просвещения СССР» (1977р.) та «Организация коррекционно-педагогического процесса в дошкольном учреждении специального назначения» (1978р.). Вони були підготовлені групою науковців НДІ дефектології АПН СРСР на чолі з Т.О.Власовою, за участі відомих вчених-дефектологів Н.Г.Морозової, М.І.Земцової, Р.Є.Левіної та ін. В них конкретизувалися умови та порядок прийому дітей з порушеннями інтелекту до дошкільних закладів спеціального призначення. Було чітко визначено вік (2-3 роки), з якого діти приймаються до дошкільних закладів, основні показники стану їх здоров'я і ступеня інтелектуальних порушень та перелік протипоказань, які при цьому мають враховуватись. Цінними в цій інструкції були поради щодо порядку комплектування виховних груп дітьми залежно від ступеня порушень сенсорики, мовлення чи інтелекту в установах різних типів – ясла-садки, дитячі садки, дошкільні групи, дошкільні дитячі будинки, підготовчі класи, діагностичні класи.

Аналіз практичного досвіду роботи закладів спеціальної освіти засвідчував, що раннє виявлення порушень психічного розвитку в дітей, вибір

оптимального типу спеціального закладу та наукове обґрунтування засобів психолого-педагогічної допомоги є надзвичайно актуальним і перспективним напрямом створення диференційованої системи спеціальної освіти. У зв'язку з цим увага науковців зосереджувалася на розробці та апробації психолого-педагогічних та клінічних методів обстеження дітей. Потреба у цьому викликала тим, що, як показали дослідження, при різних аномальних станах спостерігаються подібні прояви у пізнавальній діяльності дітей.

Проведені на цьому етапі клінічні, фізіологічні, психолого-педагогічні дослідження (Р.М.Боскіс, О.А.Венгер, Т.О.Власова, Г.Л.Вигодська, Р.Є.Левіна, В.І.Лубовський, М.С.Певзнер, Г.Є.Сухарева) сприяли запобіганню помилок, коли у заклади для дітей з розумовими вадами необґрунтовано направлялися діти з локальними сенсорними вадами (порушенням слуху, зору, мовлення). Завдяки одержаним в дослідженнях даним уточнювалася структура дефекту у кожному конкретному випадку, визначалися первинні симптоми, встановлювалися причини порушень, вивчалися вторинні, третинні зміни у розвитку пізнавальної діяльності і особистості дитини. На цій основі формувалися стратегічні підходи до створення єдиної державної системи раннього виявлення і корекційної допомоги дітям з порушеннями розвитку та їхнім сім'ям.

У 1965 році за редакцією проф. А.І.Дьячкова виходить фундаментальна праця «Основы обучения и воспитания аномальных детей», в якій чільне місце було відведено клініко-фізіологічному і психолого-педагогічному вивченню порушень розвитку, зокрема, сформульовано основні принципи: клінічне та психолого-педагогічне вивчення усіх без виключення дітей, які мають психофізичні порушення; всебічність вивчення; диференційованість оцінки виявлених особливостей; комплексність вивчення; динамічність вивчення, що передбачає виявлення динаміки розвитку дитини; аналіз причин різних проявів аномального розвитку дітей; систематичність і планомірність вивчення дитини; перспективний прогностичний характер вивчення.

В кінці 70-х років, після прийняття Міністерством освіти РРФСР низки відповідних документів («Типовое положение о дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушением слуха» 31.12.68р.; «Инструкция о приеме аномальных детей в дошкольные учреждения специального назначения системы Министерства просвещения СССР» 31.12.68р.; «Номенклатура дошкольных учреждений для аномальных детей системы Министерства просвещения СССР» 15.09.72р. та інш.) комплектування спеціальних дошкільних закладів здійснювалося і здійснюється до цього часу на основі розкритих вище принципів.

На наступних етапах розвитку дошкільної педагогіки проводилась подальша розробка актуальних проблем спеціальної дидактики і спеціальних методик корекційного навчання дошкільників, а також інших проблем, які забезпечували ефективне функціонування спеціальних дошкільних закладів для розумово відсталих дітей.

В кн.: Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки: Підручник. – К.: Знання, 2007 – С.344-350

Золотоверх Владлена Віталіївна

РОЗРОБКА ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

З відкриттям перших дошкільних закладів для розумово відсталих дітей (дитячі садки, дитячі будинки) виникла гостра потреба в організації наукових досліджень, спрямованих на вивчення особливостей і потенційних можливостей розвитку дітей у ранньому віці та розробки на цій основі оновленого змісту їхнього навчання і виховання. Проведені на початку 60-х років минулого століття наукові дослідження (Г.Л. Виготська, Л.А. Венгер, А.М. Гольдберг, С.А. Зиков, М.І. Немцова, Є. Леонгард, Н.Г. Морозова, Н. Уманська та ін.) показали, що переважна більшість розумово відсталих дітей

приходить до школи з сім'ї не готова до навчання в школі. У зв'язку з цим процес адаптації в нових умовах відбувається повільно і не завжди безконфліктно. Будь-яка зміна діяльності чи звичного способу поведінки супроводжується критичними ситуаціями, непередбаченими наслідками. Дитина-дошкільник має низький рівень орієнтування в новому для неї оточенні, бідний життєвий досвід, досвід поведінки та взаємин з ровесниками та дорослими.

Враховуючи це, рекомендувалось до змісту освіти розумово відсталих дошкільників включати матеріали, які полегшують орієнтування в оточуючому середовищі, збагачують уявлення і враження про реальну дійсність, дають доступні відомості про предмети і явища, їх властивості і призначення. Важливе місце у навчанні дошкільників, на думку вчених, має відводитись спостереженням за змінами в природі і отриманню на цій основі знань про життя рослин і тварин та їх користь для людини, про форми поведінки людей і їх моральні якості.

Предметом особливої уваги має стати засвоєння узагальнених понять (одяг, взуття, меблі, посуд тощо), уявлень про доступні види праці (обслуговування себе, дотримання правил особистої гігієни, поведінки на заняттях). Рекомендувалось також, щоб заняття в дошкільному закладі проводилися в ігровій формі, у вигляді спостережень за явищами природи, екскурсій територією дитячого садка та шляхом організації практичної діяльності дітей. У ставленні до розумово відсталих дошкільників рекомендувалося виявляти гуманність, витримку, терпіння, такт, повагу до них, віру в можливість дитини.

Не розробленість методичних питань дошкільного виховання розумово відсталих дітей, відсутність відповідних кваліфікованих кадрів негативно позначалося на організації навчально-виховної і корекційної роботи дошкільних закладів. У процесі проведення занять вихователі здебільшого орієнтувалися на розв'язанні пізнавальних завдань. Навчальні заняття проводилися за рахунок годин, відведених на прогулянки, екскурсії,

спостереження за природними явищами. Методи навчання і виховання, форми навчальної роботи механічно переносилися з практики роботи масових дитячих садків.

Мало місця у навчально-виховній роботі відводилося ігровій та предметно-практичній діяльності. Гра не виступала засобом розвитку активності, уваги, інтересу, активізації мислительної діяльності, творчої думки та виховання вольових зусиль. Ігрові моменти не спрямовувалися на розв'язання корекційних завдань: розвиток у дітей інтересу і потреби в грі, навчання їх ігровим діям, виховання умінь самостійно створювати ігрові ситуації і виконувати відповідно до ситуації ролі.

У навчальній роботі недостатня увага зверталася на використання змісту окремих розділів програм для формування в дітей уявлень про зовнішні властивості предметів: форму, колір, розмір, розташування їх у просторі. Фактично не проводилася робота з розвитку мовлення, мислення, уявлення, уваги тощо. Різні види навчальних занять не поєднувалися з практичною діяльністю, що гальмувало формування соціального та особистісного досвіду вихованців.

Мали місце недоліки в трудовому вихованні розумово відсталих дошкільників. Праця недостатньо спрямовувалася на формування позитивного ставлення до виконання трудових дій, інтересу, потреб та мотивації трудової діяльності, на виховання активності і самостійності у вихованців, навичок і умінь обслуговувати себе (вмивання, одягання, роздягання, прибирання ліжка, ранковий і вечірній туалет тощо). Вихователі дошкільних закладів надто опікували дитину, самі виконували доступні для неї функції.

Моральне виховання переважно здійснювалося за тематикою днів "червоного" календаря та шляхом ознайомлення дітей з життям і діяльністю ... видатних людей. У процесі морального виховання використовувалися мало доступні методи – розповідь, пояснення, читання уривків художніх творів, зустрічі з "цікавими" людьми тощо. Представлені у словесній формі моральні

правила і норми, у зв'язку з їх узагальненим змістом, були мало доступні розумово відсталим дітям дошкільного віку і не ставали їх надбанням. В той же час навчання і виховання розумово відсталих дошкільників не здійснювалися на матеріалах народних традицій, які передбачають систему моральних знань, умінь, навичок, поглядів, переконань і які проявляються в повсякденній поведінці, в конкретних вчинках, ситуаціях, у ставленні один до одного, до себе.

Аналіз досвіду роботи спеціальних дошкільних закладів (А.М.Гольдберг, Г.Н.Михайлова, Н.Г.Морозова та ін.) засвідчував, що навчально-виховний процес у дошкільних закладах за всіма напрямками роботи не спрямовувався на корекцію порушень психічного розвитку, подолання яких на наступних етапах навчання відбувається складно. Всі напрями роботи в дошкільному закладі недостатньо здійснювалися з опорою на потенційні можливості дитини. Надмірна жалісливість, оберегання від труднощів, опікування кожного кроку і дії знижувало самостійність, активність, стримувало формування нормальних стосунків між вихованцями та оточуючими.

З тим, щоб надати навчально-виховному процесу корекційно-розвивальну спрямованість, визначити оптимальний рівень знань, умінь і навичок, який забезпечить успішність соціалізації дошкільника, його виховання, підготовку до навчання в школі, Міністерство освіти СРСР у 70-х роках передбачило розробку навчально-методичного супроводу діяльності спеціальних дошкільних закладів, в тому числі й для розумово відсталих дітей. Зокрема, у 1975 р. Міністерством освіти СРСР були затверджені "Типові положення про дошкільні заклади і групи" для всіх категорій дефективних дітей: з недоліками слуху, зору, мовлення, опорно-рухомого апарату та для розумово відсталих дітей. В них, окрім загальних положень, подавалися рекомендації щодо структури дошкільних закладів (молодша, середня, старша група), порядку відбору, направлення і прийому дітей, керівництва і штатів цих закладів, фінансування і звітності.

...На цьому етапі науковцями України було підготовлено низку методичних посібників: "Методи клінічного дослідження розумово відсталих дітей" (А.І. Селецький, 1970), "Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи в спеціальних школах" у двох частинах (відпов. ред. І.Г. Єременко, 1972), на сторінках яких розкривалося широке коло питань ранньої діагностики, вивчення, змісту організації дошкільного навчання і виховання.

У 1975 р. Міністерством освіти СРСР були затверджені штатні розписи спеціальних закладів. Наказом Міністерства освіти СРСР від 1 вересня 1975 р. посаду олігофренопедагога було реорганізовано на посаду вчителя-дефектолога. В обов'язки вчителя-дефектолога входило проведення занять, які мають вузько корекційну спрямованість, а вихователів – занять з розумового, фізичного, трудового, морального виховання, образотворчої діяльності, гри, ознайомлення з навколишнім середовищем. Вони також проводять корекційну роботу в режимі дня: підйом після сну, прогулянки, прийом їжі, вільні ігри, вільне спілкування, загартування, гігієнічні процедури тощо.

Крім того, у штаті дошкільного закладу передбачено посаду музичного керівника, в обов'язки якого входить проведення занять з музики, організація дозвілля, святкових заходів, проведення корекційно-виховних занять з ритміки.

Для нормалізації діяльності спеціальних дошкільних закладів, поліпшення навчання, виховання, лікування, культурно-побутового обслуговування осіб з порушеннями у розвитку важливою стала постанова Ради Міністрів СРСР "Про заходи щодо дальшого поліпшення навчання, трудового влаштування і обслуговування осіб з дефектами розумового і фізичного розвитку" (1975) та аналогічна постанова Ради Міністрів УРСР, якими передбачалося у період з 1976 до 1980 рр. розширити мережу спеціальних будинків дитини, дитячих будинків, дитячих садків.

Проте, їх мережа розвивалася повільно. На 1980 р. в Україні функціонувало лише 5 спеціальних дошкільних закладів для розумово

відсталих дітей (Дніпропетровська обл. – 1, Івано-Франківська – 1, Кримська – 1, Сумська – 1, Чернівецька – 1). Понад 200 дітей дошкільного віку отримували підготовку до навчання в школі в структурі дошкільних груп, організованих при допоміжних школах.

До проекту програми, розробленої у 1976 р., було внесено окремі корективи і доповнення, чіткіше визначено загальні та корекційні завдання. При цьому акцент робиться на розвитку дитячої діяльності, забезпеченні оптимальних умов для її формування. В ній вперше був реалізований принцип діяльнісного підходу до розвитку психічних процесів і корекції особистості. В пояснювальній записці до програми розкриваються умови навчання, зміст, методи, які забезпечують корекційну спрямованість навчально-виховної роботи за такими розділами: фізичне виховання, праця, гра, образотворча діяльність і конструювання, ознайомлення з довкіллям, розвиток мовлення, елементарних математичних уявлень, музичне виховання. В ній наголошувалося, що всі ці розділи в цілому і кожен окремо розв'язують як загальні так і корекційні завдання.

Одним із вагомих чинників, що стримував розв'язання загальних і спеціальних завдань, була кадрова проблема. До 80-х років минулого століття на дефектологічних факультетах підготовка педагогічних працівників для дошкільних закладів не здійснювалася. Враховуючи це та виходячи з потреб республіки у кваліфікованих спеціалістах-дефектологах, Міністерство освіти УРСР підготувало розпорядження, згідно якого на дефектологічні факультети збільшувалися плани прийому студентів стаціонарної та заочної форми навчання. Зокрема рекомендувалось відкриття спеціальних груп для осіб, які мають вищу педагогічну освіту і працюють у спеціальних закладах. Впродовж 2,5 років вони вивчають лише спеціальні предмети дефектологічного циклу за обраною галуззю.

Для практичних працівників дошкільних закладів (вихователів), які не мали вищої педагогічної освіти, у другій половині 80-х років заочна освіта здійснювалася за спеціальністю вчителів допоміжної школи та вчителів-

дефектолог дошкільного закладу з терміном навчання 5 років. Серед спеціальних дисциплін студенти вивчали такі предмети: спеціальна дошкільна педагогіка та спеціальна методика дошкільного навчання і виховання. Вжиті заходи сприяли підготовці та перепідготовці багатьох завідувачів, вчителів-дефектологів та вихователів дошкільних закладів для розумово відсталих дітей.

Удосконалений на попередніх етапах зміст освіти розумово відсталих дошкільників мав певну позитивну роль у систематизації змісту, форм і видів діяльності дітей дошкільного віку та забезпечував часткове подолання властивих вихованцям недоліків розумового і фізичного розвитку. Втім він недостатньо забезпечував наступність у навчанні і вихованні дошкільників різних вікових груп у процесі підготовки їх до школи, не передбачав диференційованого підходу до визначення обсягу знань, умінь і навичок та використання методичних засобів навчання дітей з різними пізнавальними можливостями.

Відповідно до вікових особливостей дошкільників зміст освіти завищував вимоги до елементів трудового виховання, до формування позитивного ставлення до природи, до формування потреби у здоровому образі життя. Нарешті, зміст програм був надмірно ідеологізований, включав напрями діяльності і темпи для вивчення, недоступні життєвому досвіду дитини і її віковим можливостям, не враховував регіональні особливості, які мали важливе значення для формування особистості дошкільника.

Значну роль у пошуках ефективних засобів раннього виявлення і ранньої корекційної допомоги розумово відсталим дітям відіграло переосмислення положень Л.С.Виготського про соціальний розвиток дитини-дошкільника, про їхні стосунки з дорослими, які були конкретизовані в дослідженнях М.М.Лісіної (1974,1986,1987) та її учнів щодо використання сенситивних періодів (періоди підвищеної чутливості) для попередження соціально зумовленого відставання і пов'язаних з ним вторинних відхилень у розвитку. Це дозволило сконцентрувати та провести наукові експерименти в галузі

спеціальної педагогіки і довести ефективність комплексної корекційної допомоги на ранніх етапах розвитку дитини.

Як результат цієї роботи в 1983 році було розроблено програму «Виховання і навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку», в якій більш чітко визначалися розділи, їх загальні й специфічні завдання, зміст і методи, які забезпечують корекційну спрямованість навчально-виховної роботи. Програма містила такі розділи: фізичне виховання, праця, гра, образотворча діяльність, ознайомлення з довкіллям, розвиток мовлення, формування елементарних математичних уявлень, музичне виховання. На жаль, в ній не виділявся окремо розділ «Сенсорне виховання», який мав місце в проекті такої ж програми 1976 року. Однак вказувалося, що як всі розділи в цілому, так і кожний окремо забезпечують можливість для вирішення основних корекційно-виховних завдань, одним з яких є сенсорне виховання, тобто розвиток у розумово відсталих дітей зорового, тактильно-моторного, слухового, смакового сприймання.

Пізніше у програмі 1991 року видання в окремий розділ було виділено конструювання як один з найбільш концентрованих видів діяльності, в ході якого здійснюється значна частина корекційно-розвивальних і емоційно-вольових завдань. А розділи «Розвиток мовлення» і «Ознайомлення з довкіллям» був об'єднаний у розділ «Розвиток мовлення на основі ознайомлення з довкіллям».

У цей період диференційована система навчання і виховання дітей з різними порушеннями в розвитку удосконалюється, активніше досліджуються і вивчаються слабовиражені вади розвитку у дітей, зокрема, з затримкою психічного розвитку, психофізичним інфантилізмом, церебрастенічними та іншими станами. Увага науковців і практиків привертається до проблем корекційного навчання дітей із затримкою психічного розвитку різного походження, значна кількість яких виявлялася у масових школах у зв'язку з перебудовою народної освіти і початком навчання дітей з 6-річного віку. На допомогу практикам у 1989 році науковцями Інституту дефектології АПН

СРСР розроблено «Типовую програму корекційного обучения детей с задержкой психического развития» (подготовительная к школе группа). В програмі вперше було визначено основні напрями (розділи) корекційної допомоги цим дітям, а саме: початкове навчання грамоти і розвиток мовлення; ознайомлення з навколишнім світом і розвиток мовлення; розвиток елементарних математичних уявлень; праця, в тому числі ліплення, аплікація і конструювання; образотворча діяльність; ритміка.

Розробляються програми й для дошкільників з іншими мовленнєвими і сенсорними порушеннями. Зокрема, для дошкільників із заїканням (1983р.), з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (1986р.), з загальним недорозвитком мовлення (1989р.), навчання яких відбувається в загальноосвітніх і спеціальних дошкільних закладах. Створюються оригінальні програми для дітей дошкільного віку з вадами слуху і зору.

На допомогу практикам розробляються і впроваджуються методичні вказівки до проекту програми «Виховання і навчання в дошкільних закладах для дітей з порушеннями інтелекту» (1979р.), «Індивідуальна корекційно-виховна робота з розумово відсталими дошкільниками» (1985р.).

Для студентів педагогічних інститутів із спеціальності «Дефектологія» виходить низка навчальних посібників, зокрема, «Дошкольная олигофренопедагогика» (А.А.Катаева, О.А.Стребелева, 1988р.). В тому числі й в Україні – «Введение в специальность дефектология» (Г.М.Кобернік, В.М.Синьов, 1984р.), «Олигофренопедагогика» (І.Г.Єременко, 1985р.), „Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці” (В.І.Бондар, 2005р.), „Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки” (В.В.Золотоверх, 2004р.), в яких окремі розділи присвячено й питанням корекційного навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку.

У зв'язку з нестабільністю соціально-економічного розвитку України, розпадом СРСР, створенням незалежної України, початок 90-х років характеризувався зниженням уваги до проблем навчання і виховання дітей з розумовими вадами, до потреб спеціальної школи, її матеріально-технічного

та навчально-методичного забезпечення. Все це унеможливило реалізацію кінцевої мети – соціально-трудова адаптацію й інтеграцію таких дітей в суспільство.

Призупинилося й розв'язання питань раннього виявлення, диференціальної діагностики психічного розвитку дітей дошкільного віку в структурному й змістовному плані. Через це переважна більшість з них (майже 90 відсотків) не отримувала спеціально організованої корекційної допомоги у дошкільному віці, що ускладнювало оптимізацію компенсаторних можливостей дітей. Відсутність статистичних даних про таких дітей, яка існує й тепер, ускладнює прогнозування мережі різних типів дошкільних і шкільних закладів.

На основі аналізу урядових документів та наукової літератури тих років ми можемо стверджувати, що стан системи спеціального навчання і виховання на початку 90-х років визначався як криза державної системи спеціальної освіти і криза корекційної педагогіки як науки. Критиці піддавалися: терміни „аномальність”, „дефективність” розвитку, що принижують гідність дитини, підкреслює її неповноцінність нерівність в одержанні освіти. Сучасний стан спеціальної освіти характеризується недостатністю мережі дошкільних і шкільних закладів для розумово відсталих дітей і не відповідає потребам держави для повного охоплення цих осіб корекційним навчанням. В Україні робляться лише перші спроби розгортання фундаментальних прикладних досліджень щодо комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей таких нозологічних захворювань, як аутизм, сліпоглухі, з помірною, тяжкою розумовою відсталістю, зі складними психофізичними порушеннями. Останнім часом відкриваються для цих категорій дітей заклади нового типу – „Навчально-реабілітаційні Центри”, розробляються індивідуальні програми навчання і виховання „важких” дітей, що забезпечує доступ до освіти та соціально-педагогічної допомоги все більшій кількості неповносправних осіб.

Проте всі явища, які на той час піддавалися критиці, не могли виникнути самі по собі. Аналізуючи велику кількість фактів та даних, а також

порівнюючи розвиток національної системи спеціальної освіти з розвитком її в зарубіжних країнах, ми бачимо, що ці явища мали історичні корні.

В контексті зазначеного у педагогічній критиці все більш проявлялися протиріччя між метою спеціальної освіти, визначеною державним освітнім стандартом, і цілями, обґрунтованими дефектологічною наукою. Зокрема, спробами надати змісту спеціальної освіти особистісно орієнтовану спрямованість, включаючи й розробку індивідуальних програм навчання з урахуванням пізнавальних можливостей окремо взятої особистості.

В окремих навчальних закладах для розумово відсталих дітей відбувався перенос мети на засіб. У результаті аналізу практики навчання розумово відсталих у попередні періоди дітей виявлено дисбаланс між навчанням і розвитком. На той час в різних галузях дефектології вченими і практиками активно порушувалися питання щодо усунення дисбалансу між навчанням і розвитком шляхом кардинальної перебудови структури спеціальних закладів, змісту, методів та форм навчання різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Відмічалася стійка тенденція до зростання кількості дітей з тяжкими порушеннями у розвитку внаслідок екологічних, біологічних, соціально-психологічних та інших факторів, а також їх поєднання. В зв'язку з цим зростала кількість дітей зі складною структурою дефекту, коли порушення мовлення й інтелекту супроводжуються відхиленнями в розвитку зорового, слухового аналізаторів, опорно-рухової сфери, що потребує індивідуалізації, диференціації процесу навчання та особистісно орієнтованого підходу до формування їхньої особистості. Тому питання раннього виявлення, діагностування і вибору адекватних методів корекційного впливу в роботі з дітьми дошкільного віку залишаються актуальними і понині. Своєчасна медична, корекційно-розвивальна, соціально-педагогічна допомога дітям з психофізичними порушеннями має забезпечувати належні умови для їх навчання, розвитку і соціальної адаптації в сучасну систему суспільних відносин.

У 1993 році був виданий наказ Міністра освіти України «Про введення в дію «Положення про дошкільний виховний заклад України». У положенні, крім уточнення мети, завдань, статусу дошкільного закладу, було визначено типи дошкільних закладів: загального розвитку, компенсуючі, комбіновані, сімейні, прогулянкові та інші. Незалежно від типу установи, кожна з них повинна забезпечувати догляд, розвиток, виховання й навчання дітей. В ньому зазначалось, що дошкільний заклад компенсуючого типу створюється для дітей, які потребують корекції фізичного чи психічного розвитку з такими порушеннями: вадами слуху, мовлення, зору, опорно-рухового апарату, з дефектами інтелекту.

Незважаючи на наявні серйозні недоліки в галузі спеціальної освіти, у середині 90-х років олігофренопедагогіка зробила значний крок вперед. Зокрема, на той час була розроблена нормативно-правова база діяльності дошкільних та інтернатних закладів, центральної та зональних психолого-медико-педагогічних консультацій, атестації навчально-виховних закладів соціальної реабілітації та вчителів-дефектологів, уточнені вимоги до корекційно-відновлюваної роботи та ін. З метою успішного вирішення життєво важливих питань для соціального захисту дітей з проблемами у розвитку питань, було прийнято Закон України «Про освіту» у новій редакції, «Проект Закону України про права дитини», Державну програму «Діти України», завершено розробку проекту Закону України „Про спеціальну освіту”.

Широке коло проблем дошкільного виховання розумово відсталих дітей висвітлюються в журналі «Дефектологія», заснованого Міністерством освіти і науки України та Академією педагогічних наук України (1995). У практичних працівників та науковців з'явилася можливість на сторінках журналу висвітлювати найактуальніші питання теорії та практики спеціального навчання і виховання даної категорії дітей, включаючи і дошкільне виховання та прогностичні ідеї і концепції щодо перспектив розвитку галузі (статті В.Ковальчук, Т.Марчук, С.Миронової, В.Назарини, А.Обухівської, Т.Ранської,

Є.Соботович, В.Тищенко, С.Федоренко, та ін.). В Україні розпочато продуктивну роботу з розробки оригінальних програм навчання і виховання дітей дошкільного віку з інтелектуальними вадами розвитку.

У 1998 році Міністерством України у справах сім'ї та молоді спільно з Українським інститутом соціальних досліджень було видано збірник документів «Дитинство в Україні: права, гарантії, захист», в якому представлено нормативно-правові акти, що регулюють права і обов'язки дітей та їх батьків чи осіб, що їх замінюють. До збірника включено й нормативні документи щодо забезпечення дошкільного навчання і виховання дітей з вадами розумового розвитку. Цей збірник привертає увагу широких кіл громадськості до питань соціального захисту дітей-інвалідів та допомагає батькам у захисті їх прав.

Зроблений нами аналіз засвідчує, що в Україні відбувається активний процес формування національного законодавства та механізмів реалізації державної політики в сфері освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. Протягом минулих років було прийнято низку важливих нормативно-правових документів щодо організації діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для цих дітей (законів, положень, програм, інструкцій та ін.), розроблено і впроваджено психолого-педагогічний та методичний супровід їх діяльності спрямований на повне задоволення потреб зазначеної категорії осіб, захист їх прав.

Нова методологія освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку обґрунтована концепціями «Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу» (1995 р.), «Реабілітація дітей-інвалідів та дітей з обмеженими розумовими можливостями» (1997 р.), «Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами» (1999 р.), розроблених Інститутом спеціальної педагогіки АПН України під керівництвом академіка В.І.Бондаря. Цими нормативними документами проаналізовано стан теорії та практики корекційно-компенсаторного навчання дітей за попередні періоди, осмислено наявні прогалини і протиріччя у

навчально-виховній роботі дошкільних закладів, визначено перспективи поліпшення фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку дітей та механізми забезпечення їх правового і соціального захисту.

Впровадження у практику нових підходів до навчання, виховання і розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку можливе лише за умови координації взаємодії Міністерства освіти і науки України, Міністерства сім'ї, молоді і спорту, інших міністерств, відомств, науково-дослідних установ, вищих навчальних закладів та практичних працівників.

У 2000 р. Міністерство освіти і науки України видало нову програму "Виховання і навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку", розроблену під керівництвом В.Є. Турчинської, яка отримала статус "Типова програма" і використовується понині. Ця програма складається з восьми розділів, у яких визначається зміст корекційно-виховної роботи з провідних для дітей дошкільного віку видів діяльності: "Формування елементарних математичних уявлень", "Розвиток мовлення", "Ігрова діяльність", "Образотворче мистецтво", "Конструювання", "Трудове виховання", "Музичне виховання", "Фізичне виховання".

Матеріали кожного розділу програми згруповано за роками навчання. До кожного розділу подається пояснювальна записка, в якій окреслено основні завдання та особливості методичної і корекційної роботи над його змістом. Це дає можливість використовувати програму для роботи не лише в дошкільному закладі спеціального призначення, а й умовах виховання дитини в сім'ї або інших нетрадиційних типах дитячих установ. Зміст програм, особливо на перших етапах навчання в дошкільному закладі, сконструйовано так, щоб у процесі навчальних занять створювалися умови для поглибленого вивчення кожної дитини, розкриття і розвитку її потенційних можливостей, вивчення та врахування актуального рівня сформованості психічних процесів.

Аналізуючи сучасні підходи до організації навчально-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками можна виділити такі основоположні принципи: прагнення до раннього виявлення порушень у розвитку і ранньої їх

корекції, встановлення тісніших взаємозв'язків між дітьми, батьками і спеціалістами, включення батьків до системи раннього корекційного навчання, використання методів, які можуть застосовуватися в природних для дитини умовах.

Законом України "Про дошкільну освіту" обґрунтовано необхідність модернізації суспільного дошкільного навчання, що передбачає вдосконалення його змісту, гуманізацію цілей та принципів, осучаснення навчально-виховних технологій, приведення їх у відповідність з вимогами сьогодення. Головна мета дошкільної освіти ХХІ століття – створити сприятливі умови для особистісного ставлення і творчої реалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, розвитку в неї ціннісного ставлення до світу, природи, культури, людини, самої себе.

Основним завданням дошкільної освіти має стати не стільки озброєння дітей системою галузевих знань, скільки розвиток їх пізнавальних можливостей, формування особистісних якостей, соціальних потреб та інтересів.

У світлі цієї парадигми необхідно здійснити перехід від навчально-дисциплінарної моделі дошкільної освіти до особистісно-орієнтованої моделі, побудованої на доступних для розумово відсталих дітей видах діяльності (гра, спілкування, спостереження, предметно-практична, художньо-естетична та інші види діяльності).

В кн.: Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки: Підручник. – К.: Знання, 2007 – С.351-364

Коваленко Вікторія Євгенівна

**ЗМІСТОВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЯК ФАКТОР ЇХ
ЗАЛУЧЕННЯ ДО ГУРТКОВОЇ РОБОТИ**

Залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи закладу позашкільної освіти доцільно здійснювати на основі змістовної спрямованості інтересів дітей, їх потенційних можливостей, потреб та стану здоров'я. Ураховуючи те, що інтереси молодших школярів з інтелектуальними порушеннями недостатньо диференційовані та усвідомлені, а також те, що у дітей виникають труднощі в мовленнєвому опосередкуванні діяльності й описі власних інтересів, було проведено перший етап експериментальної роботи дослідження спрямованості інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями із залученням їх батьків.

В експериментальному дослідженні брали участь 132 батьків учнів Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради та Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради, з них 44 – батьки молодших школярів, 44 – батьки учнів середнього шкільного (підліткового) віку, 40 – батьків учнів старшого шкільного віку.

На основі виявлення наявності інтересу дитини до певної галузі наукових знань та бажання до виконання певного виду діяльності (співи, спорт, малювання, театралізоване мистецтво, конструювання та ін.) вважаємо за можливе визначати напрям позашкільної освіти та конкретизувати зміст програми гурткової роботи. Оскільки предмет, на який спрямована діяльність, і діяльність, спрямована на цей предмет, нерозривно пов'язані і переходять один в одного, інтерес і схильність теж взаємопов'язані, отже у ході дослідження виникла потреба в розробці діагностичного опитувальника для виявлення схильностей та інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями до певної галузі наукових знань та певного виду діяльності. Теоретичними підвалинами розробки опитувальника «Інтереси та схильності дитини» стала концепція розвитку інтересів дітей в умовах нормотипового та дизонтогенетичного розвитку Н. Морозової. Згідно з цією концепцією інтерес спонукає до відповідної діяльності й за сприятливих умов породжує схильність до неї або переходить в неї.

При розробці опитувальника ми спирались на наступні критерії наявності у дитини інтересу: зосередженість на предметі, ініціювання запитань, активність, самостійність, жага до діяльності, мрії про її розширення і поглиблення, досягнення. Показниками виступили: позитивне ставлення, емоційно-пізнавальна спрямованість, внутрішня мотивація. Опитувальник складався з 13 запитань. Інтерпретація результатів здійснювалась на основі співставлення інтересів дітей зі специфікою напрямку позашкільної освіти (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Відповідність інтересів та схильностей дітей напрямку гурткової роботи у позашкільній освіті

№	Напрямок позашкільної освіти	Наявність інтересу та здібностей
1	Художньо-естетичний	Інтерес та схильності до мистецтва (танці, співи, малювання, різні види декоративно-ужиткового мистецтва, дизайну та майстрування одягу)
2	Мистецький	Інтерес та схильності до кіномистецтва, театру, танців, циркового мистецтва та ін.
3	Туристсько-краєзнавчий	Інтерес до екскурсій, пізнання рідного краю, історико-культурного надбання українського народу, навколишнього природного середовища, інтерес та схильності до спортивної діяльності, туристських походів
4	Еколого-натуралістичний	Інтерес до навколишнього середовища, екології, до сільського господарства: квітництва, лісництва, садівництва, грибівництва, бджільництва, скотарства тощо

5	Науково-технічний	Інтерес та схильності до проведення досліджень, технічного моделювання, технологічних процесів, зокрема, автомоделювання, ракетомоделювання, судномоделювання, картингу та ін.
6	Дослідницько-експериментальний	Інтерес до конструкторської та винахідницької роботи в різних галузях науки, техніки, культури і мистецтва
7	Фізкультурно-спортивний або спортивний	Інтерес до занять фізичною культурою і спортом, спортивні здібності
8	Військово-патріотичний	Інтерес до військової справи, військової організації та військово-спортивного мистецтва
9	Бібліотечно-бібліографічний	Інтерес до читання, бажання до опанування сучасних мас-медіа
10	Соціально-реабілітаційний	Інтерес до сфери спілкування, процесу соціального та професійного становлення
11	Оздоровчий	Інтерес до здорового способу життя, оздоровлення
12	Гуманітарний	Інтерес до основ наук соціально-гуманітарного циклу (іноземної мови, історії тощо)

Розглянемо результати опитування батьків молодших школярів з інтелектуальними порушеннями «Інтереси та схильності дитини». Зауважимо, що у ході підготовчої бесіди 84,09% опитаних батьків молодших школярів зауважили, що діти дуже рідко виявляють інтерес до певного предмета або виду діяльності. Батьки підкреслюють ситуативність прояву інтересу. Натомість 15,91% опитаних батьків зауважили, що їхні діти із задоволенням і цікавістю займаються певною діяльністю, демонструють наполегливість у її виконанні та радіють результату. Ці респонденти вказали на наявність бажання у дітей витратити на улюблене заняття свій вільний час. З'ясовано, що більшість дітей молодшого шкільного віку демонструють ситуативний інтерес

та здібності до художньо-естетичної діяльності (29,55%). Батьки зазначали, що дитина має інтерес або любить «... робити аплікації», «... малювати», «... складати з бісеру візерунки», «... танцювати» тощо.

Частина респондентів (25%) зазначили, що їх діти є гіперактивними та фізично розвинутими, тож виявляють інтерес до спортивної діяльності, бігу, плавання, занять черліденгом тощо; 22,73% респондентів зазначили про наявність інтересу у дітей до навколишнього природного середовища, бажання ходити на екскурсії, в походи, вивчати природу рідного краю; 11,37% виявили інтерес до навколишнього середовища, догляду та піклування за тваринами та рослинами, спостережень за природними явищами.

Представлені результати опитування батьків вказують на те, що більшість молодших школярів демонструють інтерес до художньо-естетичного напряму позашкільної освіти (29,55%), трохи менша кількість (25%) до фізкультурно-спортивного або спортивного, 22,73% до туристсько-краєзнавчого, а 11,37% - до еколого-натуралістичного. Разом з тим 11,37% батьків зазначили, що їх діти зовсім не виявляють інтересу та схильностей до будь-якої сфери, нічим не цікавляться окрім ігор на мобільному телефоні та планшеті, перегляду мультфільмів.

Розглянемо результати опитування батьків дітей середнього шкільного віку. За результатами опитування встановлено, що 22,73% респондентів виявляють інтерес до художньо-естетичної діяльності, занять танцями, співом, петриківського розпису, виготовлення ляльок-мотанок та ін.; 22,73% виявляють інтерес та здібності до занять спортом і спортивних змагань, на думку батьків їх діти «більш розвинені фізично, ніж однолітки», «рухаються легко», «рухаються пластично, граційно»; 29,55% проявляють мистецькі здібності та інтерес до театралізованого мистецтва, бажання знімати «тренди» та відеоролики, викладати зняті ролики в тік-тоці або соціальних мережах. Зі всіх опитаних батьків 15,91% зазначили, що діти мають бажання до спільних туристичних походів з однолітками, вивчення історико-культурного надбання українського народу, презентації своїх робіт на конкурсах; 4,54% визначили

схильність та інтерес у дітей до моделювання та конструювання, а 4,54% опитаних батьків вказують на відсутність інтересу дітей та схильностей до будь-якої сфери.

Представлені результати опитування батьків вказують на те, що більшість підлітків демонструють інтерес та схильності до мистецького напрямку позашкільної освіти (29,55%), до художньо-естетичного – 22,73% опитаних; фізкультурно-спортивного (22,73%); туристсько-краєзнавчого (15,91%), науково-технічного (4,54%). Разом з тим, було виявлено дітей, які на думку батьків не виявляють зацікавленості та схильностей до будь-якої сфери.

Проаналізувавши відповіді батьків дітей з інтелектуальними порушеннями старшого шкільного віку було встановлено, що більшість дітей (25%) виявляють інтерес до занять танцями, співом, «... дитина у вільний час із захопленням ліпить», «... малює або створює декоративні прикраси для одягу, будинку», «... любить музику та із задоволенням слухає музичні записи» або «... намагається навчитися грати на музичному інструменті» тощо; 30% опитаних батьків відмічають наявність у дітей інтересу до занять мистецтвом, акторською майстерністю, такі діти із бажанням виступають перед аудиторією, бажають стати блогерами, знімати та монтувати відеоролики, виступати в гуртках театрального мистецтва; 20% опитаних виявляють інтерес до занять спортом, діти бажають бути красивішими, стрункішими та сильнішими, мають свого героя-спортсмена, на якого хочуть бути схожими; 7,5% старших школярів виявляють інтерес до сільського господарства: квітництва, лісництва, садівництва, грибівництва, бджільництва тощо; 10% дітей мають інтерес до туристсько-краєзнавчої діяльності. Варто відмітити, що виявлено групу батьків, які вказують на наявність у старших школярів (7,5%) інтересу до проблеми власного професійного влаштування, сфери соціальної взаємодії і комунікації.

Представлені результати опитування вказують, що на думку батьків більшість старших школярів демонструють інтерес та схильності до мистецького напрямку позашкільної освіти (30 %), до художньо-естетичного –

25% опитаних; фізкультурно-спортивного (20%); туристсько-краєзнавчого (10%), еколого-натуралістичного (7,5%) та до соціально-реабілітаційного (7,5%). Разом з тим, було виявлено дітей, які на думку батьків не виявляють зацікавленості та схильностей до будь-якої сфери. Варто зазначити, що відповідаючи на запитання опитувальника батьки зазначали, що діти демонструють бажання приділяти вільний час на свій інтерес, зосередженість на об'єкті інтересу, вони звертаються до батьків із запитаннями для отримання інформації про те, що їх цікавить. Означене підтверджує наявний у спеціальній психології факт про розвиток з віком інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями, що виявляється у поступовому переході від ситуативного та епізодичного до особистісного, ініціативного та стійкого інтересу.

...Залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи закладів позашкільної освіти має здійснюватися на основі інтересів школярів, їх потенційних можливостей, потреб та особливостей стану здоров'я. Навчання спирається на інтереси дітей, і воно ж формує їх. Тому, з одного боку, інтереси є засобом, яким педагог користується, щоб зробити навчання більш ефективним, з іншого боку, інтереси і їх формування є метою корекційно-педагогічної роботи. Встановлено, що більшість дітей з інтелектуальними порушеннями на думку батьків виявляють інтерес до художньо-естетичного, мистецького та спортивного напрямів позашкільної освіти. Виявлено вікові особливості інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями, що в молодшому шкільному віці характеризуються епізодичністю, ситуативністю та нестійкістю, а з віком набувають особистісного змісту та більшої стабільності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні змістовної спрямованості інтересів дітей на різних періодах шкільного віку в інтроспективно-психологічному аспекті.

В кн.: Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. Вип. 17 / За ред. М. К. Шеремет. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2021. С. 142-152.

**ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-РЕГУЛЯТИВНОГО КОМПОНЕНТА
СОЦІАЛІЗОВАНOSTІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Розуміючи соціалізованість як результат соціалізації особистості на кожній її стадії (адаптації, індивідуалізації, інтеграції), що відображається у відповідності поведінки людини соціальним вимогам, які пред'являються для певного вікового етапу, як наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують нормативну поведінку (Москаленко, 2007), перейдемо до аналізу емоційно-регулятивного компонента соціалізованості школярів. Емоційно-регулятивний компонент соціалізованості дозволяє оцінити ступінь адаптованості особистості, ступінь сприйняття, розуміння та оцінки власної особистості, здатність до вольової регуляції. Показниками даного компонента є: ступінь об'єктивності самооцінки, вольові якості, емоційне благополуччя як характеристики адаптованості особистості (Коваленко, Бистрова, Сінопальнікова, 2021).

Для дослідження особливостей емоційно-регулятивного компонента соціалізованості школярів середнього та старшого шкільного віку з ІІІ використовувався метод порівняльного аналізу. Експериментальним дослідженням було охоплено 384 дитини, з них: 192 – школярі з ІІІ (з них 96 школярів середнього шкільного віку; 96 учнів старшого шкільного віку); 192 – школярі з НР (з них 96 школярів середнього шкільного віку; 96 учнів старшого шкільного віку). На констатувальному етапі дослідження було використано наступні методи: теоретичні: порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для вивчення стану розробленості проблеми та шляхів її вирішення; емпіричні: «Методика Дембо-Рубінштейн» (в модифікації А. Прихожан), «Тест Куна-Макпартленда «Хто Я» (в модифікації Т. Румянцевої), «Методика визначення особистісної адаптованості школярів»

А. Фурман (в адаптації В. Коваленко), Методика «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей» (А. Висоцький); статистичні: точний критерій Фішера, χ^2 .

За результатами виконання діагностичних завдань методики «Дембо-Рубінштейн» встановлено, що більшості дітей середнього шкільного віку з ІІ властива завищена самооцінка (середнє значення показника 79,04), а також нереалістичність уявлень про власну зовнішність, характер, розум (здібності) й авторитет в однолітків (середнє значення показника 87,81).

На відміну від дітей середнього шкільного віку з ІІ, респонденти з ІІІ характеризуються більш адекватною самооцінкою (середнє значення показника 63,81) та реалістичним рівнем домагань (середнє значення показника 82,08). Отже, були виявлені статистично достовірні (значущі) відмінності за показником «рівень самооцінки» між дітьми середнього шкільного віку з ІІІ та ІІ (63,81 та 79,04 відповідно при $p \leq 0,01$), а також «рівнем домагань» (82,08 та 87,81 відповідно при $p \leq 0,05$).

Перейдемо до аналізу рівня самооцінки та домагань дітей середнього шкільного віку з ІІІ та ІІ за параметрами «здоров'я», «розум», «характер», «авторитет в однолітків», «стосунки з дорослими», «ручна праця», «зовнішність». За всіма параметрами респонденти з ІІІ мають адекватну самооцінку та реалістичний рівень домагань. Порівняно з іншими середніми значеннями показників занепокоєння викликає параметр «стосунки з дорослими», що вказує на наявність ускладнень у сфері спілкування та взаємодії дітей середнього шкільного (підліткового) віку з їх батьками, що пов'язані з психологічними новоутвореннями цього віку: автономією та відокремленням.

Дітям середнього шкільного віку з ІІІ властива за окремими параметрами як завищена, так і адекватна (реалістична) самооцінка й нереалістичний рівень домагань. Зокрема, за показниками «здоров'я» (55,68), «стосунки з дорослими» (72,84) та «ручна праця» (67,12) підлітки з ІІІ мають реалістичну самооцінку та адекватні уявлення про свої можливості. За показниками

«розум» (здібності) (86,20), «характер» (88,23), «авторитет у однолітків» (90,42) і «зовнішність» (92,80) у респондентів виявлено завищену самооцінку, що вказує на відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка вказує на невміння порівнювати себе з іншими; правильно оцінити результати своєї діяльності, нечутливість до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. Рівень домагань дітей старшого шкільного віку з ІІІ за цими показниками засвідчує нереалістичне, некритичне ставлення до власних можливостей. Низька розбіжність між рівнем самооцінки та домагань вказує на безумовне прийняття респондентами себе, задоволеність собою, інфантилізм. Натомість, за оцінкою показників «вміння багато робити своїми руками» та «стосунки з дорослими» результати показали як оптимально високий рівень самооцінки, так і оптимально високий рівень домагань, що вказує на значущість для школярів взаємодії з іншими людьми та вираження себе у творчості.

Розглянемо результати виконання діагностичних завдань за методикою Дембо-Рубінштейн дітьми старшого шкільного віку з НР та ІІІ. Середнє значення показника за параметром «рівень самооцінки» дітей старшого шкільного віку з НР дорівнює 68,04, порівняно з 63,81 у середньому шкільному віці; за параметром «рівень домагань» дорівнює 88,72, порівняно з 82,08 у середньому шкільному віці. На відміну від підлітків із ІІІ, старші школярі з НР демонструють здатність до більш адекватного оцінювання власної особистості, своїх здібностей та мають більш реалістичний рівень домагань.

Аналізуючи показник «рівень самооцінки та домагань» дітей старшого шкільного віку з ІІІ, з'ясовано, що самооцінка цих дітей стає більш адекватною (середнє значення показника 61,95), рівень більш домагань реалістичним (середнє значення показника 85,18). Були виявлені статистично достовірні відмінності за показником «рівень самооцінки» між дітьми середнього шкільного віку з НР та ІІІ (68,04 та 61,95 відповідно при $p \leq 0,05$).

Перейдемо до аналізу рівня самооцінки та домагань дітей старшого шкільного віку з НР та ІІІ за параметрами «здоров'я», «розум», «характер»,

«авторитет в однолітків», «стосунки з дорослими», «ручна праця», «зовнішність». Старші школярі з НР найвище оцінюють себе за показниками «зовнішність» і «розум», найвищі оцінки за параметром «рівень домагань» встановлено за показниками «характер», «зовнішність» і «розум».

Старші школярі з ІІІ мають занижену самооцінку за показниками «розум» (42,60) та «характер» (44,34). Означене свідчить про неблагополуччя у розвитку особистості, що виявляється у невпевненості у своїх розумових здібностях і негативному ставленні до власних характерологічних особливостей. Разом з тим, виявлено значущу розбіжність між різницею самооцінки й рівня домагань підлітків (5,02) та дітей старшого шкільного віку (49,78) за показником «розум» (здібності) ($p=0,01$) і за показником «характер» (3,24 і 45,78 відповідно при $p=0,01$). Означене вказує, що старші школярі схильні низько оцінювати власні розумові здібності, їм властиві високі, нереалістичні вимоги до себе за цим показником. Наявний внутрішній конфлікт, адже адекватна самооцінка виступає як одна з обов'язкових умов високого рівня самосвідомості, впевненості, успішності, стійкості особистості, пов'язаних з самореалізацією людини.

Оптимально високий рівень самооцінки та рівень домагань визначено в учнів за результатами оцінювання своєї зовнішності (61,37 і 76,38), стосунків з дорослими (70,84 і 81,98), авторитету в однолітків (71,45 і 87,31) та умінню багато робити своїми руками (74,65 і 87,91). Адекватна різниця між реальним та ідеальним є рушійною силою розвитку особистості, що стимулюватиме її до вдосконалення. Означене вказує, що самооцінка старших школярів стає більш рефлексивною, адекватною, відбувається диференціація та узагальнення процесів самооцінювання.

За результатами виконання діагностичних завдань методики «Хто Я?» виявлено, що 19,79% респондентів середнього шкільного віку з ІІІ мають адекватну самооцінку ідентичності, 44,79% мають неадекватно-завищену самооцінку, а 35,42% мають неадекватно-занижену самооцінку. Натомість діти середнього шкільного віку з НР демонструють здатність до більш

усвідомленого та узагальненого оцінювання власної особистості, це виявляється в тому, що адекватну самооцінку мають 56,25% респондентів, неадекватно завищену 22,92%, а неадекватно занижену 20,83%. Були виявлені значущі розбіжності за показником «адекватність самооцінки» між групами респондентів з НР та ІІ ($\chi^2=7.3$; $p=0.014$).

Досліджуючи рівень самооцінки ідентичності дітей старшого шкільного віку з ІІ з'ясовано, що 40,63% респондентів мають адекватну самооцінку ідентичності, 30,21% – неадекватно-завищену, а 29,16% – неадекватно-занижену самооцінку. Серед старших школярів з НР адекватну оцінку ідентичності виявлено у 56,25% респондентів, неадекватно завищену у 22,92%, неадекватно занижену у 20,83%. Були виявлені значущі розбіжності за показником «адекватність самооцінки» між групами респондентів з НР та ІІ ($\chi^2=5.23$; $p=0.038$). Тож, старші школярі з НР мають більш високу самооцінку, ніж діти середнього шкільного віку, це вказує на більш розвинені і стабільні уявлення про свою особистість до завершення школи.

Найбільш уживаними для опису компонентів власної ідентичності серед дітей середнього шкільного віку є категорії соціального, фізичного та комунікативного «Я». Аналіз ідентифікаційних характеристик довів, що у відповідях респондентів середнього шкільного віку з ІІ домінує категорія «Соціальне Я» (89,58%). Пріоритетними були також ідентифікаційні характеристики «Фізичне Я» (84,38%) та «Комунікативне Я» (65,63%).

Цікаво, що серед відповідей старших школярів з ІІ пріоритетними виступили категорії «Перспективне Я» (87,5%), «Діяльнісне Я» (82,29%) та «Рефлексивне Я» (82,29%). Означене вказує на розвиток здатності школярів з ІІ до життєвого цілепокладання з віком. Аналіз відповідей респондентів свідчить про розвиток самосвідомості та зміну життєвих пріоритетів у старшому шкільному віці на професійне самовизначення у майбутньому.

Розглянемо результати виконання респондентами з НР та ІІ діагностичних завдань методики визначення особистісної адаптованості школярів» (А. Фурман). Встановлено, що підліткам з НР властиве зниження

адаптованості, зокрема низький рівень функціонування особистісної адаптованості виявлено у 55,21% респондентів, що вказує на кризовість і суперечливість підліткового віку. Натомість за самооцінюванням більшості респондентів з ІІ їм властивий високий рівень адаптованості (41,67%). Нижчі показники пристосованості дітей середнього шкільного віку з ІІ свідчать про виникнення у підлітків критичної рефлексії, становлення Его-ідентичності на відміну від підлітків з ІІ.

Аналізуючи особливості особистісної адаптованості школярів з ІІ та ІІ старшого шкільного віку, встановлено, що в цей період прослідковується тенденція до збільшення особистісної адаптованості школярів з ІІ, а серед групи дітей з ІІ навпаки – відбувається її зниження ($\chi^2=48.09$; $p=0$). Значущо збільшилась кількість старших школярів з ІІ із середнім рівнем функціонування особистісної адаптованості ($p \leq 0,01$). Означене вказує на розвиток здатності до рефлексії та більш усвідомленої й узагальненої оцінки власного «Я».

Для дослідження регуляторної складової емоційно-регулятивного компонента соціалізованості застосовувались діагностичні завдання психодіагностичної методики «Метод спостереження для оцінки вольових якостей» (А. Висоцький). До процедури діагностичного спостереження додатково залучались чотири експерти: класний керівник, практичний психолог спеціальної школи, соціальний педагог, вихователь другої половини дня. Спостереженню підлягали діагностичні показники вольових якостей (дисциплінованість, самостійність, наполегливість, витримка, організованість, рішучість, ініціативність). Варто зазначити, що відповідно до середніх значень оцінок експертів, жодна з вольових якостей респондентів обох груп не була оцінена в 4 бали, що відповідає достатньому її розвитку. На думку експертів слаборозвиненими вольовими якостями підлітків є наступні: здатність до цілепокладання, самоконтролю, до коректування результатів цілеутворення для досягнення мети. Зокрема, середнє значення оцінки експертів в 3,6 бали за показниками «дисциплінованість», «самостійність», «наполегливість» вказує,

що ці вольові якості дітей з НР на думку експертів є слабо розвиненими. Порівняно з іншими показниками, більш розвинуеною у дітей з НР є «організованість» (3,8 балів). Найменш розвиненими є вольові якості «рішучість» (3 бали) й «ініціативність» (3,2 бали).

За результатами діагностичної методики встановлено, що недостатність розвитку вольових якостей є загальною закономірністю волі дітей середнього шкільного віку (підліткового) з НР та ІІ. Проте, у дітей середнього шкільного віку з ІІ ступінь розвитку всіх вольових якостей нижчий порівняно з дітьми з НР. Зокрема, на думку експертів найбільш розвиненими серед усіх вольових якостей у школярів з ІІ є «дисциплінованість» (2,5 балів) і «самостійність» (2,4 бали), проте ступінь їх розвитку експерти охарактеризували як «дуже слабо розвинені». Ще менш розвиненими на думку експертів є «наполегливість», «витримка» та «ініціативність» (1,8 балів кожна), що вказує на те, що ці вольові якості дітям практично не притаманні. Найменш розвиненими є якості «організованість» (1,6 балів) та «рішучість» (1,8 балів).

Розглянемо результати дослідження вольових якостей дітей старшого шкільного віку з НР та ІІ за результатами експертного оцінювання за «Методом спостереження для оцінки вольових якостей» (А. Висоцький). Встановлено, що дітям з НР та ІІ в старшому шкільному віці властивий стрімкий розвиток вольових якостей, проте школярі з ІІ так і не досягають достатнього ступеня їх розвитку на відміну від дітей з нормотиповим розвитком, на що вказують виявлені значущі розбіжності за кожним з показників між групами респондентів У старших школярів з НР достатньо розвиненими є «самостійність», «наполегливість», «витримка», «організованість». Найбільшого розвитку набуває вольова якість «ініціативність» (4,4 бали). Менш розвиненими залишаються вольові якості «дисциплінованість» і «рішучість». На думку експертів найбільш розвиненими вольовими якостями старших школярів з ІІ є «організованість» (3,6 бали), «дисциплінованість» (3,4 бали), «ініціативність» (3,2 бали) та самостійність (3 бали). Проте дані оцінки експертів вказують і на те, що ці вольові якості у

старших школярів з ІІІ залишаються слабо розвиненими. Ще меншого розвитку набули «рішучість» (2,8 бали), «наполегливість» (2,4 бали) та «витримка» (2,2 бали). Дані оцінки експертів указують на те, що ці вольові якості старшим школярам з ІІІ практично не притаманні. Навіть у старшому шкільному віці особам з ІІІ властива дисфункція цілепокладання, вони недостатньо усвідомлюють поставлені перед ними цілі, не вміють спланувати свою діяльність, вибрати спосіб виконання діяльності. Їх дії слабо мотивовані. Навіть в осіб старшого шкільного віку є труднощі управління та контролю над вольовими діями, а також здатність діяти у відповідності з перспективними цілями, порушена самостійність і цілеспрямованість. Старшим школярам важко застосовувати вольові зусилля і долати труднощі на шляху досягнення мети.

Отже, за результатами проведеного теоретико-експериментального дослідження емоційно-регулятивного компонента соціалізованості, з'ясовано, що у дітей середнього шкільного віку з ІІІ проявляється нездатність самостійно спрямовувати пізнавальні процеси на власне «Я», відсутнє цілісне уявлення про себе в минулому, теперішньому і майбутньому. Досліджено, що більшості дітей середнього шкільного віку притаманні порушення самооцінки, що частіше виявляються в її завищенні, значно рідше – заниженні. Підліткам властива несамостійність, слабкість внутрішніх спонукань, схильність до навіювань, знижена мотивація. Учні середнього шкільного віку мало схильні до роздумів щодо свого майбутнього і не вміють прогнозувати перспективу власного життя. Діти старшого шкільного віку мають більш узагальнені уявлення про себе та усвідомлюють своє «Я» як цілісне утворення. Самооцінка старших школярів стає більш реалістичнішою, набуває більш узагальненого, диференційованого характеру. Значущо зменшується кількість дітей із завищеною та заниженою самооцінкою. Проте, значущо збільшується кількість дітей з негативним емоційним ставленням до себе, підвищується рівень рефлексії. Старші школярі починають демонструвати здатність до побудови життєвого планування, пріоритетними для них стають категорії

перспективного, діяльнісного та рефлексивного Я. Разом з тим, більшість старших школярів з ІІІ не усвідомлюють глибини свого порушення і часто не співвідносять «Я-реальне» і «Я-ідеальне. Вольові якості старших школярів з ІІІ є недостатньо розвиненими. Разом з тим, при звичайній млявості, безініціативності поведінки у старших школярів з ІІІ можна спостерігати наполегливість, нестримність і нездоланність окремих бажань. Тож, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в дослідженні діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості та розробки системи залучення дітей середнього та старшого підліткового віку до творчих об'єднань позашкільної освіти на основі їх інтересів, здібностей і потенційних можливостей з метою гармонізації процесів їх соціалізації та розвитку.

В кн.: Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2021. Випуск 41. С. 64-70.

Мерсіянова Галина Миколаївна

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ

Поняття про дидактичний принцип. Відомо, що процес навчання ґрунтується на перевірених дидактичних принципах. Саме вони становлять вихідні положення, в яких виявляються певні закономірності процесу навчання. Дидактичні принципи, залежно від закономірностей і завдань виховання та освіти, визначають спрямованість навчання, його зміст, організаційні форми й методи ...

Дидактичні принципи загальної педагогіки поширюються і на допоміжну школу, проте реалізація їх тут специфічна, оскільки об'єктом навчання є аномальна дитина.

Основним завданням допоміжної школи є корекція вад розвитку дітей. Одним з важливих принципів олігофренопедагогіки є корекційна спрямованість навчання. Не менш важливим є також принцип індивідуального підходу у навчанні. Відомо, що навіть у масовій школі учні одного й того самого класу відрізняються один від одного. Це ще більшою мірою стосується учнів допоміжної школи, відмінність яких зумовлена різноманітністю клінічних форм та ступенів розумової відсталості. Знання особливостей кожного учня допомагає вчителю знайти найбільш результативний підхід до нього. Застосовуючи різноманітні індивідуальні прийоми, учитель залучає всіх учнів до колективної роботи класу.

Розглянемо основні дидактичні принципи спеціальної педагогіки.

Принцип виховуючого навчання. ... Навчання розумово відсталих дітей входить у загальну систему народної освіти і ґрунтується на тих вимогах, які ставляться до всього підростаючого покоління. Водночас у допоміжній школі в процесі навчання і виховання розв'язуються й спеціальні завдання: максимальне подолання, компенсація й корекція дефектів фізичного й розумового розвитку.

... Принцип виховуючого навчання тут має свою специфіку, зумовлену особливостями розвитку учнів, їх пізнавальної діяльності, мови, мислення, орієнтації в навколишній дійсності. У цих дітей важко, наприклад, формувати моральні уявлення і поняття. Некритичне ставлення до своєї поведінки може бути причиною порушення дітьми елементарних принципів моралі. Громадські обов'язки вони часто не виконують через неспроможність правильно зрозуміти суть завдання, цілеспрямовано діяти, доводити розпочате до кінцевої мети.

Однак досвід допоміжної школи переконливо свідчить, що в розумово відсталих дітей можна виховати правильне ставлення до праці, навички поведінки в навчальному і трудовому колективі і на цій основі сформувані необхідні уявлення про свої обов'язки перед Батьківщиною ...

Важливим фактором морального виховання учнів допоміжної школи є трудове навчання і виховання. Спеціальні дослідження показують, що випускники цієї школи сумлінно трудяться... на підприємствах і беруть участь у громадському житті.

Принцип науковості навчання. Принцип науковості навчання потребує такої організації навчального процесу, щоб учні могли здобувати достовірні, справді наукові знання, що об'єктивно відображають реальні явища.

Принцип науковості навчання виявляється як у побудові навчальних програм, підручників, посібників, так і в рівні викладання, його спрямуванні, формах і методах навчання ... Основні вимоги, що ставляться до змісту кожної шкільної дисципліни, є обов'язковими також і для спеціальної школи.

Принцип науковості в допоміжній школі реалізується з урахуванням своєрідності пізнавальних можливостей розумово відсталих дітей, доступності навчання. Загальний принцип науковості потребує, щоб знання, які даються учням, відповідали реальній дійсності. Для допоміжної школи ця вимога має особливе значення. У розумово відсталих дітей може легко виникати неправильне уявлення про дійсність. В учнів допоміжної школи нерідко формуються уявлення про навколишнє на основі зовнішніх, випадкових зв'язків за неістотними ознаками.

Як відомо, пізнання реальної дійсності розумово відсталими на ранніх етапах розвитку взагалі дуже обмежене, їхні уявлення про навколишнє надто вузькі й бідні. Тому допоміжна школа не може достатньою мірою спиратись на вже створені раніше уявлення дитини, як це відбувається в масовій школі. Із самого початку навчання спеціальна школа повинна формувати в своїх вихованців необхідні правильні уявлення та знання про навколишню дійсність. У цьому велике значення мають предметні уроки, уроки ручної праці, екскурсії, бесіди за картинами, пояснювальне читання тощо.

Отже, у допоміжній школі рівень розумового розвитку учнів дає змогу викладати навчальний матеріал дещо своєрідно, у науково-популярній формі,

особливо, коли йдеться про складні закономірності, соціально значимі факти і події суспільного життя.

Дослідження спеціальної дидактики і психології свідчать, що розумово відсталі учні спроможні засвоїти наукові знання, передбачені програмою для допоміжної школи, якщо для цього створено необхідні умови і насамперед для правильного сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності, чого досягають розкриттям істотних ознак і властивостей предметів та явищ, встановленням різноманітних зв'язків і відношень між ними, зокрема, причинно-наслідкових, у формах, доступних розумінню учнів на відповідному етапі їх навчання.

Принцип свідомості і активності навчання. Принцип свідомості і активності навчання – один з провідних і в корекційно-виховній роботі допоміжної школи. Він охоплює всі аспекти навчання і виховання, потребує активного залучення дітей у процес пізнання предметів та явищ як на ступені чуттєвого, так і раціонального пізнання.

Свідоме, активне ставлення учнів до навчання є неодмінним компонентом навчального процесу. Від рівня свідомості учнів, від організації навчального процесу великою мірою залежить ефективність останнього, його результативність. Отже, в учнів допоміжної школи насамперед слід виховувати позитивне ставлення до навчання. Причому бажаних наслідків у навчанні можна добитися тоді, коли педагогічні вимоги відповідають можливостям учнів. Виключно важливе значення тут має систематичне стимулювання учнів, підкреслення певних успіхів дитини в навчанні. Останнє особливо стосується тих учнів, які прийшли в допоміжну школу після року, а то й двох років перебування в масовій школі. У таких дітей, як правило, спостерігається негативне ставлення до навчання. Вони не впевнені у своїх знаннях, не вірять у свої сили, і через це іноді відмовляються від виконання завдань («не вмію», «не можу», «не буду»). Це, звичайно, зумовлено постійними невдачами, які супроводили їх у масовій школі.

Оволодіння знаннями – одне з найважливіших завдань, що стоять перед учнями. Цю істину необхідно доносити до свідомості розумово відсталої дитини на кожному році навчання, оскільки з розвитком вона щоразу повному розумітиме це завдання.

На першому році навчання матеріал засвоюється в основному в класі під безпосереднім керівництвом учителя. З кожним наступним роком самостійність учнів в опануванні знаннями зростає. І тут особливого значення набуває свідоме засвоєння ними навчального матеріалу.

Свідоме засвоєння знань потребує проникнення в суть фактів і явищ, розкриття причинно-наслідкових зв'язків між ними, їх взаємообумовленості, тобто передбачає активну, творчу розумову працю, логічне мислення, що ґрунтується на аналізі й синтезі, абстрагуванні й узагальненні, умінні робити правильні висновки. Якраз названі компоненти мислення в розумово відсталої дитини найбільш уражені. Це потребує використання в допоміжній школі своєрідних методів і прийомів навчання.

Для засвоєння навчального матеріалу необхідна насамперед активність учнів. Учні можуть бути активними лише тоді, коли матеріал посильний. Тому вчитель завжди повинен знати коло уявлень учнів, їх знання, уміння і тільки через відоме, знайоме підводити учнів до розуміння нового, менш відомого. При цьому слід пам'ятати, що невідоме пізнається через відоме внаслідок зіставлення, порівняння, узагальнення, абстрагування.

Свідомому й активному оволодінню знаннями сприяє спостереження натуральних предметів, картин, чуттєвий досвід тощо. Вивчаючи натуральні предмети на уроках, учні всебічно сприймають їх. Учень осягає форму, колір, вагу, розмір, величину тощо. Розвивається й моторика учнів, адже моторні аналізатори входять до системи кожного сприйманого механізму. Особливо велику роль в сенсорному вихованні має рука дитини ...

Важливою умовою розвитку свідомості в учнів допоміжної школи є проходження пропедевтичного курсу, що є основою для систематичного вивчення певних предметів.

Конкретні завдання щодо виховання свідомого ставлення до навчання різні на кожному році навчання. Проте спільними при цьому є такі основні моменти: розуміння учнями мети і завдань навчальної роботи; знання прийомів виконання завдань, вміння здійснювати самоконтроль на всіх ланках навчального процесу.

Відомо також, що усвідомлення навчального матеріалу в учнів допоміжної школи пов'язане з його практичним застосуванням. Розумово відстала дитина тільки тоді усвідомлює судження, висновок, правило, коли застосувала їх практично.

Формування в учнів допоміжної школи вмінь застосовувати набуті знання під час виконання практичних завдань – одна з найскладніших дидактичних проблем олігофренопедагогіки. Це пояснюється складністю структури діяльності дитини щодо застосування знань і загальним зниженим рівнем пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи.

Учитель лише тоді зможе виробити в учнів уміння застосовувати набуті знання, коли в навчальному процесі запроваджуватиме різні прийоми, зокрема, такі, як використання різноманітних наочних засобів (малюнків, таблиць, схем, картин), зміст яких підказує спосіб виконання завдання; широке застосування порівняльного принципу, зокрема, одночасне вивчення протилежних понять у порівняльному плані; вироблення в учнів уміння розмірковувати перед виконанням завдання, попередньо планувати свої дії й керуватися складеним планом у своїй діяльності; використання різних форм інструкцій (усних, письмових).

Систематичне і послідовне навчання учнів застосовувати знання і вміння – один з важливих напрямків корекційно-виховної роботи в допоміжній школі, важливий засіб свідомого засвоєння знань, підготовки учнів до життя, до самостійної практичної діяльності.

Наочність навчання. Наочність – один з основних дидактичних принципів... Принцип наочності вимагає, щоб процес навчання будувався на

основі безпосереднього сприймання учнями конкретних предметів і явищ об'єктивної дійсності або їх зображень.

Правильне застосування дидактичного принципу наочності в процесі навчання розумово відсталих учнів має особливе значення. Знання, здобуті внаслідок сприймання конкретних образів, найбільш повно й всебічно відображаються в свідомості дитини, а розкриття певних зв'язків і відношень сприяють розвитку розумових операцій. Однак слід пам'ятати, що образи й уявлення, які виникли внаслідок сприймання предметів, самі по собі ще не можуть бути основою для розвитку мислення. Крім наочних образів, у свідомості учня мають бути словесні позначення чуттєво сприйнятих предметів або явищ. Тільки завдяки мові може відбуватись перехід від конкретно-наочного мислення до абстрактного.

У зв'язку з цим слід зазначити, що наочне навчання не повинно протиставлятися словесному навчанню. Навпаки, ефективне використання наочних засобів передбачає живе слово вчителя. Усе це набуває особливого значення в допоміжній школі, оскільки сприймання розумово відсталої дитини характеризується уповільненістю, обмеженістю, недостатньою диференційованістю. Розглядаючи певний об'єкт, учні цієї школи не можуть чітко виділити особливості його будови, форму окремих частин та їх взаємоположення. Вони часто не виділяють головного, не помічають окремих деталей тощо.

Завдання вчителя – дати учневі чітку вказівку, що саме розглядати, на що звернути особливу увагу. Треба виробляти в дитини вміння послідовно розглядати об'єкти, виділяючи спочатку загальне, а потім окреме, часткове. Наприклад, якщо йдеться про якийсь певний предмет, то слід спочатку звернути увагу на його форму взагалі, на форму окремих частин, деталей, на колір, на положення в просторі і т.ін. Це вимагає не тільки пояснень учителя, а й активності учнів. Отже, принцип наочності в допоміжній школі має здійснюватись на основі активного мислення учнів. Якщо він правильно застосовується, то сприяє розвитку вміння аналізувати конкретні об'єкти,

виділяти серед багатьох якостей важливі, знаходити спільне й відмінне в предметах та явищах. А це становить основу класифікації. Словесні пояснення вчителя допомагають розумово відсталій дитині розв'язувати складні для неї завдання. Завдяки поєднанню наочних і словесних засобів навчання відбувається перехід від конкретного до абстрактного, від часткового до загального.

Ті великі корекційні можливості, що закладені у використанні наочності як одному з основних дидактичних принципів, можуть бути реалізовані вчителем тільки тоді, коли він свідомо ставить мету – активізувати мислення своїх вихованців. При цьому вчитель повинен знати систему навчального предмета, систему потрібних узагальнень і висновків, психологію мислення розумово відсталих учнів і пам'ятати, що наочність – це не самоціль, а засіб розумового розвитку учнів. При вмілому поєднанні із словесними засобами навчання наочність сприяє розвитку як чуттєвого, так і раціонального пізнання, виробленню вміння осмислювати навколишню дійсність, оволодівати знаннями, уміннями і навичками.

Принцип доступності навчання. Принцип доступності навчання передбачає відповідність змісту і методів викладання віковим особливостям учнів та їх розумовому розвитку. Реалізація цього принципу в навчанні розумово відсталих дітей має деякі особливості. Оскільки в одному й тому самому класі допоміжної школи внаслідок різноманітності мозкових захворювань є діти різні за віком, які мають приблизно однакові можливості щодо засвоєння знань, умінь і навичок, комплектування класів за віковою ознакою у багатьох випадках буває неможливим. Крім того, у кожному класі є учні, в яких розумова відсталість виникла з різних причин і має свої особливості вияву.

Принцип доступності в навчанні розумово відсталих дітей передбачає врахування їх типологічних особливостей. Для допоміжної школи так само розробляються педагогічно обгрунтовані навчальні плани, програми,

підручники, форми і методи навчання з урахуванням специфіки учнівського контингенту.

Принцип доступності в допоміжній школі не означає звільнення учнів від серйозної навчальної праці. Занадто легка для дітей робота, як правило, знижує своє корекційно-розвиваюче значення. З другого боку, завдання, що пропонуються учням, не повинні перевищувати їх можливостей. Відповідність навчального матеріалу рівню розумового розвитку учнів – важлива умова свідомого, міцного засвоєння знань і активності учнів. Посильним для учня вважається те, що він спроможний свідомо засвоїти під керівництвом учителя при певному напруженні своїх розумових сил.

Доступність того чи іншого матеріалу для учнів допоміжної школи залежить від ряду умов – характеру матеріалу і ступеня його складності, прийомів і методів навчання та засобів наочності. При цьому принцип доступності вимагає застосування таких дидактичних правил: від легшого до важчого, від відомого до невідомого, від простішого до складнішого, від близького до далекого ...

Принцип міцності засвоєння знань. Принцип міцності засвоєння знань вимагає такої організації навчання, при якій здобуті теоретичні відомості, набуті практичні вміння і навички могли б зберігатись і легко відтворюватись та використовуватись у потрібний момент у навчальній і трудовій діяльності учнів. Саме тому цей принцип для підготовки учнів допоміжної школи до життя, до суспільно корисної праці має особливе значення.

Відомо, що знання міцно засвоюються, коли учні свідомо їх сприймають, коли в них утворюються чіткі, точні уявлення і поняття, різнобічні асоціації. Цього можна досягти за умов, коли в процесі навчання учні спостерігатимуть, порівнюватимуть, зіставлятимуть і свідомо засвоюватимуть новий матеріал, робитимуть при цьому відповідні узагальнення й висновки. Міцність засвоєння знань великою мірою залежить від ставлення учнів до навчального процесу, від їх активності, наполегливості, від прагнення самостійно опрацювати матеріал.

Важливою умовою міцного засвоєння знань розумово відсталими дітьми є насамперед розуміння ними навчального матеріалу. Ось чому важливо за допомогою різноманітних методичних прийомів виробляти в учнів уміння знаходити смислові зв'язки в засвоєному навчальному матеріалі, а також між навчальним матеріалом і життєвим досвідом, між загальноосвітніми знаннями й практичною діяльністю. Особливо важливою є остання вимога. Практика роботи допоміжної школи і дослідження останніх років переконливо свідчать, що учні тоді краще засвоюють знання і набувають навичок, коли використовують їх у своїй щоденній практичній діяльності.

При цьому завжди слід мати на увазі, що в розумово відсталих дітей процеси пам'яті (запам'ятовування, збереження, забування та відтворення) характеризуються своєрідністю. Більшість цих дітей не вміє правильно відтворювати навіть той матеріал, який зберігається в їх пам'яті досить стійко. Так, наприклад, коли хоч трохи змінити формулювання умови арифметичної задачі, то учні не впізнають у ній уже відомий їм тип задачі. А добре знайомі геометричні фігури вони не впізнають на складному малюнку з геометричних форм. Наявні граматичні знання ці учні не використовують у процесі самостійного написання ділових паперів тощо. Зважаючи на все це, треба виробляти в учнів уміння застосовувати засвоєний матеріал у різних навчальних ситуаціях ...

Не менш важливою умовою міцного засвоєння знань є правильна організація повторення пройденого. При цьому потрібно не тільки багато раз повторювати попередній матеріал, а й встановлювати зв'язки між відомим і новим. Адже учні допоміжної школи, як правило, з великими труднощами і, здебільшого, неправильно знаходять такі зв'язки самостійно. Повторення має бути систематичним, щоб не тільки запобігти забуванню учнями матеріалу, але й щоб на основі відтворених знань краще засвоїти нові. У допоміжній школі на початку кожного навчального року, кожної чверті планується повторення основного матеріалу, який вивчався в минулому році чи минулій чверті, для того, щоб новий матеріал засвоювався краще. Навіть на уроці, у

процесі подачі нових відомостей проводиться повторення вже вивченого, встановлюються певні смислові зв'язки, з'ясовується, що спільного й відмінного в засвоєному й новому матеріалі.

Для міцного засвоєння знань розумово відсталими дітьми важливо також вносити різноманітність у процес повторення навчального матеріалу.

Таким чином, принцип міцності засвоєння знань здійснюється завдяки активній розумовій діяльності учнів. Він передбачає свідоме засвоєння знань; систематичне повторення навчального матеріалу; органічний зв'язок навчання з життям, з трудовою діяльністю. Отже, цей принцип слід розглядати у тісному зв'язку з принципами свідомості, доступності, наочності навчання. Міцно засвоєні знання, уміння і навички дадуть змогу учням допоміжної школи успішно включитись у суспільно корисну працю.

Систематичність навчання. Принцип систематичності навчання взагалі передбачає такий розподіл навчального матеріалу і таку послідовність його викладу, які відповідають логіці даного предмета, віковим та психологічним особливостям учнів. При цьому окремі дисципліни мають вивчатись не ізольовано, не розрізнено, а в їх тісному зв'язку, у взаємозалежності, тобто в певній системі. Тільки чітка система наукових знань забезпечує формування матеріалістичного світогляду.

Допоміжна школа також буде процес навчання дітей на основі повідомлення їм системи знань з окремих предметів. Так, знання з математики, рідної мови, природознавства, які подаються учням, логічно підпорядковані певному спрямуванню і становлять систему елементарних понять. Та оскільки допоміжна школа не може ставити своїм завданням підготовку учнів до дальшого організованого навчання, обсяг і глибина передбачених знань істотно відрізняються від знань, що їх подають учням у масовій школі.

Під систематичність навчання слід розуміти й таку побудову навчального процесу, коли вивчення нового матеріалу ґрунтується на раніше засвоєному, органічно впливає з нього. Правильно побудоване навчання забезпечує формування в учнів системи понять, встановлення нових

асоціативних зв'язків, які допомагають пізнавати об'єктивну дійсність. Це положення особливо важливе в навчанні розумово відсталих дітей. Поступаючи в допоміжну школу, вони мають значно менший запас уявлень і понять про предмети та явища навколишньої дійсності порівняно з дітьми, які приходять до масової школи. Тому на початковому етапі навчання розумово відсталі діти потребують поповнення, а часто й уточнення уявлень і понять, що формуються в дошкільному віці. У школі дітей спеціально підготовляють до засвоєння системи знань і умінь.

Для кращого засвоєння знань в їх певній системі навчальний матеріал розчленовується на невеликі частини, логічно пов'язані між собою. Після опанування кожної частини робляться загальні висновки, кожна частина закріплюється в системі знань. Під час вивчення певної теми увагу учнів зосереджують на вузлових питаннях, які охоплюють матеріал в цілому, дають цілісне уявлення про суть предмета, явища, їх місце в системі знань. Детальна систематизація навчального матеріалу – необхідна умова успішного опанування знань розумово відсталими дітьми.

Неодмінною умовою формування системи знань в учнів допоміжної школи є здійснення міжпредметних зв'язків. Так, знання з математики мають сприяти виконанню різних завдань з трудового навчання, з креслення тощо. Міжпредметні зв'язки взагалі розширюють розумовий кругозір учня, сприяють формуванню пізнавальних інтересів, підвищують активність в опануванні нових знань та в їх застосуванні ...

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

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

Основою індивідуального підходу є систематичне і всебічне вивчення учнів учителем. Для цього застосовують різноманітні методи. Основним серед них вважається метод спостереження за учнями на уроці та під час позакласної роботи. Знаючи індивідуальні особливості учнів, можна досягти високого рівня корекційно-виховної роботи, яка дає змогу компенсувати або послабити вади їх розвитку. Треба мати дані про характер розумової відсталості кожного учня, причини їх виникнення, про основні особливості поведінки, інтереси, нахили, про розвиток уваги, сприймання наочного й словесного матеріалу, про якість знань і рівень загального розвитку. Крім того, необхідно знати стан зору, слуху, розвитку мови, координації рухів. Усе це допоможе вчителю правильно спланувати урок, встановити складність і обсяг завдань.

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

Різною має бути міра допомоги учням. Так, для тих дітей, які в період навчання грамоти стикаються з труднощами в написанні букв або цифр, учитель пропонує письмо за контуром чи опорними точками у зошитах таких учнів. Дітей, які не можуть виконувати завдання за усною інструкцією, оскільки не втримують її в пам'яті, треба забезпечити відповідною наочністю. Це може бути різний дидактичний матеріал: картки, на яких записані арифметичні приклади, числа, з якими потрібно виконувати певні операції, завдання з мови тощо. Учням, в яких наявні розлади слухового сприймання й артикуляції (логопатам), доцільно замість слухового диктанта пропонувати списування тексту з пропущеними орфограмами. Якщо дитина надто збудлива, слід спеціально організувати її працю. Наприклад, разом з нею розглядати предмети, картини, з'ясовувати форму, колір, розмір тощо. У таких випадках корисно разом з учнем почати виконувати завдання. Після допомоги вчителя учень самостійно працюватиме. Краще, щоб патологічно збуджені діти сиділи за першою партою і вчитель міг контролювати їх діяльність. Для дітей з повільним темпом роботи слід дозувати й регламентувати роботу, намагаючись поступово прискорювати темп її виконання, інакше вони не встигатимуть працювати разом з класом і це негативно впливатиме на них.

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

Індивідуальний підхід – важлива умова успішного навчання в допоміжній школі.

Диференціація навчання здійснюється як паралельне навчання класів чи груп, що якісно відрізняються за рівнем розвитку пізнавальних можливостей:

кожен з цих класів або груп характеризується своїм темпом навчання, працює за окремою програмою.

Індивідуальний і диференційований підхід у навчанні в олігофренопедагогіці розглядається як важливий принцип корекційно-виховної роботи допоміжної школи. У ньому відображено два аспекти – індивідуальний підхід і диференційований підхід, що ґрунтуються на врахуванні в навчанні індивідуальних відмінностей в розвитку пізнавальної діяльності учнів. Маючи спільну основу, вони водночас відображають різні функціональні значення.

Індивідуалізація навчання – це виділення педагогом в процесі роботи з класом особистості окремого учня серед інших на основі пізнання його відмінних особливостей. Результати цього пізнання учитель враховує в своїх педагогічних діях.

Індивідуальний підхід здійснюється в процесі колективної роботи з класом. Його завдання – подати допомогу в навчанні окремим учням, що відчують труднощі, стимулювати творчі зусилля сильних учнів для поглибленого опанування програмного матеріалу, розвитку їх здібностей.

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

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

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

При індивідуальному підході враховуються істотні особливості окремих учнів, а при диференційованому – особливості, характерні для певної групи учнів. При цьому в межах кожної групи також враховуються індивідуальні особливості кожного учня... Це дає змогу здійснити диференційоване навчання в межах кожної школи без перебудови встановленої системи організації педагогічного процесу. Потрібно тільки відповідно комплектувати класи і визначати групи в класах, якщо попередньо учнів не вивчали.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В кн.: Основи спеціальної дидактики / За ред. І.Г.Єременка – К.: «Рад.школа», 1975. – С.31-44

Миронова Світлана Петрівна

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Принципи, визначені загальною дидактикою, лежать і в основі навчання дітей з вадами інтелекту, проте реалізуються вони специфічно, з урахуванням

особливостей розвитку цієї категорії учнів (В.В.Воронкова, О.М.Граборов, Н.П.Долгобородова, Г.М.Дульнєв, І.Г.Єременко, Л.В.Занков, О.А.Ковальова, Н.П.Коняєва, В.О.Липа, Г.М.Мерсіянова, М.П.Матвєєва, С.П.Миронова, В.М.Синьов та інш.).

В.М.Галузинський, М.Б.Євтух, називаючи принципи навчання основними, докорінними правилами, вимогами і незаперечними законами процесу навчання, класифікують їх відповідно до його компонентів: змісту, діяльності вчителя і методики його викладання, контрольної-оцінювальної функції навчання. Вважаємо, що у корекційній педагогіці також можна скористуватись цією класифікацією. Проте оскільки особливим компонентом навчального процесу спеціальної школи є корекція, то у корекційній педагогіці слід виділяти і специфічну групу принципів, які відображають ці особливості – принципи навчання, що обслуговують його корекційний компонент.

Ми вичленили корекційну спрямованість принципів спеціальної дидактики у навчанні школярів з вадами інтелекту.

Корекційна спрямованість принципів навчання, що обслуговують компоненти його змісту

Принцип виховуючої спрямованості навчання. Корекційна спрямованість цього принципу полягає у: формуванні пізнавальних та соціальних інтересів розумово відсталих учнів; формуванні у них свідомої поведінки на основі розуміння власних потреб і співвідношення їх з вимогами суспільства; навчанні розуміти причини поведінки; формуванні вмінь протистояти власним імпульсам і передбачати наслідки поведінки; постійному підкреслюванні досягнень учня і одночасному показі конкретних напрямків і дій, спрямованих на покращення його навчальних успіхів та поведінки; вихованні позитивних звичок, вміння справлятися з невдачами у навчанні; формуванні віри в свої можливості, позитивних взаємостосунків з однокласниками. Тобто весь процес навчання має бути підпорядкований оптимістичній перспективності корекційно-виховної роботи.

Принцип науковості процесу навчання. Цей принцип означає, що школа має забезпечити формування в учнів достовірних, науково правильних знань, що відображають навколишню дійсність. Нам імпонує такий синонім назви цього принципу, як енциклопедичність знань.

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

Отже, цей принцип у спеціальній школі слід реалізовувати з урахуванням пізнавальних можливостей дітей, коригуючи у них відповідно: критичність мислення; вміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки і взаємозалежності; вміння зіставляти і порівнювати інформацію. Наслідками наукового викладу матеріалу, аналітичності його засвоєння буде науковий світогляд учнів і вміння самостійно здобувати достовірну інформацію.

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

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

Корекційна спрямованість принципів навчання, що стосуються діяльності вчителя і методики його викладання

Принцип доступності знань. Він означає, що зміст і методика викладання мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям учнів. Проте у допоміжній школі тільки такої відповідності недостатньо. Слід враховувати, що в учнів одного класу різниця у віці може складати від одного до трьох років. Окрім того діти суттєво відрізняються за клінічними діагнозами, розумовими здібностями, досвідом, поведінкою, працездатністю, вольовими якостями. Корекційними прийомами реалізації принципу доступності можуть слугувати: поділ складного матеріалу на частини; збільшення часу на сприймання матеріалу і усвідомлення інструкції; уповільнення темпу викладу матеріалу; використання наочності і можливість її сприймання максимальною кількістю аналізаторів; зв'язок нового матеріалу з попереднім досвідом; обмежена кількість нових термінів і понять на одному уроці; спрощення структури знань; індивідуальна допомога кожному учневі з урахуванням ступеня труднощів і помилок; навчання працювати спочатку за прямою вказівкою вчителя, потім за детальним планом, пізніше – за скороченою інструкцією; опора на предметно-практичну діяльність і через неї перехід до вербалізації знань; застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід від конкретного до абстрактного, від одиничного до загального, від дій з предметами до дій подумки; створення умов для розвитку свідомої довільної поведінки. Корекційного значення набувають також стимули і правильне оцінювання учнів, різноманітність методів і прийомів викладання. Слід наголосити, що принцип доступності вимагає великої педагогічної майстерності вчителя.

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

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

На рівень засвоєння знань і поведінку дітей впливають і суб'єктивні соціальні фактори. Одним із них є негативні наслідки перебування розумово відсталих дітей в масовій школі, внаслідок чого у них формується відраза до навчання, невпевненість у собі і зневіра у своїх можливостях. До формування цих якостей призводить і надмірна опіка у багатьох сім'ях, де таке ставлення вважають допомогою дитині і заміником її інтелектуальної неповноцінності. Нам доводилось навіть зустрічатись з окремими випадками гіперопіки з боку вчителів спеціальної школи, які замість розвитку самостійності учнів надавали їм передозовану допомогу. Корекційними прийомами реалізації принципу активності і свідомості учнів у навчанні є:

- активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду; привчання реалізувати результати сприймання;
- привчання перевіряти правильність власних дій;
- порівняння своєї роботи із зразком;
- підвищення пізнавальної активності та розвиток індивідуальних пізнавальних інтересів учнів;

- застосування творчих завдань;
- формування вмінь використовувати матеріал в різних життєвих ситуаціях;
- встановлення логічних зв'язків, залежності між відомим матеріалом і новим;
- аналіз матеріалу, виділення головного в ньому;
- добір додаткових запитань на активізацію розумової діяльності учнів;
- доступна форма подачі матеріалу;
- формування операцій аналізу і синтезу: за послідовним планом, опорними словами, без опори;
- поступове формування вміння порівнювати, використовуючи детальну інструкцію, план, схеми, 3-й об'єкт тощо;
- з метою розвитку узагальнень і абстрагувань: 1) формування наочно-видимих зв'язків і відношень між предметами і явищами, 2) надання допомоги у вербалізації емпірично здобутих уявлень про речі і процеси, 3) допомога у осмисленні від конкретного до абстрактного;
- створення умов для подолання розриву між теорією і практикою: формування вмінь орієнтуватись у завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу;
- введення у навчальний процес спеціальних прийомів, що стимулюють учнів до використання здобутих знань: а) перед застосуванням пригадати теорію; б) іноді спочатку практично засвоювати дії, а потім їх теоретично обґрунтовувати; в) розчленовувати аналіз завдання; г) навчати користуватись планом; д) стимулювати міркування вголос про способи і послідовність виконання завдань;
- добір завдань, при виконанні яких учні будуть самостійно вживати нову лексику; створення таких умов, які стимулюватимуть учнів до активної праці й запобігатимуть появі втоми; навчання самостійно знаходити помилки у своїй роботі;
- амортизація негативних реакцій на неуспіх;

- постійне підкреслювання досягнень учня;
- виховання вмінь долати невдачі, труднощі.

Принцип наочності. Використання наочності у спеціальній школі ускладнюється розбіжністю між чуттєвою і раціональною формами пізнання у розумово відсталих дітей; порушенням взаємозв'язку у них 1-ї і 2-ї сигнальних систем; недосконалістю сприймання; розривом між наочністю, її словесним позначенням і закріпленням сприйнятого у свідомості; недорозвитком мислення. Окремі вчителі використовують наочність з метою спрощення процесу засвоєння знань. Це неправильно. Наочність не повинна виступати способом пристосування до дефекту, а навпаки - має слугувати засобом корекції неправильно сформованих уявлень та понять, розвитку вищих форм мислення дитини, раціонального пізнання.

Корекційна спрямованість реалізації принципу наочності полягає у використанні наступних прийомів:

- використання наочності з небагатьма ознаками, особливо другорядними;
- забезпечення кожною перцептивною дією учнів;
- для демонстрації одного об'єкта використання різних видів наочності з поступовим їх ускладненням;
- привчання аналізувати результати сприймання;
- задіювання максимально можливої кількості аналізаторів при демонстрації наочності;
- використання спеціальних предметних уроків та екскурсій для безпосереднього сприймання об'єктів і явищ;
- поєднання наочних образів, предметів і явищ із мовленнєвими термінами, словами, фразами, які відображають їх сутність;
- застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід: від конкретного до абстрактного; від одиничного до загального; від дій з предметами до дій подумки. А саме:
 - поєднання наочності з практичними діями,
 - поєднання наочності з словесними методами,

- перехід від конкретної наочності до абстрактної,
- використання словесної наочності,
- аналіз об'єктів,
- порівняння об'єктів,
- абстрагування суттєвих ознак від несуттєвих,
- конкретизація висновків, правил шляхом наведення прикладів.

Слід пам'ятати, що співвідношення наочності і словесних методів, як і видів наочності, змінюється у процесі навчання дітей.

Корекційна спрямованість принципів, що стосуються контрольної-оцінювальних функцій процесу навчання

Принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь і навичок.

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

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

- систематичність і регулярність повторення (на кожному уроці; при вивченні нової теми, розділу; на початку і в кінці чверті, півріччя, року);
- використання раціональних прийомів запам'ятовування;
- поєднання повторення з корекцією неправильно сформованих уявлень і понять, уточненням, доповненням, розширенням, поглибленням матеріалу, його систематизацією і узагальненням (принцип ліплення

снігової баби);різноваріативність методів повторення (репродуктивні і проблемні;

- повторення самостійне і з допомогою вчителя; повторення теорії через практику тощо);
- при повторенні встановлення зв'язків із раніше вивченим;
- розумне дозування повторення, користування правилом: відпочинок сприяє відновленню матеріалу, а повторення призводить до перевтоми і забування.

Важливо також при організації закріплення матеріалу здійснювати опору на наочно-образну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування. Впливає на міцність засвоєння і активність дітей. Якщо вони засвоювали матеріал механічно, не аналізуючи його, не порівнюючи, не доводили власних міркувань, то і рівень володіння такими знаннями буде досить низьким.

Особливістю, властивою розумово відсталим дітям, є невідповідність між засвоєнням теорії і вмінням використовувати її в практичній діяльності. Тому тісний зв'язок теорії з практикою – це також один із шляхів реалізації цього принципу і одне із найвагоміших корекційних завдань спеціальної школи.

Принципи навчання, що обслуговують його корекційний компонент

Принцип корекційної спрямованості навчання. Найважливіше завдання системи корекційної освіти (спеціальної та інклюзивної) - це підготовка дитини з особливими потребами до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Певні відхилення в фізичному та розумовому розвитку учнів з вадами інтелекту створюють труднощі у досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. Тому процес навчання і виховання цих дітей має чітку корекційну спрямованість.

Корекційно спрямованим називають такий процес навчання, в якому в якості основних застосовуються спеціальні педагогічні прийоми, що впливають на виправлення властивих учням допоміжних шкіл недоліків і сприяють їхньому інтелектуальному і фізичному розвитку, становленню особистості. Корекційний процес зливається з навчально-виховним, проте між ними існує різниця в меті, педагогічних прийомах та результатах навчання.

Метою навчально-виховної роботи є формування в учнів знань та навичок згідно з прийнятим стандартом навчання і виховання. **Мета корекційної роботи** — виправлення властивих розумово відсталим дітям недоліків психофізичного розвитку і формування новоутворень особистості.

Педагогічні прийоми корекційної роботи відрізняються тим, що вони стимулюють компенсаторні процеси розвитку розумово відсталих дітей і дозволяють формувати в них нові позитивні якості. Результатом навчально-виховної роботи є оволодіння учнями певним обсягом знань, конкретних умінь і навичок. У результаті корекційної роботи в учнів формуються узагальнені навчальні та трудові вміння, долаються недоліки психофізичного розвитку. Результати навчально-виховної та корекційної роботи відрізняються також темпом їхнього досягнення: навчання учнів конкретним знанням, вмінням і навичкам відбувається значно швидше, ніж виправлення недоліків їхнього розвитку.

Корекційний вплив на хід розвитку дітей з вадами інтелекту вимагає створення відповідних педагогічних умов, за яких особистість буде розвиватись як цілісна структура.

Вирішальна роль вчителя і педагогічного колективу у навчанні. Вагома роль в успішності навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями інтелекту належить вчителю спеціальної школи, який володіє не лише методиками навчання, а й прийомами педагогічної корекції. Педагогічний колектив створює умови для психофізичного розвитку учнів, засвоєння ними суспільного досвіду, формування особистісних якостей, несе відповідальність перед батьками цих дітей і державою за підготовку

вихованців до подальшого самостійного життя. Вирішальна роль якраз і обумовлюється тим, що без сполучення навчально-виховного процесу із корекційним впливом, який можуть здійснювати передусім спеціально підготовлені фахівці, навчання і виховання учнів з вадами інтелекту є неефективним.

Принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів.

Вагомість цього принципу обумовлена у спеціальній школі великою різноманітністю між учнями, які відрізняються за такими параметрами: клінічні діагнози, наявний досвід, індивідуальні особливості психічних процесів, темп діяльності, емоційно-вольова сфера, поведінка. Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей. Індивідуальний підхід здійснюється в умовах колективної роботи класу в межах одних і тих же завдань та однакового змісту навчання. Тобто всі учні повинні оволодіти знаннями, вміннями й навичками, визначеними програмою для даного класу.

Метою індивідуального підходу є забезпечення успішності всіх учнів у межах програмного матеріалу.

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

Реалізація індивідуального підходу передбачає систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом, виявлення його індивідуальних і типологічних особливостей, які будуть основою для реалізації як загальних, так і індивідуальних корекційних цілей. Реалізується цей принцип через педагогічні принципи, форми і прийоми індивідуального впливу на учнів.

Зміст та прийоми реалізації індивідуального підходу

1. Врахування різного рівня знань та уявлень про навколишнє середовище, зони актуального та найближчого розвитку:

а) активізація всіх учнів класу (визначення для кожного учня такої міри навантаження, яке стимулює його до участі у роботі класу та виконання індивідуальної роботи);

б) індивідуалізація завдань. Залежно від індивідуальних особливостей учня та характеру труднощів, які викликає у нього навчальна діяльність, слід пропонувати завдання у різній формі. Так, наприклад:

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

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

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

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

в) визначення відповідного рівня допомоги. Рівні допомоги:

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

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

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

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

- розчленовування складного завдання на поетапне виконання елементарних — часто використовується для школярів з глибоким ступенем дебільності, з дуже низькою пізнавальною активністю;
- постановка підштовхуючих запитань;
- зміна умов роботи: викликати до дошки, міркувати вголос тощо;
- при виконанні розумових дій опора на практичні дії з наочністю;
- додаткові пояснення;
- багаторазове повторення, показ способу виконання завдання або дії;
- попередження про можливі помилки і способи їх усунення тощо.

Головним при наданні індивідуальної допомоги повинна бути активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи.

2. Орієнтація на різний темп роботи та динаміку наростання втоми (урахування при цьому рекомендацій психолога і лікарів щодо клінічного діагнозу дитини, рівня її фізичного розвитку та соматичного стану).

3. Врахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів, зокрема: нестійкої уваги; зниженої здатності до узагальнення, абстрагування, встановлення причиново-наслідкових зв'язків; акалькулії чи дискалькулії; аграфії чи дисграфії; дислексії; недостатності рухових умінь і грубих порушень моторики; грубих порушень зв'язного мовлення; недостатнього розвитку просторових уявлень; грубих порушень пам'яті.

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

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

6. Врахування індивідуальних потреб та інтересів дітей.

Отже, індивідуальний підхід є провідним принципом спеціальної дидактики та засобом корекції недоліків учнів з вадами інтелекту. Його реалізація сприяє досягненню мети спеціальної школи і подальшій інтеграції її випускників у сучасну систему суспільних стосунків.

Зауважимо, що всі дидактичні принципи знаходяться у тісному зв'язку і реалізуються у взаємозалежності. Внаслідок органічної єдності принципів окремі корекційні прийоми їх реалізації повторюються. Саме тісне поєднання дидактичних принципів і призводить до правильності організації і здійснення навчально-виховної і корекційної роботи.

В кн.: Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.

Моргуліс Ілля Семенович

ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

Процес навчання є спільною діяльністю вчителя й учнів.

Основною формою діяльності дитини в школі є навчання. У процесі навчання учні здобувають певний обсяг знань з різних навчальних предметів і на цій основі набувають умінь і навичок.

Учитель керує навчальною діяльністю учнів, визначає обсяг, темпи і методи вивчення навчального матеріалу, передбаченого програмою. Важливою функцією вчителя є викладання навчального матеріалу та контроль за ходом і якістю засвоєння його учнями.

Отже, у процесі навчання чітко простежуються взаємодія та зумовленість між діяльністю вчителя й учнів.

Навчальна діяльність у процесі навчання — основний засіб розвитку пізнавальних здібностей учнів.

Під час виконання навчальних завдань активізуються відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мова, мислення дитини тощо.

Залежно від змісту навчального матеріалу, форм і методів навчання змінюються склад і структура пізнавальної діяльності учня, підвищується якість відображення ним предметів та явищ навколишньої дійсності.

У навчанні розумово відсталих дітей діють ті ж основні закономірності процесу навчання, що й у масовій школі. Проте це не означає, що між масовою і допоміжною школою існує тотожність. Особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей зумовлюють своєрідність завдань, змісту, методів і прийомів навчання в допоміжній школі.

Істотні порушення пізнавальної діяльності в розумово відсталих дітей потребують, зокрема, посиленого педагогічного керівництва навчальною діяльністю учнів. Отже, одна з основних відмінностей процесу навчання в допоміжній школі порівняно з масовою полягає в іншому співвідношенні самостійної діяльності учнів з діяльністю, керованою вчителем.

Учні набувають знань, умінь та навичок, головним чином, у школі в процесі навчання, а також і в процесі різних форм самоосвіти: самостійного читання, відвідування кіно, театрів, музеїв тощо. Для розумово відсталих дітей самостійне оволодіння знаннями має обмежене значення, але враховувати цей фактор розвитку учнів допоміжної школи необхідно.

Засоби масової інформації, різні форми спілкування в суспільному оточенні збагачують пізнавальний досвід розумово відсталих дітей, розширюють коло їх уявлень про різні галузі життя. Зважаючи на недостатню усвідомленість цими дітьми такої інформації, потрібно створити умови для систематизації здобутих знань та використання їх...

Спеціальними завданнями допоміжної школи є корекція вад пізнавальної діяльності та фізичне оздоровлення учнів.

Єдність загальних і спеціальних завдань, які розв'язуються в процесі навчання, зумовлює специфіку змісту, форм і методів навчально-виховної роботи в допоміжній школі.

Процес навчання в допоміжній школі має чітко визначену корекційну спрямованість. Це означає, що кожна тема, яка вивчається в школі, кожний метод і прийом, використаний учителем, при цьому мають не тільки сприяти збагаченню учнів знаннями, вміннями й навичками, а й виправленню певних вад психофізичного розвитку: сприймань, уявлень, мови, мислення, моторики тощо.

Це визначає й специфіку навчального процесу в допоміжній школі, а саме: корекційну спрямованість змісту, форм та методів і навчання і виховання учнів. Успішно виконати завдання, які стоять перед допоміжною школою, можливе лише тоді, коли всі педагогічні заходи спрямовуються на подолання або ослаблення вад психічного та фізичного розвитку розумово відсталих дітей.

Отже, корекційну спрямованість процесу навчання в допоміжній школі не можна розглядати як окрему ділянку або додаток до основного змісту роботи школи. Корекційна спрямованість навчання становить суть навчально-виховного процесу в допоміжній школі.

Навчання в школі — це єдиний процес, ланки якого органічно пов'язані між собою й зумовлюють одна одну. Так, сприймання учнями навчального матеріалу є необхідною передумовою засвоєння ними знань. Знання, в свою чергу, сприяють формуванню в учнів свідомого користування вміннями й навичками.

Проте, незважаючи на таку єдність навчальної діяльності учнів, доцільно виділити в ній основні складові частини: сприймання навчального матеріалу; засвоєння здобутих знань, умінь і навичок; застосування знань, умінь і навичок на практиці.

Сприймання навчального матеріалу розумово відсталими дітьми відбувається в процесі різноманітної діяльності на уроці, під час екскурсій, на заняттях у шкільних майстернях і навчально-дослідних ділянках тощо.

Успішне сприймання навчального матеріалу передбачає активну цілеспрямовану діяльність учнів. Об'єктом сприймання може бути розповідь

учителя, підручники, наочні посібники, навколишнє оточення, природні явища.

Для розумово відсталих дітей дуже важливо чітко визначити мету сприймання та способи її реалізації. Це пояснюється особливостями психічного розвитку дітей, зокрема несформованістю аналітико-синтетичних функцій мислення і довільної уваги. Так, вони не можуть самостійно зосередитися на об'єкті сприймання та виділити в ньому істотні ознаки або основні смислові частини змісту. Тому вчитель повинен створити сприятливі умови для успішного сприймання учнями навчального матеріалу.

Порушення і недорозвинення мислительної діяльності розумово відсталих дітей визначають особливості сприймання ними навчального матеріалу та напрям роботи, спрямованої на корекцію.

Як відомо, результатом сприймання є накопичення учнем конкретних фактів про предмети і явища навколишньої дійсності, які потрібно осмислити й усвідомити.

У розумово відсталих дітей, особливо на початкових етапах навчання, порівняно з учнями масової школи повільніший темп сприймання, спостерігається фрагментарність у відображенні ознак та властивостей предметів і явищ та недостатнє диференціювання їх смислового значення.

Вади безпосереднього чуттєвого сприймання негативно позначаються на якості уявлень розумово відсталих дітей.

Сприймання навчального матеріалу створює необхідну основу для засвоєння його учнями та свідомого вироблення вмінь і навичок. Між сприйманням і засвоєнням знань немає чітких меж. Ці етапи процесу навчання існують у нерозривній єдності та взаємно зумовлюють один одного.

Засвоєння знань — це процес, у ході якого учні навчаються виділяти подібні й відмінні ознаки в предметах і явищах, виявляти родові й видові відношення між ними, визначати причинно-наслідкові зв'язки. Результатом засвоєння знань є опанування учнем суті явища, закономірностей його розвитку.

Отже, щоб успішно засвоїти знання, учень повинен активно мислити, аналізувати й синтезувати фактичний матеріал, який вивчається на уроці. У процесі навчання учні засвоюють не тільки знання, а й практичні дії з ними, тобто набувають умінь і навичок. Знання без умінь і навичок — формальні, відірвані від пізнавальної й життєвої практики. Уміння і навички, які не ґрунтуються на знаннях, механічні. Отже, знання сприяють усвідомленню вмінь і навичок; уміння і навички надають знанням дійового характеру. Засвоєння знань, умінь і навичок у процесі навчання відбувається в нерозривній єдності.

Навчити розумово відсталих дітей застосовувати знання на практиці — одне з основних завдань допоміжної школи. Це пояснюється тим, що вихованці школи йдуть працювати на виробництво. Сучасне виробництво з його прогресивними тенденціями ставить перед робітниками підвищені вимоги щодо їх загального розвитку, фахової майстерності та ряду психологічних якостей особистості. Задовольнити такі вимоги може лише той робітник, який має достатній політехнічний кругозір, володіє певним колом знань, уміє застосувати їх під час виконання практичних завдань..

Застосування знань на практиці — також важливий засіб активізації навчальної діяльності учнів. Викопуючи практичні завдання, вони наочно переконуються у необхідності знань у житті людини.

Отже, у процесі застосування знань на практиці реалізується дієвість навчання, що сприяє підготовці розумово відсталих дітей до успішної взаємодії з навколишнім середовищем.

Психологічною основою процесу застосування знань є розумова діяльність дитини, спрямована на аналіз поставленого перед нею завдання та вимог до нього, встановлення зв'язків між змістом завдання і наявними знаннями, актуалізацію потрібних знань і адекватне використання їх у практичній діяльності.

Для розумово відсталих дітей виконання таких операцій пов'язане із значними труднощами, оскільки в них недорозвинена рухливість нервових

процесів.

Через низьку рухливість нервових процесів діти-олігофрени стикаються з труднощами під час сприймання й оцінки ситуації, вибору відповідної програми діяльності та її реалізації.

У процесі застосування знань своєрідність мислення розумово відсталої дитини виявляється в його інертності, неадекватній актуалізації знань, недосконалому аналізу і синтезу, несформованості вміння переносити набуті вміння і навички на інші види діяльності тощо.

Проте, як показують спеціальні дослідження проблеми застосування знань розумово відсталими дітьми, у процесі навчання і виховання учнів допоміжної школи можна створити сприятливі умови для подолання вад їх розумового розвитку, пов'язаних із застосуванням знань. Велике значення мають вправи для вироблення в учнів умінь орієнтуватися в завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу.

Для активізації діяльності розумово відсталих дітей у навчальний процес вводяться спеціальні прийоми, що стимулюють учнів до використання здобутих знань та регулюють їх діяльність, у цьому напрямі.

Зокрема, для формування в учнів умінь користуватися здобутими знаннями й навичками в практичній діяльності створюють умови, які передбачають:

- відтворення та актуалізацію учнями знань, необхідних для застосування;
- керування процесом застосування знань і вмінь;
- попереднє практичне засвоєння учнями дій щодо застосування знань;
- розчленований аналіз завдання;
- навчання користуватися планом, що є необхідною умовою впорядкування дій учнів;
- стимулювання учнів до використання знань під час виконання практичних завдань;
- міркування про спосіб і послідовність виконання завдань.

Завдяки додержанню цих умов у навчанні розумово відсталих дітей зростає

ефективність використання знань у практичній діяльності.

Пізнавальна діяльність розумово відсталих дітей і дітей з нормальним інтелектом ґрунтується на однакових законах теорії пізнання. Проте учні допоміжної школи внаслідок порушення в них аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль мозку стикаються з труднощами під час виконання таких операцій, як абстрагування та узагальнення фактичного матеріалу. Тому, відзначаючи спільну природу пізнавальної діяльності дітей з нормальним і пониженим інтелектом, слід підкреслити, що для останніх характерне співвідношення чуттєвого й раціонального в процесі відображення об'єктів навколишньої дійсності. У них домінує чуттєве. Розумово відсталі діти часто не здатні самостійно проаналізувати предмет або явище, виділити в ньому істотні ознаки і на цій основі зробити висновки й узагальнення. У них також обмежені можливості щодо використання здобутих знань у практичній діяльності.

Цю особливість пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи треба враховувати у процесі навчання. Так, наприклад, у навчанні розумово відсталих дітей більш ефективним є індуктивний шлях вивчення навчального матеріалу; широко використовуються наочно-практичні методи навчання тощо.

Найбільш типові особливості процесу навчання в допоміжній школі: повільність процесу навчання; простіший, ніж у масовій школі, виклад матеріалу; повторюваність у навчанні; поглиблений індивідуальний і диференційований підхід до учнів; предметно-наочний і практичний характер навчання; опора на більш розвинуті здібності дитини і подолання загальної недостатності її інтелектуальної сфери; спеціальна організація навчальної діяльності учнів.

Внаслідок порушень центральної нервової системи пізнавальна діяльність розумово відсталих дітей відбувається дуже повільно. Учневі допоміжної школи потрібно значно більше часу порівняно з учнем масової школи для сприймання та усвідомлення інструкції або пояснень учителя, виконання

різних навчальних завдань. Звідси виникає необхідність в узгодженні темпу навчання учнів з уповільненістю в них психічних процесів.

Методика навчання в даному разі враховує реальні навчально-пізнавальні можливості розумово відсталих дітей. Для цього уповільнюється темп викладання навчального матеріалу, збільшується тривалість експозиції під час демонстрування наочних посібників. На виконання навчальних завдань відводиться більше часу. Саме тому в допоміжній школі порівняно з масовою відводиться значно більше часу на вивчення навчальних предметів. Наприклад, початкові курси мови і математики, які в масовій школі вивчаються протягом трьох чотирьох років, у допоміжній школі засвоюються учнями за вісім років.

У зв'язку з недорозвиненням вищих процесів мислення навчальний матеріал у допоміжній школі подається у простішій формі і в меншому обсязі, внаслідок чого структура знань дещо спрощується. У програмах допоміжної школи випускаються деякі узагальнення і теоретичні положення, які недоступні для учнів, зокрема не вивчаються окремі важкі для засвоєння теми і розділи навчальних предметів. При цьому таке спрощення не порушує логіки навчального предмета.

Щоб полегшити учням засвоєння навчального матеріалу, складні теми розчленовують на окремі частини, а після вивчення учнями кожної з них окремо об'єднують їх у ціле.

Для розумово відсталих дітей свідоме засвоєння навчального матеріалу становить значні труднощі. Це пояснюється насамперед змістом та структурою психічної діяльності учня.

На основі спеціальних наукових досліджень, присвячених вивченню розумової діяльності дітей-олігофренів, виявлено істотні відхилення в розвитку словесно-логічних форм мислення, тобто тих процесів, які відіграють вирішальну роль у засвоєнні знань. Проте, використовуючи в навчанні розумово відсталих дітей спеціальні методи і прийоми, можна значною мірою подолати труднощі в засвоєнні знань.

Щоб розумово відсталі діти успішно засвоїли навчальний матеріал, треба: актуалізувати і використовувати в навчанні їх життєвий досвід, подавати навчальний матеріал, доступний пізнавальним можливостям; додержувати наступності в навчанні; систематично контролювати засвоєння учнями навчального матеріалу для своєчасної корекції виявлених недоліків; пояснити учням мету і хід виконання навчальних завдань; систематично навчати їх прийомів розумової роботи; спиратися в навчанні на наочно-предметну діяльність учнів.

Враховуючи слабкість процесів запам'ятовування і відтворення у розумово відсталих дітей, особливого значення набуває багаторазове повторення навчального матеріалу. Тому вчитель кілька разів подає учням той самий матеріал для ознайомлення з ним. З часом учитель звертається знову до нього для поглиблення, уточнення, виправлення помилок, для систематизації та узагальнення.

Учні допоміжної школи, які навчаються в одному класі, мають різний рівень розумового розвитку. У кожного з них свій темп праці та запас уявлень і знань про предмети й явища навколишньої дійсності. Кожна дитина має глибоко індивідуальні можливості щодо засвоєння навчального матеріалу. Врахування таких індивідуальних можливостей — один з принципів корекційного навчання в допоміжній школі. Важливою вимогою цього принципу є необхідність всебічного вивчення пізнавальних можливостей кожного учня і врахування результатів такого вивчення в навчально-виховній роботі.

Якщо в класі є певна частина учнів з різними відмінностями в навчально-пізнавальній діяльності, виникає потреба в диференційованому навчанні. У цих випадках навчання відбувається, наприклад, за двома рівнями щодо обсягу знань і вмінь, а також методів організації навчальної діяльності учнів.

Розумово відсталим дітям властиве предметно-наочне мислення, що значно ускладнює процес сприймання навчального матеріалу, викладеного в словесній формі. Лише на основі безпосереднього сприймання предметів і

явищ у них, особливо на початкових етапах навчання, формуються правильні уявлення та поняття. На цій основі коригується та розвивається в дитини абстрактне мислення. У зв'язку з цим у молодших класах допоміжної школи велике місце посідають спеціальні предметні уроки та екскурсії, на яких основна діяльність учнів пов'язана з безпосереднім сприйманням предметів та явищ. На інших уроках також максимально використовуються натуральні предмети й різноманітні засоби унаочнення навчального матеріалу.

Порушення аналітико-синтетичної діяльності мозку в розумово відсталих дітей ускладнює засвоєння словесної інформації, тому виникає потреба спиратись на предметно-практичну діяльність. У процесі виконання практичних вправ учні початкових класів допоміжної школи засвоюють складні для них вербальні знання.

Процес навчання та розвитку аномальних дітей спирається на збережені пізнавальні функції. Тому треба враховувати об'єктивний стан психічного розвитку учнів, для яких характерний нерівномірний розвиток окремих психічних процесів та якостей особистості. Розумово відсталі діти в цьому відношенні становлять неоднорідну групу. Серед них є учні, що досить продуктивно запам'ятовують фактичний матеріал, інші виявляють помітний інтерес до окремих навчальних предметів тощо. На загальному фоні глобальних порушень пізнавальної діяльності в кожній розумово відсталій дитини є відносно збережений «острівець», тобто певний психічний процес або сфера особистості, які можна ефективно використати для позитивного педагогічного впливу на учня в цілому. Успішність такого впливу залежить насамперед від глибокого та всебічного вивчення вчителем своїх вихованців і виявлення на цій основі найбільш розвинених пізнавальних здібностей.

Виконання допоміжною школою загальноосвітніх та корекційно-виховних завдань можливе лише за умов спеціальної організації навчальної діяльності розумово відсталих дітей. Потреба в такій організації зумовлюється, зокрема, тим, що ці діти виявляють недостатній інтерес до навчання та низький рівень самостійності у виконанні навчальних завдань. Тому обов'язок учителя

допоміжної школи — спонукати учнів до навчання та розвивати в них пізнавальні інтереси. Для цього широко використовуються наочно-практичні методи навчання, зміст і форма яких найбільше відповідають пізнавальним можливостям учнів, а також безпосередній життєвий і практичний досвід у дітей.

Діяльність учителя має різноманітні форми. Він дає учням знання, організовує спостереження, інструктує їх, перевіряє й оцінює якість знань, умінь і навичок тощо. Сукупність цих форм діяльності вчителя й становить керівництво навчальною діяльністю учнів.

Ефективність педагогічного керівництва вчителя допоміжної школи залежить від знання особливостей пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей. Завдяки цьому вчитель може чітко визначити мету навчальної діяльності учнів та відповідно спрямувати корекційне навчання.

Важливим завданням учителя допоміжної школи є встановлення постійного зворотного зв'язку, тобто здобуття відомостей про фактичний стан навчальної діяльності учнів. Така зворотна інформація дає можливість тримати під постійним контролем діяльність учнів, правильно оцінювати ефективність використовуваних учителем методів і прийомів навчання, своєчасно коригувати хід засвоєння учнями навчального матеріалу.

Зворотний зв'язок учитель встановлює за допомогою спостережень за навчальною роботою учнів, запитань, аналізу результатів діяльності: письмових робіт, виробів тощо.

Активна позиція розумово відсталих дітей у навчанні як важлива передумова успішного засвоєння ними знань, умінь і навичок досягається системою педагогічних заходів, спрямованих на усвідомлення учнями мети навчальної діяльності та конкретних способів її досягнення. Кожний учень повинен чітко знати, для чого треба виконувати навчальне завдання і як його виконувати. Для цього широко використовуються попереднє і поточне інструктування учнів, систематично контролюється процес виконання роботи та коригуються помічені вчителем відхилення від інструкції. Важливою

функцією вчителя є також визначення залежно від особливостей індивідуального розвитку учнів обсягу навчального матеріалу, який має вивчатись, та темпу навчання.

Одним з головних і специфічних завдань допоміжної школи є навчання розумово відсталих дітей застосовувати знання на практиці. Це особливо важливо, оскільки допоміжна школа готує своїх вихованців до безпосередньої практичної діяльності в сфері матеріального виробництва і обслуговування.

Як відомо, основу процесу застосування знань становить розумова діяльність, спрямована на аналіз завдання, що має виконуватись, на встановлення зв'язків між змістом завдання і наявними в дитини знаннями, на актуалізацію потрібних знань і адекватне використання їх у практичній діяльності.

Для розумово відсталих дітей виконання таких операцій становить значні труднощі. Це пояснюється насамперед наявністю в них порушень рухливості основних нервових процесів, що особливо виявляється в інертності психіки. А це разом з недостатністю розвитку процесів узагальнення й абстрагування утруднює формування в учнів навичок перенесення здобутих знань на різні види практичної діяльності.

Проте в процесі корекційно-спрямовуючого навчання та виховання створюються умови для певного подолання зазначених труднощів. Для цього використовуються спеціальні методи і прийоми корекційно-виховної роботи, навчальний процес організовується так, що засвоєні знання органічно поєднуються з їх застосуванням.

Розумово відсталі діти порівняно з учнями масової школи виявляють недостатній інтерес до навчання та меншу самостійність у виконанні навчальних завдань. Тому важливим обов'язком учителя допоміжної школи є спонукання учнів до навчання та розвитку пізнавальних інтересів.

Особливо важливим завданням допоміжної школи є розвиток мислення учнів. Мислення розумово відсталих дітей характеризується глибокою своєрідністю, його вади позначаються на всіх інших сферах психічної

діяльності.

Отже, успішний розвиток мислення учнів допоміжної школи є тією важливою ланкою навчального процесу, яка визначає якість корекційно-виховного впливу на розумово відсталу дитину в цілому.

Успішність розумового виховання учнів допоміжної школи залежить від змісту та характеру їх навчальної діяльності. Тому в процесі навчання застосовуються такі методи й прийоми, які відповідають особливостям психічного розвитку учнів і ґрунтуються на їх пізнавальних можливостях. Це досягається завдяки широкому використанню наочно-практичних методів навчання, що стимулює розвиток в учнів конкретно-образних форм мислення. На цій основі створюються сприятливі умови для певної нормалізації словесно-логічного мислення.

Як зазначалося вище, допоміжна школа повинна дати розумово відсталим дітям знання, передбачені спеціальною програмою, і на цій основі сформувані в них різноманітні вміння й навички.

Успішне виконання цих завдань можливе лише за умови, коли вчитель допоміжної школи знає закономірності навчальної діяльності учнів і враховує пізнавальні можливості розумово відсталих дітей.

В кн.: Основи спеціальної дидактики / За ред. д-ра пед.наук, проф. І.Г.Єременка. – 2-е вид., перероб. – К.: Рад.шк. 1986. – С.21-29

Нечипоренко Валентина Василівна

РОЗБУДОВА КОМПЕТЕНТІСНО СПРЯМОВАНОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ

Зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, та спричинені ними гуманістичні зрушення в спеціальній освіті зумовлюють потребу у визначенні нових підходів до організації виховного процесу, оновленні змісту виховання, розробці технологій становлення особистості дитини з особливими освітніми

потребами як суб'єкта і проектувальника життя. Метою сучасного спеціального закладу має стати створення продуктивного виховного простору, спрямованого на плекання компетентної, конкурентоздатної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя й життя всієї країни, на формування покоління, здатного створювати й розвивати цінності громадянського суспільства, сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної держави.

Саме тому кожен заклад освіти, що виконує завдання комплексної реабілітації дитини, має реалізувати освітню парадигму відкритої освіти шляхом поступового і системного впровадження принципів відкритої освіти в її різні підсистеми. Це відповідає сучасним світовим тенденціям розвитку освітніх систем та забезпечує органічну інтеграцію національної системи освіти у світовий освітній простір. У цьому контексті пріоритетною є можливість забезпечити в системі виховання реалізацію індивідуальних потреб дитини з обмеженими можливостями здоров'я, сприяти гармонійному розвитку її особистості, гнучко у часі і просторі підвищувати її компетентності з різних напрямів освітньої підготовки та в різних життєвих ситуаціях. Цей підхід дає змогу розширити спектр засобів і технологій самоосвіти, самовизначення, самоствердження і самовдосконалення дитини з особливими освітніми потребами, надати їй можливість знайти своє місце в сучасному суспільстві.

Враховуючи особливості навчально-реабілітаційного закладу, зміст поняття «виховна система» має розглядатися як упорядкована сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких обумовлює наявність в спеціальному закладі можливості цілеспрямовано й ефективно сприяти розвитку особистості дитини з урахуванням її особливих потреб.

Виховна система навчально-реабілітаційного закладу, як складне утворення, у часі проходить певні етапи. Саме динамічність виховної системи обумовлює її здатність відповідати на виклики сучасного суспільства,

реалізувати інноваційну освітню парадигму відкритих систем та задовольняти потребу дитини у саморозвитку та формуванні культури повноцінного і творчого життя. Успішно апробованим зразком відкритої виховної системи навчально-реабілітаційного закладу, побудованої на засадах реабілітаційно спрямованої педагогіки життєтворчості, є виховна система загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів у структурі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії.

Метою виховної системи закладу є становлення дитини з особливими освітніми потребами як творця і проектувальника свого життя, який вміє визначати свою життєву стратегію, прагне бути компетентною, відповідальною, соціально активною і мобільною особистістю. Виходячи з мети, визначені основні завдання виховної системи: допомога дитині у визначенні сенсу життя в умовах радикальних змін; формування самосвідомості, ціннісного ставлення до власного життя, потреби в його проектуванні і успішній побудові; розвиток творчого потенціалу кожної дитини, реалізація її нахилів та здібностей у різних сферах життєдіяльності; розвиток ключових компетентностей, зокрема – культурної та екологічної компетентності, інноваційності, громадянських і соціальних компетентностей; забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості відповідно до її інтересів та суспільних вимог; виховання національної свідомості, любові до рідної землі, родини, свого народу та держави, забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, старших за себе, турботи про молодших і хворих; охорона й зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я; забезпечення базової культури, розвиток естетичних потреб і почуттів; формування екологічної культури, гармонізація відносин особистості з природою.

До принципів виховної системи закладу освіти реабілітаційного спрямування належать: принцип суб'єктності (у процесі активної діяльності дитина з особливими освітніми потребами набуває життєвого досвіду, оволодіває мистецтвом життєтворчості); принцип рефлексивності (рефлексія

включає як життєдіяльність і діяльність учня, так і його мислення, почуття цінності та життєвий вибір); принцип проблематизації (принцип більшої цінності питань і пошукової активності, ніж відповідей і готових рішень); принцип пріоритетності проектно-творчої діяльності перед репродуктивною (спрямований на вихованім творчого ставлення до свого життя, до життєвого самовизначення, неповторного стилю); принцип індивідуалізації (визнання права дитини на свій власний темп розвитку).

Виховна система закладу реалізує наступні функції: інтегруючу – об'єднує в єдине ціле різні виховні впливи; управлінську – спрямовує на упорядкування педагогічних процесів та на управління ними; розвиваючу – забезпечує динаміку системи, яка характеризується, з одного боку, оптимізацією її функціонування, а з іншого – її оновленням, удосконаленням; захисну – забезпечує захист, гарантує виживання і безпеку підростаючого покоління; корекційну – спрямовує на здійснення педагогічної корекції поведінки і спілкування з дитиною з метою зменшення негативного впливу на формування її особистості; компенсаторну – спрямовує на створення комфортних умов у закладі для компенсації недостатньої уваги з боку родини і суспільства у процесі забезпечення життєдіяльності дитини, розкриття її здібностей.

Одним із магістральних напрямів розвитку життєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу є залучення їх до соціальної практики. Необхідність саме практико зорієнтованої освіти зумовлена закономірностями онтогенетичного розвитку особистості, адже практична діяльність значно інтенсифікує динаміку психосоціального розвитку людини, сприяє переходу кількісних особистісних змін у якісні. В рамках системи соціальної і життєвої практики виховний процес спрямовано на підготовку життєво компетентних випускників, здатних інтегруватися в суспільство, успішно виконувати свої громадянські та професійні обов'язки, творчо проектувати і здійснювати власне життя. Саме практика висуває перед дитиною актуальні життєві

проблеми, без яких вона ніколи не стане життєстійкою особистістю, готовою йти вперед, випереджати, а не наздоганяти суспільний поступ. Для закладів освіти реабілітаційного призначення значущість інноваційного середовища багатократно зростає у зв'язку з необхідністю подолання соціальної сегрегації осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

В умовах загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії впроваджено системний підхід до організації соціальної практики – вона виступає організаційною формою, механізмом передачі учням соціального досвіду, залучення їх до суспільного життя, соціальної дії, соціальної творчості, суспільно корисної праці, продуктивної освіти.

Соціальна практика школярів з особливими потребами розподіляється на такі різновиди, як культурно-мистецька, волонтерська, фізкультурно-спортивна, управлінська, виробнича і дослідницька практика. В рамках впровадження спроектованої системи соціальної практики в єдності всіх її різновидів і компонентів вихованці закладу протягом останніх п'яти років взяли участь у більш ніж 150 конкурсах міжнародного, всеукраїнського та обласного рівнів за різними напрямками діяльній самоактуалізації (художньо-естетичним, фізкультурно-спортивним, науково-технічним і соціально-гуманітарним), зокрема, в обласному конкурсі соціальної реклами «Відповідальність починається з мене!», учнівському медіафестивалі під гаслом «Видатні люди нашого краю», обласному конкурсі соціальної реклами «Тобі обирати!». Свої здібності і таланти учні продемонстрували в обласних фізкультурно-розважальних святах «Разом ми сильніші, разом веселіше», «Зумів я, зумієш і ти», спортивно-патріотичному заході «Козацькі розваги на острові Хортиця» за мотивами військово патріотичної гри «Джура», в обласному конкурсі «Чарівний світ моди», в дефіле стилізованого українського костюму «А я просто україночка» та ін. Продуктами участі вихованців у різноманітних конкурсах стали відеоролики з актуальної тематики «Відповідальність починається з тебе», «Ні насильству!», «Ми

європейці», «Я обираю життя» тощо, а результатами – підвищення рівня розвитку їхніх ключових компетентностей та успішна самопрезентація школярів, підтверджена почесними нагородами.

Відповідно до сучасної моделі освітньо-реабілітаційної о простору, кожна дитина, незалежно від стану здоров'я, отримує повноцінну освіту, поступово соціалізується та інтегрується в суспільство. Велику роль у цьому відіграє не тільки спеціально організований навчально-виховний процес, але й посилення впливу мистецьких заходів на процес соціальної реабілітації дитини. У структурі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії функціонує народний реабілітаційний театр «Інклюзив», вистави якого є важливим напрямом залучення школярів і студентів з особливостями психофізичного розвитку до соціальної взаємодії. На базі театру щороку проводиться Міжнародний інтеграційний фестиваль життєтворчості «Шлях до успіху», який передбачає створення рівних умов для соціальної інтеграції та реалізації творчих здібностей дітей з особливостями психофізичного розвитку незалежно від індивідуальних можливостей здоров'я. В рамках фестивалю мистецтво виступає дієвим каталізатором особистісного та соціального розвитку дитини, розкриття її потенціалу, компенсації наявних обмежень життєдіяльності. Проект передбачає проведення 3 грудня (до Міжнародного дня осіб з інвалідністю) презентації творчих колективів, а 1 червня (до Міжнародного дня захисту дітей) – урочистого відкриття Міжнародного інтеграційного фестивалю життєтворчості «Шлях до успіху». Юні таланти презентують майстерність у номінаціях: вокальний, хореографічний, вокально-інструментальний жанр, авторська поезія та проза, сценічна декламація, театральний жанр, образотворче мистецтво, декоративно-ужиткове мистецтво, художнє фото, мультимедійні проекти, аматорське відео, мультимедійні міні-проекти і фотоколажі на теми: «Перлини Малої Батьківщини» та «Мій шлях до успіху».

Щороку у закладі працює 16-20 гуртків з корекційно-реабілітаційним компонентом, які надають кожній дитині, незалежно від стану здоров'я,

можливості для творчого зростання і різнобічної самореалізації. Добре зарекомендував себе історичний гурток «Міленіум», гурток історичного краєзнавства, гуртки образотворчої спрямованості «Креативне рукоділля», «Фантазери», вокальні гуртки «Хортицькі дзвіночки», «Ровесники», «Веселі нотки», технічні гуртки «Чарівне світло фотозйомки», «Відео та монтаж», ансамбль шумових інструментів і народної пісні «Весела компанія», спортивний гурток «Швидкі, кмітливі, спритні», ансамбль сучасного танцю.

Протягом останніх 5 років вихованці загальноосвітньої санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії успішно реалізували 78 соціальних проєктів, серед яких 46 мали волонтерську спрямованість. Пріоритетним напрямом соціальної практики школярів стала волонтерська діяльність, що дозволяє попередити виникнення в учнів споживацької позиції, адже певний егоцентризм, іноді властивий дітям з обмеженими можливостями здоров'я, долається краще за все у випадку їх активної допомоги іншим людям. Співпраця закладу з волонтерськими організаціями, які допомагають українській армії, а також започаткування власних волонтерських проєктів сприяли розвитку в учнів соціальних, політико-правових і комунікативних компетенцій, а також найважливіших громадянських якостей: відповідальності за долю країни, готовності зробити свій конкретний внесок у її розвиток, довести свою суспільну позицію не лише словами, а й справами.

Вихованцями з особливими освітніми потребами реалізовано волонтерський проєкт «Природні ресурси – для мого здоров'я», що передбачав облаштування майданчика для занять іпотерапією і отримав фінансову підтримку у розмірі п'ятдесяти тисяч гривень від металургійного комбінату «Запоріжсталь». З метою надання моральної і матеріальної підтримки дітям, позбавленим батьківського піклування, учні закладу реалізували волонтерський проєкт «Подаруй посмішку дітям». Школярі з особливими потребами зібрали кошти для закупівлі подарунків дітям-сиротам Запорізького дитячого будинку «Сонечко», виготовили подарунки та ялинкові прикраси, а також підготували і провели конкурсно-розважальну виставу до

новорічних свят. Така підтримка сприяла зміцненню у дітей-сиріт почуття власної значущості, а учні санаторної школи-інтернату переконалися, що обмежені можливості здоров'я не заважають особистості робити добро і допомагати іншим.

У жовтні 2019 р. учні загальноосвітньої санаторної школи-інтернату провели благодійний ярмарок, що відбувся в рамках довготривалого волонтерського проекту «Щаслива лапка». Мета проекту – надання допомоги найбільшому в Запоріжжі притулку для хворих безпритульних тварин «Дай лапу, друже!». За підсумками благодійного ярмарку учні зібрали майже 6 тисяч гривень, які були витрачені на придбання ліків та їжі для безпритульних тварин.

З метою посилення національно-патріотичної спрямованості та збагачення змісту соціальної практики вихованців в освітньо-реабілітаційному закладі спроектовано і впроваджено нову структуру учнівського самоврядування за моделлю козацької держави. Шкільна громада загальноосвітньої санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії репрезентує курінь, що поділяється на рої (виховні групи). Вся держава очолюється кошовим отаманом і радою старшин, кожен із куренів – курінними та малою учнівською радою. Залученню всіх учнів до самоврядування на засадах козацької демократії сприяють завдання, що виконуються старшими роями протягом тижня: «Шефи козачат», «Лицарі порядку», «Охорона здоров'я та спорт», «Козацьке дозвілля», «Інформаційний центр», «Добра справа», «Вартові». Це позитивно позначається на інтенсифікації розвитку в учнів з особливими потребами ціннісного ставлення до суспільства та держави, поглибленні розуміння школярами історичного феномену козацької демократії, основні принципи якої покладені в основу нової системи учнівського самоврядування.

Унікальний спектр можливостей для соціальної самореалізації учнів з особливими освітніми потребами відкриває фізкультурно-спортивна практика. Її розвивальний потенціал не вичерпується покращенням фізичних

якостей особистості, зміцненням її здоров'я, а й включає багатопланові можливості збагачення процесу особистісного становлення, соціалізації та розвитку життєвої компетентності школярів. Фізкультурно-спортивна сфера характеризується низкою унікальних особливостей: різноманітням розвивальних стимулів, що забезпечують багаторівневу мотивацію дітей з особливими освітніми потребами до активної участі у фізкультурно-спортивних заходах; варіативністю залучення їх до різних соціальних груп і мікрогруп (спортивні команди, секції, клуби, товариства, всеукраїнські і міжнародні спортивні заходи тощо), що дозволяють учням спілкуватися з представниками інших країн і народів, сприяють діалогу культур у фізкультурно-спортивній площині, суттєвому збагаченню соціального досвіду особистості); практично необмеженими можливостями для творчої самореалізації особистості за рахунок комбінування різноманітних видів спорту, режимів тренування і спортивних змагань, а також унікальних ситуацій командної взаємодії на спортивних заходах різних рівнів; значним впливом фізкультурно-спортивної практики на розвиток соціально важливих якостей особистості: наполегливості, працелюбності, комунікабельності, інтернаціональності та ін.; вагомою роллю спортивних успіхів у формуванні суспільного іміджу особистості, починаючи з молодшого шкільного віку.

Блискучі успіхи випускників загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів Хортицької національної академії свідчать про те, що паралімпійські види спорту можуть стати для них гарною путівкою в життя – як це довела випускниця закладу Вікторія Савцова, завоювавши золоту медаль на Паралімпіаді в Лондоні і бронзову – в Ріо-де-Жанейро, учні Таїсія Мамай, Олександра Ляусова, Андреев Валерій, Харченко Вікторія та інші – переможці престижних чемпіонатів з різних видів спорту.

Отже, розбудова виховної системи навчально-реабілітаційного закладу має орієнтуватися на створення відкритого освітньо-соціального простору для становлення дитини з особливими освітніми потребами як компетентної конкурентоздатної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми,

прагне змінити на краще своє життя й життя всієї країни. У цьому контексті зміст поняття «виховна система» розглядається як упорядкована сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких обумовлює наявність в спеціальному закладі можливості цілеспрямовано й ефективно сприяти розвитку особистості дитини з урахуванням її особливих потреб. Одним із магістральних напрямів розвитку життєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу є залучення їх до соціальної практики, яка виступає організаційною формою, механізмом передачі учням соціального досвіду, залучення їх до суспільною життя, соціальної дії, соціальної творчості, суспільно корисної праці, продуктивної освіти. Структуроване різноманіття педагогічно доцільних корекційно-розвиткових впливів на школярів забезпечується за рахунок організації соціальної практики в єдності таких її різновидів, як культурно-мистецька, волонтерська, фізкультурно-спортивна, управлінська, виробнича і дослідницька практика.

В кн.: Бондар В.І, Золотоверх В.В., Нечипоренко В.В. Історія олігофренопедагогіки: Підручник / Віталій Бондар, Владлена Золотоверх, Валентина Нечипоренко. – 2-ге вид, доповн. – Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, 2020, - С.370-378

Одинченко Лариса Костянтинівна

ФОРМУВАННЯ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УЯВЛЕНЬ І ПОНЯТЬ ПРО ОБ'ЄКТИ ПРИРОДИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Уявлення як найважливіший етап у формуванні понять виступають водночас основним компонентом та однією з передумов ефективного

створення цілісної системи знань учнів. Скласти уявлення про певний об'єкт або явище означає з'ясувати його важливі ознаки й властивості, відобразити зв'язки з іншими об'єктами. Для пізнання сутності об'єктів та явищ навколишньої дійсності необхідно шляхом узагальнення перейти від пізнання одиничного до пізнання загального.

Формування уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності проходить низку етапів – від первісного конкретного образу до узагальненого цілісного уявлення, що відображає сутнісні характеристики об'єкта або явища. У процесі навчальної діяльності уявлення дитини про об'єкт або явище навколишньої дійсності конкретизуються, збагачуються додатковими відомостями, перетворюючись на узагальнено-абстрактне уявлення, а потім на поняття. Цей процес ґрунтується на закономірностях мисленнєвої діяльності учнів, яка, починаючи з чуттєвого, конкретного, підноситься до загального, абстрактного через узагальнення чуттєвих даних, властивих емпіричному мисленню. Характерними ознаками поняття є: по-перше, наявність суттєвих ознак, які дають можливість однозначно відрізнити один клас предметів від іншого; по-друге, словесне вираження змісту; по-третє, цей зміст не обов'язково пов'язується з наочними предметами, він може мати абстрактний характер. Тому поняття мають бути не формально засвоєними (запам'ятовування термінів, визначень), а осмисленими у процесі активної пізнавальної діяльності.

Залежно від рівня підготовки й розвитку пізнавальних здібностей школярів, особливостей навчального матеріалу визначаються основні шляхи формування уявлень і понять. Шлях від окремих предметів і явищ до узагальнених уявлень і загальних понять відповідає індуктивному методу пізнання. Вважається, що для нього характерна така послідовність дій вчителя та учнів: спостереження об'єктів і явищ; їхнє зіставлення, виокремлення на цій основі ознак; узагальнення цих ознак; робота з визначенням поняття, в якому виділяють окремі ознаки; застосування знань на практиці. Індуктивний метод доцільний для пізнання школярами властивостей предметів і явищ у процесі

їхнього безпосереднього спостереження й вивчення. Але він не може забезпечити вирішення головних завдань навчання – оволодіння закономірностями, причинно-наслідковими зв'язками, залежностями. Для реалізації цих завдань найефективніше йти дедуктивним шляхом: від широкого поняття до окремих явищ і фактів. За цього шляху формування понять відбувається в такій послідовності: визначення поняття; робота над засвоєнням його ознак і зв'язків, що розкривають особливості процесу утворення або походження об'єкта; закріплення ознак і зв'язків; установлення зв'язків з іншими поняттями. Поняття вважається засвоєним, якщо учень: знає його визначення й зміст, тобто суттєві ознаки, зв'язки й відносини між ознаками; має образне уявлення про об'єкт або явище; вміє самостійно застосувати поняття під час вирішення навчальних завдань.

Шляхи формування в розумово відсталих молодших учнів уявлень і понять про об'єкти живої та неживої природи передбачають вибір оптимальних методів, засобів і форм навчання, які зумовлюють досягнення навчальних і корекційно-розвивальних результатів у цілісному педагогічному процесі. У навчально-виховному процесі уточнення, розширення, систематизація, конкретизація, узагальнення, класифікація, диференціація уявлень і понять здійснюються за керуванням учителя. Тому необхідно проводити роботу з удосконалення операційної сторони пізнавальної діяльності школярів, що є запорукою успішнішого інтелектуального розвитку (В. Бондар, Г. Блеч, Л. Вавіна, І. Дмитрієва, І.Єременко, А. Капустін, В. Липа, Н. Малюхова, М. Матвєєва, А.Обухівська, В. Петрова, Т. Сак, В.Синьов, Є. Соботович, Л. Співак, Н.Стадненко, С. Трикоз, О. Хохліна та ін.).

У молодших класах розумово відсталі учні в процесі вивчення об'єктів і явищ навколишньої природи набувають навичок вести спостереження за досліджуваним об'єктом або явищем; здійснювати цілеспрямований послідовний аналіз конкретного об'єкта або явища; порівнювати два предмети за пропонуваним планом, виокремлюючи спільні та відмінні ознаки; розподіляти предмети (зображення) за групами на підставі родової ознаки;

називати групи однорідних предметів (зображень) узагальнювальними словами; класифікувати конкретні предмети (зображення) без практичного розподілу їх за групами; встановлювати найпростіші причинно-наслідкові зв'язки у природних явищах за допомогою вчителя.

Методична організація розумової та практичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними вадами передбачає їхню активну участь у пізнанні природи і складається з кількох етапів роботи на уроках, що послідовно ускладнюються за змістом, формами й методами.

Першоосною процесу формування уявлень та понять є живе сприймання (чуттєве пізнання). На початковому етапі важливо планомірно організувати усвідомлене сприйняття зовнішнього образу об'єкта природи або його зображення. При цьому провідну роль відіграє зорове сприйняття, що є основою практичного аналізу й синтезу. Це перший ступінь пізнавальної діяльності, який передує розумовому аналізу й синтезу, що знаходить втілення в словесній формі. Якщо предмет можна продемонструвати, то інформативність чуттєвого сприйняття розширюється шляхом навчання дітей полісенсорного обстеження його якостей і властивостей за допомогою дотику, нюху, слуху, смаку і м'язового почуття.

Психологічні дослідження свідчать, що розумово відсталі діти відрізняються уповільненим сприйняттям. Тому учням слід надавати дещо більше часу для того, щоб вони могли уважно ознайомитися з об'єктом. Від демонстрації натуральних об'єктів (за можливості), муляжів, гербаріїв переходять до показу предметних картинок. Особливу увагу слід приділяти предметній співвіднесеності знань дітей. У процесі словесного опису об'єкта звертається увага на його колір, форму та розмір.

Розглядування й описання об'єкта проводяться в певній послідовності: спочатку учні відповідають на запитання, що дають змогу охарактеризувати цілісний образ об'єкта природи, потім виокремлюють його основні частини, розповідають про їхні властивості, визначають положення в просторі одна

щодо одної, далі зупиняються на дрібніших деталях, характеризують їх і повторно розповідають про цілісний образ об'єкта.

Правильна організація аналізу об'єкта залежить від уміння вчителя формувати запитання, адже саме вони спонукають дітей уважно роздивлятися об'єкт, порівнювати окремі його частини, виявляти велику кількість ознак, які з них є важливими. Розглядаючи об'єкт самотійно, діти, незважаючи на інтерес до нього, майже нічого не можуть сказати про його якості та властивості.

Головна увага на першому етапі приділяється таким методам навчання, як спостереження, демонстрація натуральної й образотворчої наочності, а також ігрової та предметно-практичної діяльності розумово відсталих учнів. Для цілеспрямованого розвитку способів пізнавальної діяльності дітей застосовуються вправи: на полісенсорне обстеження натуральних об'єктів, послідовне виокремлення основних частин їхньої зовнішньої будови, визначення функціонального призначення окремих частин, упізнавання за контуром, за окремою частиною (характерною для об'єкта), складання об'єкта з частин; вправи на опис об'єктів природи; зображення об'єкта за допомогою аплікації, малювання або розфарбовування його, ліплення з пластиліну.

На другому етапі учнів навчають порівнювати два об'єкти, вибираючи для цього пари простих, частіше однорідних об'єктів, які різняться двома-трьома вираженими ознаками.

У початковий період навчання, коли діти часто взагалі не розуміють, що означає порівняти два предмети, це завдання можна спростити: дитина розповідає тільки про один із порівнюваних об'єктів, виділяючи добре знайомі деталі, а потім переходить до описання іншого, не зіставляючи його ознаки з аналогічними ознаками першого. Виявлення спільних та відмінних властивостей об'єктів природи викликає в учнів певні труднощі навіть після ретельного, за допомогою вчителя, аналізу кожного з них. Так, визначивши відмінні ознаки об'єктів, вони не можуть пояснити, чим вони відрізняються. Навчання розумово відсталих молодших школярів послідовного аналізу й

порівняння об'єктів природи здійснюється за планом, складеним учителем. В першому класі план аналізу надається вчителем усно, з другого класу доцільним є використання плакату з пунктами плану. Послідовна постановка запитань цього плану сприяє успішнішому формуванню в учнів необхідної системи розумових дій.

Спочатку учнів навчають порівнювати об'єкти за зовнішніми ознаками, що характеризують їх у цілому (розмір, колір, форма, матеріал та ін.), потім – за особливостями їхньої будови, і нарешті – за властивостями окремих частин. Визначаючи колір або розмір одних об'єктів, діти порівнюють їх із аналогічними властивостями інших об'єктів. Кількість ознак у процесі порівняння поступово збільшується.

В залежності від того, яке завдання ставиться учителем на уроці, увага учнів звертається на спільні або відмінні ознаки об'єктів природи. Якщо завдання полягає в тому, щоб кожен окремий предмет був усвідомлений дитиною з властивими йому відмінностями, розумова діяльність учнів спрямовується на виявлення цих ознак (встановлення відмінностей). У тих випадках, коли завдання полягає у встановленні загальних ознак об'єктів, порівняння здійснюється за ознаками подібності. Помилкою вважається хаотичне переключення учнів від встановлення подібних ознак до відмінних і навпаки. З одного боку, дитина виявиться не підготовленою до узагальнення, а з іншого - в її свідомості зітруться характерні особливості кожного об'єкта.

Складаючи завдання для розумово відсталих учнів слід зважати на їхнє невміння співвідносити компоненти образного зіставлення за ознаками подібності, давати багатоаспектну характеристику суб'єкта та об'єкта. Для корекції зазначених недоліків застосовують такий прийом: у пару порівнюваних об'єктів вводиться третій компонент, щоб учні до заданого суб'єкта порівняння могли обирати один об'єкт із двох запропонованих.

На наступному етапі основна увага приділяється формуванню в розумово відсталих школярів уміння виявляти в досліджуваних об'єктах суттєві та несуттєві ознаки і на цьому ґрунті встановлювати зв'язки і

відношення між об'єктами природи й навколишнім середовищем. У дітей формуються початкові знання про розмаїття однорідних об'єктів.

Головною метою уроків є навчання розумово відсталих учнів виявляти суттєві ознаки об'єктів, загальні для групи в цілому, формування узагальнювального поняття. Важливою є постановка пізнавального завдання таким чином, щоб спонукати дітей до розглядування предметів і розподілу їх за групами, виявляти суттєві ознаки певної родової групи, називати узагальнювальним словом. Доцільним є організація роботи учнів зі схемою необхідних і достатніх суттєвих ознак об'єктів природи. Використання різних прийомів сприяє засвоєнню розумово відсталими учнями того, що поняття про предмет порушується, якщо змінюється одна з суттєвих ознак, і навпаки – поняття про предмет продовжує існувати в розмаїтті форм, якщо змінюються його несуттєві ознаки.

На цьому етапі значна увага приділяється використанню словесних методів. Учня пропонуються словесно-образні завдання, в яких потрібно визначити суттєві ознаки, зв'язки між об'єктами природи (загадки, незакінчені розповіді, розповіді з суперечливими відомостями, узагальнювальні бесіди).

Оволодіти поняттям – означає оволодіти всією сукупністю знань про предмети, що входять до цього поняття. Що більше ми наближаємося до цього, то краще засвоюємо поняття. Але оволодіти поняттям – це не тільки знати ознаки предметів і явищ, які воно охоплює, а й уміти застосовувати поняття на практиці, вміти оперувати ним. І.В.Дмитрієва підкреслює: «Якщо не буде забезпечено повноти і правильності засвоєння знань на уроці, неправильно сформовані поняття можуть закріпитися, перетворившись у стереотип, який дуже важко перебудовується у зв'язку з інертністю нервових процесів у розумово відсталих дітей». Тому на заключному етапі навчання розумово відсталих школярів залучають до доступної їм розумової і практичної діяльності за багаторазового повторення й закріплення знань, використання їх у нових пізнавальних завданнях. Вправи на цьому етапі послідовно ускладнюються й видозмінюються за формою: впізнавання й називання

об'єкта відповідним словом з опорою на наочність, словесне описання; вилучення зайвого предмета з групи однорідних; додавання до об'єкта відсутніх частин; співвіднесення малюнка предмета з його контурним зображенням; класифікація предметів спершу за зразком та узагальнювальним словом, а потім – без наочних і вербальних опор.

Отже, формування в дітей уявлень і понять про об'єкти природи необхідно здійснювати в нерозривній єдності та з опорою на розвиток розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення. Суттєву роль у корекційно-розвивальній роботі з розумово відсталими учнями на уроках природознавства в початкових класах відіграють зацікавлене ставлення дітей до сприйняття об'єктів і явищ природи; збагачення їхнього особистого досвіду; чуттєвий спосіб пізнання природи в сполученні з вербальним; розмаїття використовуваних методів і засобів навчання; залучення молодших школярів у процесі пізнання природи до активної розумової та практичної діяльності.

В кн.: Science and Education a new Dimension. Pedagogy and Psychologie. – II (17), Issue: 35. – Budapest, 2014. – С. 69-73.

Синьов Віктор Миколайович

МЕТОДИ НАВЧАННЯ

У допоміжній школі застосовують ті самі методи навчання, що й у масовій школі, але способи їх застосування різняться між собою. Це зумовлено особливостями пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей.

Дидактика передбачає різноманітні класифікації методів навчання. Серед них найбільш поширена та, що ґрунтується на джерелах, з яких учні здобувають знання. Відповідно до цього методи навчання поділяють на:

- а) словесні, що ґрунтуються на використанні слова в усній або друкованій формі як основного джерела знань;

б) методи унаочнення, які ґрунтуються на безпосередньому сприйманні учнями натуральних предметів і процесів або їх зображень;

в) методи практичної діяльності.

Така класифікація методів навчання найбільш повно відображає специфіку навчального процесу в допоміжній школі. Адже поєднання слова, практичної дії і образу становить основу навчання розумово відсталих дітей.

Методи навчання застосовують у нероздільній єдності, оскільки вони взаємно доповнюють один одного, діалектично переходячи із самостійної дидактичної одиниці в допоміжну і навпаки.

Жоден з методів навчання, як і групу їх, не можна вважати універсальними. Процес пізнання взагалі і навчального пізнання зокрема має діалектичний і складний характер; у ньому поєднуються безпосереднє сприймання об'єктів і явищ, мислительна обробка даних сприймань, практична діяльність. Звідси абсолютизація значення якоїсь однієї форми пізнання, а значить і фетишизація якоїсь групи методів, можуть призвести до розриву на окремі частини єдиного процесу пізнання. А це може стати гальмом у розв'язанні корекційних завдань.

З психологічних досліджень відомо, що для розумово відсталих учнів характерні певні порушення як чуттєвих, так і раціональних форм пізнання, а також зв'язків між цими формами, внаслідок чого виникають значні утруднення при переході від чуттєвих сприймань до узагальненого абстрактного мислення, а також коли треба конкретизувати узагальнені знання.

Зважаючи на особливості пізнавальної діяльності олігофренів, потрібно в процесі допоміжного навчання добиватися єдності між словом, практичною діяльністю і наочністю. Таке органічне поєднання різних груп методів навчання називається гармонійним. Гармонійність — це не рівномірний розподіл на уроці різних методів, а поєднання слова, наочності і практичних дій між собою в тих оптимальних пропорціях, які визначаються всією сукупністю умов, від яких залежить ефективність уроку.

Методи навчання визначаються основним завданням даного уроку або

окремих його етапів. Так, якщо на уроці переважно вивчається новий матеріал і метою уроку є створення в учнів початкових уявлень і понять, то широко застосовуються наочні посібники і такі словесні методи, як пояснення, розповідь. На уроках закріплення навчального матеріалу широко застосовуються відтворююча бесіда, різноманітні практичні вправи тощо.

При виборі методів враховуються рівень знань учнів, ступінь ознайомлення їх з навчальним матеріалом, а також рівень розвитку в них самостійності.

Якщо, вивчивши матеріал, учні можуть зробити самостійні висновки за аналогією до вже відомого, доцільно застосувати евристичну бесіду. Принципово нові відомості учні краще засвоюють з розповіді вчителя, ніж з підручника.

Особливо важливо в роботі з розумово відсталими учнями, щоб методи навчання і варіанти їх поєднання відповідали рівневі розвитку пізнавальних можливостей учнів. Саме це і є необхідною умовою для корекційного впливу навчання на розви ток учнів допоміжної школи.

У початкових класах, особливб в I—II, коли в учнів ще немає достатнього запасу конкретних, чітких уявлень, а мислення конкретне, що утруднює засвоєння словесних узагальнень, дещо більша питома вага наочних методів серед усіх інших. Вони переважають і на наступних етапах навчання під час вивчення нового матеріалу.

Якщо розумово відсталі учні можуть усвідомлювати певні словесні узагальнення й виконувати словесно-логічні операції, виникають можливості для ширшого використання словесних методів навчання порівняно з наочними. Особливо це треба враховувати в старших класах, тому що затримка учнів на рівні наочно-чуттєвого сприймання перешкоджає розвитку узагальнення та абстрагування.

Практичні методи навчання широко застосовуються на всіх його етапах, але й тут специфіка поєднання цих методів з іншими залежить від розвитку пізнавальних можливостей учнів: так, з розвитком в учнів самостійності, з формуванням довільних форм діяльності, практичних навичок учитель

поступово все менше втручається в практичну діяльність учнів.

Словесні методи навчання

Усний виклад матеріалу вчителем. Основним джерелом знань під час викладу матеріалу є живе слово вчителя в монологічній формі. Застосовуються словесні методи здебільшого під час вивчення нового матеріалу, коли в учнів немає відповідних знань з певної теми, а також коли ці знання потребують уточнення, виправлення.

Розглянемо дидактичні вимоги до цих методів у допоміжній школі.

Пояснення вчителя — це такий виклад навчального матеріалу, основна мета якого полягає в тлумаченні окремих понять, у з'ясуванні суті правила, способу дії тощо.

Застосовуючи цей метод, треба перевіряти, як учні зрозуміли новий матеріал. У деяких випадках учні допоміжної школи просто відтворюють словесне формулювання правила, закону, не розуміючи його суті. Тому, перевіряючи, як учні зрозуміли пояснення, вчитель не обмежується постановкою завдань на відтворення учнями знань. Він пропонує пояснити нове правило, навести свій приклад, довести правильність чи помилковість відповіді товариша, застосувати щойно здобуті знання під час виконання практичних завдань.

Учитель тісно поєднує пояснення з бесідою, демонструванням наочних посібників, вправами, стимулює учнів до порівнянь, міркувань, зіставлень. Навіть у тих випадках, коли дехто з учнів самостійно приходить до правильного висновку, вчитель продовжує роботу, щоб усі учні класу глибоко усвідомили матеріал, а наприкінці пояснення остаточно чітко формулює висновок.

Особливі вимоги ставляться до мови вчителя. Вона не повинна бути занадто швидкою, оскільки розумово відсталі учні повільно сприймають матеріал. Водночас занадто уповільнена мова вчителя призводить до порушення цілісного сприймання учнями інформації. Щоб зосередити увагу

учнів на основному, істотному в поясненні, учитель робить відповідні паузи перед логічними висновками, а також кілька разів повторює одну й ту саму думку.

Навчальний матеріал пояснюють учням допоміжної школи в максимально простій формі, зрозумілими словами й простими висловами.

Розповідь — це послідовний, образний виклад матеріалу, спрямований в основному на повідомлення чи опис конкретних фактів і подій. Розповідь має бути науково правильною, для цього вчитель заздалегідь перевіряє вірогідність тих фактів, про які він розповідатиме.

На фактах, що мають виховне значення для дітей, спеціально наголошують, повторюють їх. Це найчастіше пов'язано з темами розповідей на уроках читання, історії, географії.

Велике значення в роботі з розумово відсталими учнями має емоційність, яскравість розповіді вчителя. Мова повинна впливати не тільки на розум, а й на почуття дітей. Лише тоді вони усвідомлять розповідь і запам'ятають її.

Учні краще сприймуть розповідь, коли відчують особливе ставлення вчителя до даного факту, події, явища. Дуже корисні для піднесення емоційності й образності розповіді безпосередні спостереження, враження вчителя, якими він ділиться з учнями.

Позитивно впливає на сприймання розповіді її сюжетність, тому доцільно, щоб у розповіді була чітка фабула. Учитель по можливості пов'язує матеріал розповіді з подіями сучасного життя, з безпосередніми інтересами учнів, з наявними в них знаннями.

У розповіді використовуються відповідні уривки з художніх творів як корисний матеріал для «словесних ілюстрацій». Але якою б яскравою й барвистою не була розповідь учителя, в учнів допоміжної школи не сформується чіткі уявлення про виучуваний об'єкт, якщо вчитель не використає відповідний наочний матеріал — картини, ілюстрації підручника, малюнки, екранні засоби, натуральні об'єкти. Проте надмірне вживання різноманітних художніх засобів у мові може відвертати увагу учнів від

сприймання головного. Отже, одна з найважливіших дидактичних вимог до розповіді — обов'язковий супровід її демонструванням наочних посібників.

Учитель пояснює нові слова, терміни. Найбільш доцільно пояснювати їх перед початком розповіді, виписавши на дошку. Конкретний зміст з'ясовують відповідно до контексту. Іноді нові слова пояснюють також і після розповіді, якщо вчитель переконався, що учні їх не зрозуміли. Але не рекомендується проводити словникову роботу безпосередньо під час розповіді — це заважатиме розумово відсталим учням сприймати матеріал у цілому.

Перед початком розповіді учням повідомляють, про що вони з неї дізнаються, а наприкінці розповіді вичленовують головну думку, роблять висновок, який інколи учні можуть записати в зошиті. Конкретні факти, які повідомляє вчитель у своїй розповіді, мають бути матеріалом для формування понять, відповідних узагальнень, встановлення зв'язків між поняттями.

Тривалість часу, відведеного для монологічного викладу навчальної інформації, залежить від багатьох факторів: характеру матеріалу, інтересу до нього учнів, уміння їх слухати виклад учителя тощо. Але практика свідчить, що розповідь учителя в допоміжній школі має тривати в молодших класах 10-15 хв, а в старших 20-25 хв. Зазначимо також, що розумово відсталі учні найбільш продуктивно сприймають розповідь у першій половині уроку.

Бесіда. Поширеним дидактичним методом в усіх класах допоміжної школи є бесіда — питально-відповідний метод навчання. Залежно від того, з якою дидактичною метою вчитель застосовує цей метод, виділяють такі види бесід: вступна, під час подачі нового матеріалу, для повторення, закріплення і перевірки засвоєних знань. Кожний з цих видів бесіди має свої завдання і деякі специфічні особливості.

Так, у вступній бесіді, яка має на меті підготувати учнів до свідомого сприймання нового навчального матеріалу, вчитель розв'язує такі завдання: актуалізує знання учнів, здобуті на попередніх уроках і органічно пов'язані з новою темою; з'ясовує й уточнює запас уявлень, що вже є в учнів з нової теми (на уточнення цих уявлень у допоміжній школі звертається особлива увага,

враховуючи, що життєві уявлення і поняття розумово відсталих дітей, які склалися в позашкільній практиці, часто бувають неправильними, і це негативно впливає на формування справжніх наукових понять; використовує наявний практичний досвід учнів з питань, що стосуються нового матеріалу).

Під час подачі нового матеріалу основним методом є бесіда, у процесі якої вчитель за допомогою системи цілеспрямованих запитань підводить учнів до нових для них істин, понять, закономірностей.

Найчастіше застосовують евристичну бесіду. За допомогою запитань учитель створює «проблемні ситуації», для розв'язання яких, крім актуалізації знань, треба зробити й певні розумові операції. Евристичну бесіду можна проводити в усіх класах допоміжної школи, починаючи з першого. На елементарному навчальному матеріалі розумово відсталі учні можуть робити більш-менш самостійні висновки.

Подаючи новий матеріал, учитель пов'язує бесіду з поясненням, елементами розповіді, використовує наочність, застосовує вправи, пропонує роботу з підручником тощо.

Широко використовується бесіда для закріплення і перевірки засвоєння вивченого матеріалу після його опрацювання як на цьому самому уроці, так і на наступних уроках.

У допоміжній школі цей вид бесіди має особливо важливе значення, оскільки в роботі з розумово відсталими учнями для свідомого й міцного засвоєння навчального матеріалу треба не раз повертатися до нього. Для ефективності бесіди на цьому етапі навчання потрібно правильно підібрати матеріал для повторення. Широко використовуються запитання, які потребують не тільки відтворення навчального матеріалу, а й аналізу його, порівняння фактів, подій, явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними тощо.

У ряді випадків використовують закріплюючу бесіду безпосередньо в процесі подачі нових знань, що дає можливість учителеві відразу перевірити, як учні зрозуміли і засвоїли виучуваний матеріал, а також активізує їхню

увагу.

Успіх усіх видів бесіди залежить від правильного добору запитань, відповідей учнів, реакції вчителя на помилкові або неповні відповіді, від умінь вчителя організувати бесіду.

Запитання учням допоміжної школи мають бути точними й чіткими. Їх слід ставити в певній послідовності так, щоб кожне з них було ніби продовженням попереднього, впливало з нього. Лише тоді бесіда буде корисною. А в процесі контрольної бесіди запитання до учнів іноді можна ставити вибірково, не додержуючи певної послідовності.

У роботі з розумово відсталими дітьми в багатьох випадках слід уникати запитань, що вимагають складних відповідей, формулювань, оперування абстрактними поняттями. Але це не стосується формулювання правил, які учні повинні точно запам'ятати.

Для активізації розумової діяльності учнів особливе значення мають різні запитання у процесі закріплюючої та перевіркової бесіди. У таких випадках учень повинен не механічно відтворити знання, відповідаючи на звичне запитання, що не раз повторювалось, а обміркувати нове за формою запитання і адекватно йому підібрати потрібну відповідь.

Від учнів вимагають свідомих і аргументованих відповідей, зрозумілих, точних, логічних, стилістично правильних. Важливою є також вимога до учнів відповідати повними реченнями, особливо це потрібно в молодших класах допоміжної школи. У старших класах у ряді випадків дозволяється деяким учням відповідати неповними реченнями, якщо вони можуть свідчити про розуміння матеріалу.

Часто під час бесіди учні допоміжної школи неправильно відповідають. Якщо своєчасно не виправляти їх, то в учнів можуть сформуватись стереотипні помилкові знання, які потім важко виправити.

Корисною як в освітньому, так і особливо в корекційному плані є така постановка роботи, при якій учитель намагається гальмувати помилкові асоціації, допомагає знайти правильну відповідь при активній розумовій

роботі учня. Ефективним при цьому є створення суперечностей між висловленою учнем думкою і реальними фактами. Важливо, щоб учень сам зрозумів помилковість свого висновку і шукав правильну відповідь.

У процесі бесіди запитання задають усьому класові, дають час для обмірковування відповіді й тільки після цього викликають учня для відповіді.

Від розумово відсталих не можна вимагати негайної відповіді на запитання, надмірно захоплюючись темпом бесіди. Треба дати їм можливість подумати.

Взагалі в допоміжній школі, звертаючись до учня із запитанням, учитель обов'язково враховує його індивідуальні особливості. Учням, в яких яскраво виражена уповільненість нервових процесів, дають більше часу на обдумування відповіді; учнів, у яких гальмування переважає над процесами збудження, викликають для відповіді й тоді, коли вони не піднімають руки. І навпаки, учнів, патологічно збуджених, попереджають, що їх викликатиме вчитель лише після того, як вони добре обміркують відповідь.

У допоміжній школі для міцного засвоєння учнями певних знань, що потребують заучування (наприклад, таблиця множення, географічні назви тощо), досить часто використовують і так звану катехізичну бесіду, спрямовану на тренування механічної пам'яті учнів.

Робота з підручником та іншими друкованими текстами. Формування в учнів уміння працювати з книжкою — не менш важливе завдання допоміжної школи, ніж озброєння їх певними загальноосвітніми знаннями. Для цього насамперед потрібно прищепити учням інтерес і любов до книжки, що, в свою чергу, сприятиме розвитку пізнавальних інтересів взагалі.

Якщо в масовій школі в середніх і старших класах учні можуть використати підручник для самостійного вивчення матеріалу, то в допоміжній школі навіть у старших класах підручники здебільшого використовують лише для закріплення вивченого на уроці.

Протягом тривалого часу в допоміжній школі основною формою організації роботи з підручником є та, що застосовується на уроках пояснювального читання. Це стосується не тільки уроків читання, а й уроків

географії, природознавства, історії тощо. Учитель спеціально попередньо готує учнів до розуміння тексту, сам його читає (у молодших класах) або організовує читання (мовчки та вголос), значну увагу приділяє аналізу статті, оповідання, вірша, використовуючи для цього різноманітні прийоми роботи.

Як правило, у допоміжній школі після читання статті вголос учні ще раз читають її мовчки. Для усвідомлення учнями змісту прочитаного, активізації й розвитку їх пізнавальної діяльності проводяться різні види роботи з підручником. Насамперед це може бути підготовка відповідей на запитання за змістом статті. Такі запитання можуть вимагати відповідей репродуктивного характеру, але поступово учнів привчають до запитань творчого характеру (на порівняння, встановлення зв'язків, доведення, обґрунтування, використання життєвих асоціацій тощо). При цьому іноді запитання так видозмінюють, що змушують учнів замислитись, оскільки для відповіді недостатньо точно відтворити певне місце тексту.

У роботі з підручником широко застосовують вибіркоче читання. Суть його полягає в тому, що учні за завданням учителя відшуковують у тексті й читають відповідні уривки, цитати.

Завдання для вибіркового читання різноманітні: знаходження описів певних подій, явищ, дійових осіб, визначень, порівнянь, розкриття причин та наслідків подій, пояснення мотивації вчинків героїв тощо. Дуже корисною є робота з ілюстраціями підручника: розгляд і аналіз малюнка, порівняння малюнків, знаходження в тексті статті відповідного місця до ілюстрації тощо.

Усвідомленню змісту статті, а також підготовці учнів до самостійного користування підручником сприяє робота над складанням плану статті. Вона передбачає: аналіз тексту, виділення основних думок, відокремлення головного від другорядного, поділ тексту на логічно завершені частини та підбір заголовків до кожної з них. Спочатку робота над складанням плану поєднується з фрагментарним відтворенням змісту тексту: після визначення кожного пункту плану за завданням учителя учні коротко розповідають зміст відповідної частини тексту. Для кращого усвідомлення тексту і його плану

корисно інколи супроводити роботу над складанням плану добором ілюстрацій до відповідних його пунктів. Як правило, складений план статті записується на дошці і в учнівських зошитах.

Особливу увагу в допоміжній школі приділяють навчанню учнів переказувати зміст статті. Ця робота проводиться за таким планом: переказ за запитаннями вчителя; за серією ілюстрацій; за даним учителем розгорнутим, а потім стислим планом і, нарешті, зв'язний переказ, коли учні виконують завдання, сформульоване узагальнено: «Розкажи, про що ти прочитав».

На перших етапах роботи учні, відтворюючи зміст текстів, додержують такої самої послідовності, як і в підручнику; потім їх навчають відтворювати текст більш узагальнено й творчо, від дослівного переказу учні переходять до вільного переказу змісту своїми словами. Для підготовки учнів до цього етапу корисні завдання на виділення в тексті головного, відокремлення істотного від другорядного, відомого від невідомого, на вибіркове відтворення частин тексту тощо.

Учнів уже з молодших класів привчають перед розповіддю змісту статті називати тему розповіді. При цьому звертають увагу на свідоме вживання нових слів, виразів, що трапляються в статті, особливо таких, які рідко вживаються в мові розумово відсталих учнів.

У старших класах допоміжної школи та під час ознайомлення учнів з новим навчальним матеріалом роботу організують так, щоб учні більш-менш самостійно працювали з підручником як джерелом знань. На перших етапах учитель під час бесіди актуалізує знання учнів, потрібні для свідомого засвоєння нового матеріалу, аналізує відповідні наочні посібники, незнайомі слова, що є в тексті статті, і пояснює основні моменти теми. Потім учням пропонує самостійно визначити тему, прочитавши відповідну статтю підручника. Після того як учні ознайомляться із статтею, вчитель перевіряє засвоєння ними змісту, а також додатково роз'яснює найбільш складні моменти (зокрема встановлення причинно-наслідкових зв'язків, тлумачення нових понять).

На уроках і в позакласній роботі в допоміжній школі, крім підручників, використовують й інші види друкованої продукції: газети, журнали, науково-популярну й художню літературу, орфографічні словники.

Уже в I—II класах на уроках читання учнів ознайомлюють з правилами користування книжкою та журналом. Вчать орієнтуватися в змісті книжки, знаходити певну сторінку, читати прізвище автора, назву твору, розглядати ілюстрації.

На уроках природознавства, географії, історії в старших класах допоміжної школи вчитель використовує цікаві й доступні учням художні твори, пов'язані з програмою. Якщо є достатня кількість примірників, учитель читає початок оповідання чи нарису і спиняється на цікавому місці, пропонуючи учням самим дізнатися про дальше розгортання подій. Учитель заздалегідь детально вивчає потрібну літературу, відбирає для учнів доступні їх розумінню сторінки або частини твору. Перед самостійним читанням він пояснює учням складні, але важливі місця, потім перевіряє, як учні зрозуміли прочитане.

На перших етапах у молодших класах учитель на уроках читання і розвитку мови використовує газетний матеріал у своїх розповідях, показує фотографії, читає з піонерських газет вірші, пропонує дітям відгадувати загадки з газети, грати в ігри, описані в ній. Поступово в учнів розвивається інтерес до газети, який треба послідовно розвивати й підтримувати. Учитель звертає увагу учнів на роль газети в житті людини.

На уроках читання і розвитку мови широко практикується читання й переказ відповідних статей та дописів з газети, за її матеріалами на уроках письма виконують різноманітні вправи, а на уроках математики складають і розв'язують задачі. Використовуючи газетний матеріал на уроках географії та історії, вчитель тим самим пов'язує навчання із сучасним життям, розширює політичний світогляд учнів.

Робота з літературними джерелами безпосередньо на уроці сприяє підготовці учнів до самостійного позакласного читання, якому в допоміжній школі надається великого значення.

Методи унаочнення навчання

Серед цих методів у допоміжній школі найбільш поширене демонстрування конкретних об'єктів, процесів, явищ у їх натуральному вигляді або в зображенні. Об'єктами демонстрування є: реальні предмети безпосередньо на уроці (наприклад, зразки корисних копалин, рослин тощо), а також у навколишньому середовищі (під час проведення різноманітних екскурсій), умовно-об'ємні посібники (муляжі, моделі, макети, чучела); об'єкти в їх плоскому зображенні (картини, малюнки, фотографії); екранні засоби наочності (діапозитиви, діафільми, кінофільми); символічна наочність (плани місцевості, карти, схеми, ескізи тощо); наочно-словесні посібники (різноманітні таблиці нових слів, назв, арифметичних дій тощо).

Вибір того чи іншого виду наочних посібників залежить від відповідної дидактичної мети певного етапу уроку, рівня розвитку учнів, корекційних завдань у конкретний момент роботи, нарешті, від змісту матеріалу і можливостей використання тієї чи іншої наочності під час його вивчення.

Для формування чітких і повних уявлень про реальні об'єкти і явища більш корисне безпосереднє сприймання розумово відсталими дітьми предметів у натуральному вигляді, ніж їх зображень.

Вибираючи наочні посібники для першого ознайомлення учнів з матеріалом, перевагу треба віддавати тим, які мають більшу кількість ознак, що характеризують виучуваний об'єкт або явище. Щодо цього досить корисні штучні об'ємні посібники, у них хоч і менше ознак, ніж у натуральному об'єкті, але значно більше, ніж на малюнку. Серед ілюстративних наочних посібників перевагу надають кольоровим картинам, малюнкам, фотографіям. Поступово учні переходять від сприймання наочності, яка повністю демонструє різноманітні ознаки об'єкта або явища, до більш схематичної та символічної наочності; це сприяє формуванню в них уявлень про зовнішній вигляд об'єктів і вміння словесно відтворювати їх характерні ознаки без опори на наочність. Для пояснення внутрішньої суті об'єкта, явища застосовують

символічні малюнки, схеми.

Демонструючи наочний посібник, учитель повинен дати певний час для першого розглядання його, враховуючи уповільненість процесу сприймання в учнів допоміжної школи. Збільшення часу експозиції наочного посібника дає можливість учням створити загальне зорове враження від зовнішнього вигляду об'єкта, його кольорів, композиції картини.

Під час демонстрування ілюстрацій, які мають кілька деталей, об'єктів обов'язково проводиться з учнями аналіз, спрямований на виявлення того, що і як вони сприйняли в ілюстрації.

Отже, під час роботи з картиною (особливо в молодших класах) доцільно ставити такі запитання: «Що ви бачите на картині? Назвіть усі предмети. Якого кольору цей предмет? Як ви думаєте, що більше за розміром? Чому на картині воно намальовано меншим?» та ін.

Працюючи з наочними посібниками в допоміжній школі, важливо спиратись на різноманітний чуттєвий досвід дітей, організувати роботу так, щоб учні сприймали об'єкт, який демонструється, різними рецепторами. Такі можливості насамперед створюються під час демонстрування натуральних предметів, а в ряді випадків — і об'ємних посібників.

Демонстрування наочності поєднується із словом учителя. Значного освітнього й корекційного ефекту досягають тоді, коли вчитель своїми запитаннями спрямовує пізнавальну діяльність учнів на уважне сприймання наочних посібників, залучає їх до аналізу змісту ілюстрації; порівняння демонстрованих об'єктів, явищ; встановлення просторових, часових, причинно-наслідкових зв'язків між різними об'єктами ілюстрації; до пояснення демонстрованого явища, оцінки його та побудови висновків тощо.

Уже в молодших класах учнів систематично привчають послідовно розповідати, про що вони дізнаються, сприймаючи наочний посібник. Відповіді або розповіді учнів з використанням матеріалу безпосереднього сприймання наочного посібника переважають на перших етапах вивчення теми; під час закріплення та узагальнення знань від учнів вимагають

словесних відповідей та розповідей про об'єкти, що вивчаються, без сприймання відповідних ілюстрацій. Цим самим забезпечується поступовий перехід від конкретно-наочних до абстрактно-словесних форм відображення дійсності. Але, якщо вчитель, переконався, що внаслідок роботи з наочними посібниками в учнів сформувалися неправильні уявлення, треба знову повернутися до наочного матеріалу.

Значного ефекту досягають тоді, коли поєднують різні види наочних посібників, що ілюструють один і той самий навчальний матеріал.

На предметних уроках у молодших класах допоміжної школи, на уроках природознавства і географії в старших класах важливе місце відведено дослідям. Досліди проводять з активною участю самих учнів, широко залучаючи їх до висловлювань, передбачень, констатації того, що вони сприймають, до практичної перевірки кінцевого результату, пояснень, висновків. Доцільним є словесний супровід дослідів. Часто дослід демонструється кілька разів, причому якщо перший раз усю практичну роботу, як правило, виконує сам учитель, то повторно він може залучити до практичної постановки дослідів окремих учнів, вимагаючи від них чіткості й охайності.

У деяких випадках дуже корисним видом роботи з наочними посібниками є малюнки вчителя на дошці. Одночасне сприймання учнями словесних пояснень і графічних ілюстрацій об'єкта чи явища, що вивчаються, сприяє кращому засвоєнню матеріалу. На малюнку вчитель має можливість спеціально виділяти окремі частини (динамічно аналізувати зображення), а потім поєднувати їх у ціле.

Для підвищення інтересу і уваги учнів доцільно використовувати кольорову крейду.

Використовуючи наочні посібники в допоміжній школі, враховують той факт, що занадто велика їх кількість надає роботі одноманітного характеру, послаблює інтерес учнів до пізнання, створює в них так зване сенсорне перенасичення. Крім того, у таких випадках розумово відсталим учням важко

виділити з різних варіантів наочних зображень об'єкта або явища принципово важливий варіант для нього, а це призводить до утворення занадто дифузних знань, надмірно широких понять.

Але відсутність варіацій під час демонстрування наочного матеріалу призводить до негативних наслідків. Сприймавши наочно об'єкт, що вивчається, лише в одному вигляді, розумово відсталі діти уявляють собі й усі інші однорідні об'єкти точно такими самими, і на основі обмежених уявлень у них формуються занадто звужені поняття.

Відсутність варіацій під час демонстрування наочних посібників може стати серйозним гальмом у навчанні учнів переносити знання з однієї ситуації в іншу.

Успіх демонстрування залежить від умілого поєднання його із словом та практичною діяльністю учнів. Це запобігає відриву в процесі навчання зорового аналізатора учнів від рухового, надає наочності певної динамічності.

Як різновид форм демонстрування на уроках у допоміжній школі використовують екранні засоби (діафільми, діапозитиви, німі та звукові кінофільми).

Добираючи фільми для демонстрування на уроці, враховують рівень освітньої підготовки, особливості розвитку пізнавальної діяльності учнів конкретного класу. Звертають увагу на відповідність змісту, обсягу й послідовності викладу навчального матеріалу вчителем і тим, як цей матеріал подано у фільмі.

Як відомо, спеціально для допоміжної школи навчальних кіно-посібників не випускають, тому використовують відповідні фільми для масової початкової школи. Серед них переваги мають діафільми. Під час їх демонстрування вчитель може сам регулювати час експозиції того чи іншого кадру, деякі кадри пропускати, якщо треба, повертатись до минулих кадрів тощо. Але коли об'єкти та явища потрібно показати в динаміці, використовують кінофільми. Оскільки учні допоміжної школи не сприймають звуковий супровід фільму, дикторський текст їм тільки заважає, то краще

добирати незвучені фільми або демонструвати звукові фільми з вимкнутим звуком, супроводячи їх спеціально підготовленими поясненнями.

Проте в деяких випадках звуковий супровід фільму потрібний, якщо треба продемонструвати об'єкти й явища, що вивчаються з характерними для них шумами та звуками.

Під час демонстрування екранних посібників у допоміжній школі велику роль відіграють небагатослівні, лаконічні пояснення вчителя.

До кадрів навчальних діафільмів та незвучених кінофільмів, як правило, подано тексти, читати які повинен (вибірково) тільки вчитель, бо як у молодших, так і в старших класах допоміжної школи учні не встигають одночасно сприймати кадри і читати текст.

У допоміжній школі треба враховувати той факт, що уповільнену або прискорену зйомку, яка іноді використовується в навчальних кінофільмах для показу процесів та явищ, часто учні розуміють неправильно, вважаючи, що саме такий темп властивий дійсності. Тому такі моменти додатково пояснюють до початку фільму або в процесі його демонстрування.

Демонстрування навчального фільму на уроці в допоміжній школі займає мінімально необхідний час: до 15 хв. у молодших і до 25 хв. у старших класах. Навчальні кінофільми демонструють для закріплення, повторення, розширення і поглиблення знань з теми після її вивчення; діафільми і діапозитиви використовують для ознайомлення учнів з темою, що вивчатиметься.

До сприймання кінофільмів учнів спеціально готують: коротко повідомляють зміст фільму, називають його основні розділи, наголошують на головному, пояснюють складні моменти, вказують учням, на що слід звернути увагу.

Серед методів унаочнення виділяють також самостійні спостереження учнів. Цей метод передбачає проведення учнями спостережень протягом певного часу за завданням учителя. У допоміжній школі метод самостійних спостережень застосовується в основному на предметних уроках у молодших

класах, а також у процесі вивчення природознавства і географії в старших класах.

Так, учні спостерігають за погодою, за сезонними змінами в природі, за проростанням рослин, поведінкою тварин у куточку живої природи, за явищами суспільного життя, зокрема: за працею людей на підприємстві, у колгоспі, роботою по впорядкуванню району тощо.

Розглянемо дидактичні вимоги до самостійних спостережень учнів.

Завдання, що ставляться перед учнями, мають бути чіткими й конкретними; вчитель повинен систематично контролювати, учнів, подавати їм необхідну допомогу; спостереження мають передбачати завдання практичного характеру, а також завдання, що вимагають від учнів самостійних елементарних висновків, дані учнівських спостережень мають перевірятись, періодично обговорюватись, уточнюватись, систематизуватись на уроці під керівництвом учителя.

Організувати й ефективно проводити в допоміжній школі самостійні спостереження учнів можна лише при умові цілеспрямованої підготовки їх до цього. Спочатку спостереження ведеться за участю вчителя, під його керівництвом. Надалі все більше повинна зростати самостійність учнів у цій роботі.

Методи практичної діяльності

Практична діяльність учнів у процесі оволодіння знаннями на різних його етапах має цілком конкретну корекційну мету — компенсувати розумову недостатність учнів допоміжної школи, залучивши їх до доступних видів практичної діяльності.

До цієї групи методів належать різноманітні вправи учнів та цілісна самостійна практична діяльність (пізнавальна й виробнича).

Вправи бувають усні, письмові, фізичні.

До усних вправ належать усні відповіді на запитання чи за завданням учителя, в яких учень використовує наявні знання. Застосовуючи усні вправи

в допоміжній школі, враховують, що розумово відсталіх учнів з різними особливостями пізнавальної діяльності стомлює єдиний темп роботи. Тому в цій школі особливого значення набуває індивідуалізація завдань, диференційований підхід до учнів.

Диференційоване запровадження індивідуальних письмових вправ в усіх класах дає можливість застосовувати більш-менш складні завдання, збільшувати або зменшувати час на їх виконання, повертатися до аналізу й перевірки результатів залежно від реальних можливостей учнів. Види письмових вправ також дуже різноманітні. Їх виконують переважно в учнівських зошитах, а в деяких випадках — на окремих роздавальних картках, аркушах.

Слід зауважити, що в практиці допоміжних шкіл усні й письмові вправи досить часто поєднують. Наприклад, учитель усно розбирає з учнями кілька прикладів, а після цього учні письмово виконують аналогічні вправи. І навпаки, письмові вправи можуть передувати усним. У цих випадках учні виконують певні дії в матеріалізованій письмовій формі, а потім ці самі дії вчитель вводить до усних вправ.

Усні й письмові вправи відповідно до характеру розумової діяльності учнів та ступеня їх самостійності під час виконання розподіляють на такі групи:

- а) вправи на відтворення навчального матеріалу, або репродуктивні;
- б) вправи, що вимагають застосування набутих знань у нових умовах;
- в) творчі вправи.

Репродуктивні вправи важливо виконувати на всіх етапах навчання, оскільки розумово відсталі учні повинні багато разів повторювати, щоб запам'ятати той чи інший матеріал. Вони можуть мати різноманітний характер залежно від того, який вид відтворення передбачається. Так, якщо треба закріпити в учнів цілісні враження, певну систему знань, застосовують цілісне відтворення знань учнями в монологічній формі.

Якщо вчитель повинен перевірити або спеціально акцентувати увагу учнів на окремих важливих елементах знань (правилі, закономірностях, подіях,

фактах, властивостях об'єкта або явища тощо), застосовується вибіркоче або часткове відтворення. Цей вид вправ допомагає учням краще зорієнтуватися в системі здобутих знань, виділити головне, принципово важливе, відрізнити й абстрагувати його від другорядного. Як правило, вибіркоче відтворення проводиться в діалогічній формі — учні відповідають на спеціально підібрані запитання вчителя.

До групи репродуктивних вправ можна віднести й поширені в допоміжній школі так звані тренувальні вправи, мета яких — сприяти виробленню міцних навичок (письма, читання, лічби). Виконання тренувальних вправ полягає в багаторазовому й свідомому повторенні їх. Вправи треба урізноманітнювати та індивідуалізувати відповідно до особливостей розвитку кожного учня, темпу й продуктивності його діяльності. При цьому вони мають систематично перевірятись самим учнем і вчителем.

Принципово складніший, особливо для учнів допоміжної школи, другий вид вправ — на застосування учнями здобутих знань у нових умовах. Ці вправи мають забезпечити тісне поєднання процесу засвоєння знань з їх використанням. Передбачається поступове збільшення й ускладнення вправ на застосування знань. При цьому забезпечується ряд спеціальних педагогічних умов.

Учні допоміжної школи часто не орієнтуються в наступному практичному завданні, що заважає адекватному використанню саме тих знань, які потрібні для виконання певного завдання. У зв'язку з цим велика увага звертається на орієнтування учнів у завданні: аналіз наступного завдання, етапів його виконання, способів дій і кінцевої мети; актуалізацію і аналіз знань, потрібних для виконання даного завдання, абстрагування потрібних у певному випадку знань від непотрібних; встановлення зв'язків між знаннями і тими діями, які їм відповідають тощо.

Для учнів допоміжної школи характерним є те, що, навіть коли вони добре попередньо орієнтуються в завданні, в процесі його виконання не використовують засвоєних знань і вмінь, не додержують вимог інструкції,

порушують послідовність дій, відволікаються від конкретних умов завдання. Щоб подолати ці недоліки, треба застосовувати спеціальні корекційні засоби. До них можна віднести: спрямовуючі звертання вчителя до учня з пропозицією пригадати правило, послідовність виконання завдання, подумати над помилкою; нагадування правила або послідовності дій учителем; допоміжні наочні засоби (малюнки, письмові та графічні плани, інструкції, схеми, креслення тощо), які без словесних втручань педагога допомагають учням правильно й послідовно виконувати вправи на застосування знань. У старших класах допоміжної школи можна застосовувати часткове коментування власних практичних дій, коли учень уголос міркує, пояснює, як і чому він виконує ту чи іншу дію. Але це досить складний вид роботи для розумово відсталих дітей, тому він потребує значної й тривалої підготовки, відповідних тренувань учнів, наполегливості вчителя.

Слід зазначити, що поступово ці допоміжні засоби треба застосовувати рідше, щоб зростали самостійність і свідомість учнів під час використання знань на практиці.

При цьому потрібно формувати в учнів узагальнюючі способи дій, застосовуючи варіативні форми вивчення й закріплення матеріалу, та урізноманітнювати навчальну роботу на всіх її етапах. Поступово здійснюється перехід від вправ, які потребують прямого перенесення знань (тобто застосування їх у звичних умовах, на відомих прикладах під керівництвом учителя), до вправ на непряме, творче перенесення знань (коли учні більш самостійно повинні виконати нові завдання в складніших умовах, наприклад написати переказ, твір тощо). На вищому етапі застосовують вправи, що потребують узагальнюючого перенесення — на застосування знань і вмінь у ситуаціях, віддалених від звичних навчальних умов і наближених до умов життєвої практики.

З ускладненням вправ на використання знань поступово збільшується самостійність учнів під час виконання цих вправ.

Вправи на використання знань у допоміжній школі в деяких випадках

поєднуються з третім видом вправ — творчими.

Великого значення набуває використання інструкції під час виконання вправ. Навчити розумово відсталих учнів працювати за інструкцією — важливе завдання школи, що сприяє підготовці учнів до самостійної трудової діяльності.

Є різні види інструкцій. У розгорнутій інструкції вчитель повністю розкриває весь хід роботи, яку учні мають виконувати. Така інструкція застосовується при постановці нових для учнів завдань.

Для її ефективності словесні настанови вчителя поєднуються з практичним показом процесу виконання завдання. Щоб активізувати пізнавальну діяльність розумово відсталих учнів, уже в молодших класах допоміжної школи перед виконанням завдань, знайомих учням, застосовується скорочена інструкція, в якій зазначаються лише основні моменти наступної роботи; учні повинні самостійно визначити деякі відсутні дані.

Нарешті, на наступних етапах роботи застосовується стисла, узагальнююча інструкція, яка передбачає постановку мети діяльності, демонстрацію кінцевого результату. Способи і послідовність етапів роботи встановлюють самі учні.

Залежно від того, на якому етапі практичної діяльності учнів учитель застосовує інструкцію, виділяють такі її види: попередня узагальнююча, яка розкриває способи й послідовність роботи перед виконанням завдання в цілому; поетапна, коли вказівки до виконання завдання подаються безпосередньо перед кожним етапом роботи; поточна, яка використовується в процесі самої практичної діяльності учнів.

У початкових класах, де рівень самостійності під час виконання практичних вправ недостатній, широко застосовуються поетапна й поточна інструкції; у старших класах більш поширена узагальнююча інструкція, проте інші види її також застосовуються.

Дуже важливо пояснити мету даного практичного завдання, врахувавши досвід, інтереси, емоції учнів тощо.

Різновидом вправ є графічні роботи: малювання, креслення, побудова схем, таблиць тощо.

Спочатку учні виконують нескладні завдання, що вимагають графічного відтворення обмеженої кількості елементів, поступово ці завдання ускладнюються, але не слід навіть у старших класах пропонувати учням перемальовувати складні зображення об'єктів і явищ, що передбачають встановлення точних просторових відношень, відтворення багатьох деталей тощо.

Виконання графічних робіт — складне завдання для розумово відсталих учнів. Для формування в них цих навичок учитель повинен систематично навчати учнів читати й розуміти схематичні графічні посібники, застосовувати значну кількість вправ на виконання графічних робіт та пропонувати їм чіткі зразки для наслідування.

До практичних методів навчання належать і лабораторні роботи учнів. У допоміжній школі лабораторні роботи епізодично застосовуються на предметних уроках у молодших класах, а в старших — на уроках географії і природознавства, особливо під час вивчення неживої природи.

Як правило, у допоміжній школі учні виконують лабораторну роботу після того, як учитель продемонструє й пояснить відповідний дослід. Учитель ставить чіткі завдання, детально інструктує учнів щодо виконання роботи, забезпечує клас обладнанням, спеціально попереджає, на що треба звернути увагу, контролює хід роботи, якщо потрібно, допомагає.

Лабораторні роботи проводяться у фронтальній формі, тобто всі учні класу виконують однакові завдання, маючи однакове обладнання. При цьому досліди, які проводять учні, органічно пов'язуються з поясненнями вчителя.

Нерідко один дослід проводять кілька учнів — бригада з 3-4 осіб. Учитель комплектує групи так, щоб до складу кожної з них входили сильніші учні, які допомагатимуть у роботі слабшим.

Під час проведення лабораторних робіт учні роблять відповідні схематичні зарисовки, записи, констатують факти, висновки, описують сприйняте.

Особливо важливим методом навчання розумово відсталих учнів є практичні роботи виробничого характеру. Вони ґрунтуються на трудовій діяльності учнів (виготовлення певних виробів або робота на шкільній ділянці). Цей метод у допоміжній школі застосовується на різних уроках (наприклад, виготовлення географічних моделей, макетів, робота на дослідній ділянці тощо). Але найбільш поширений він на уроках ручної праці в I-III класах і професійно-трудового навчання в IV-IX класах.

Однією з найважливіших умов піднесення корекційної ролі даного методу є цілеспрямоване формування в учнів інтелектуальних умінь, розумових дій, пов'язаних з розв'язанням логічних завдань у процесі трудової діяльності. Цьому сприяють завдання на аналіз зразка виробу, порівняння, встановлення логічної послідовності виконання роботи (планування), розкриття причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Усвідомлення ходу виконання виробничого завдання — важлива умова самостійності учнів у трудовій діяльності.

При застосуванні методу виробничої праці дуже важливо, щоб учні усвідомили її соціальну мету. Цьому значною мірою сприяє суспільно корисна виробнича діяльність учнів: виготовлення навчальних посібників та обладнання для школи, ремонт шкільного майна, праця в підсобному шкільному господарстві, шефська виробнича діяльність тощо.

Програмоване навчання. У допоміжній школі можна запровадити деякі елементи програмованого навчання. При застосуванні його учні працюють індивідуально за спеціальними картками, заздалегідь складеними вчителем. У картках програмується виконання певного завдання і передбачаються можливості перевірки учнем окремих виконаних розумових чи практичних дій. Застосовуються й нескладні прилади, які допомагають забезпечити зворотний зв'язок у навчальному процесі, тобто дають можливість учителеві відразу оцінити хід виконання індивідуальних завдань учнями і в разі потреби подати їм допомогу.

Про правильність чи помилковість відповідей учня технічні прилади

програмованого навчання, як правило, сигналізують ввімкненням лампочок певного кольору.

Існують різні принципи програмування навчальних завдань. Так, при лінійному програмуванні матеріал поділяється на окремі дози в такій логічній системі, що результати кожної наступної дії залежать від попередньої. Тут важливо визначити обсяг і характер доз матеріалу так, щоб вони легко засвоювались учнями. Учень складає свою відповідь (як правило, коротко — з двох слів), відразу перевіряє її правильність і лише після цього переходить до роботи з наступною дозою програми.

Умови лінійного програмування дають змогу учням працювати майже безпомилково, що важливо для виховання в розумово відсталих дітей впевненості у власних силах.

Складніші для розумово відсталих учнів програмовані завдання, складені за розгалуженим принципом, тобто коли в картках-завданнях до відповідних запитань подано кілька відповідей, серед яких учень повинен вибрати правильну. Якщо він визначив відповідь правильно, то дістає позитивне підкріплення, в інших випадках — вказівки на те, що допущено помилку, і посилання до тих джерел (зокрема, зазначено сторінку підручника), які допоможуть правильно розібратись у даному питанні.

Нарешті, можна використати і комбінований принцип програмування, коли завдання побудовано з урахуванням елементів лінійного й розгалуженого принципів.

При застосуванні елементів даного методу в допоміжній школі слід додержувати таких умов:

а) програмовані завдання застосовуються для закріплення матеріалу, вивченого раніше за допомогою інших методів, а не для першого ознайомлення з відповідною навчальною темою;

б) елементи програмованого навчання повинні поєднуватись з використанням інших методів;

в) на уроці в допоміжній школі на виконання програмованих завдань

відводиться не більш як 15-20 хв;

г) найбільш складні моменти в структурі навчальної інформації (насамперед встановлення причинно-наслідкових зв'язків, усвідомлення узагальнень, закономірностей, висновків) учні повинні засвоювати чи виконувати за допомогою вчителя;

д) запровадження елементів програмованого навчання в допоміжній школі потребує серйозної підготовки учнів.

Елементи гри в методах навчання. Гра — специфічна форма пізнавальної діяльності, в якій дитина відображує дійсність дією, мовою, відчуттям, а також творчим її перетворенням.

Серед різних видів дитячих ігор у процесі навчання розумово відсталих учнів найбільш широко застосовуються дидактичні ігри, що передбачають певне навчальне завдання.

У допоміжній школі найчастіше гра проводиться для закріплення вивченого матеріалу в заключній частині уроку. У таких випадках ігри сприяють різноманітному використанню учнями здобутих знань, повторенню цих знань у нових зв'язках і умовах, що дає можливість вносити певну варіативність у навчальний процес.

Ігри використовують для первинного ознайомлення учнів з новим навчальним матеріалом, для того щоб зацікавити їх новою темою, активізувати їх увагу, мислення.

Однією з основних умов ефективного використання дидактичних ігор у допоміжній школі є правильна організація гри: вчитель, добираючи гру, обов'язково враховує вікові та психофізичні особливості учнів, чітко визначає її мету, інструктує учнів, стежить за додержанням правил гри, у потрібний момент сам включається в гру, щоб допомогти учням.

У роботі з розумово відсталими учнями часто вводити нові ігри не рекомендується.

Перевірка й оцінка знань учнів у допоміжній школі

Перевірка й оцінка знань учнів — важлива складова частина процесу

навчання.

У допоміжній школі застосовуються різні види перевірки та обліку знань, умінь і навичок учнів. Коротко спинимося на їх характеристики.

Поточна перевірка здійснюється в процесі вивчення й закріплення матеріалу повсякденно, на кожному уроці, на всіх етапах навчання. Її мета — виявити якість засвоєння учнями матеріалу, систематизувати, узагальнити, уточнити знання, уміння й навички. При цьому враховується, як запам'ятали учні фактичний матеріал, як можуть ним оперувати, наскільки свідомо вони засвоїли нові поняття, зв'язки, закономірності.

Знання учнів при поточній перевірці, як правило, оцінюються відповідними балами, що проставляються в класнім журналі й учнівські щоденники.

Мета тематичної перевірки знань, умінь і навичок учнів — підбивати підсумки роботи після вивчення навчальної теми.

Для тематичного обліку знань у допоміжній школі відводяться спеціальні уроки узагальнюючого тематичного повторення і перевірки. На таких уроках учням частково дозволяють користуватися допоміжними посібниками (схемами, графіками, фрагментарними записами основних моментів теми в зошитах).

Періодична перевірка має на меті виявити й оцінити знання, вміння й навички учнів за певний відрізок навчального часу (чверть, півріччя).

Заключна, або річна, перевірка знань, умінь і навичок учнів у допоміжній школі проводиться на спеціальних уроках узагальнюючого повторення матеріалу за рік, що передбачено програмами з різних навчальних предметів. На таких уроках повторюються й перевіряються принципово найбільш важливі знання, уміння й навички, яких набули учні протягом усього навчального року.

Завдання для заключного повторення й обліку знань заздалегідь повідомляють учням з тим, щоб вони відновили в пам'яті відповідний матеріал. Учителеві, звичайно, доводиться додатково пояснювати учням певний матеріал, уточнювати, поглиблювати, а іноді й коригувати їх знання та

вміння. Отже, заключна перевірка в допоміжній школі має на меті розв'язувати навчальні й корекційні завдання.

Специфічною для допоміжної школи є така форма перевірки й обліку навчальної підготовки учнів, як попередній облік знань, умінь і навичок. Учні, які вступають до допоміжної школи, відрізняються один від одного рівнем свого розвитку, навчальної підготовки. Зрозуміло, що для ефективної організації їх дальшого навчання, здійснення індивідуального і диференційованого підходу вчитель повинен детально з'ясувати рівень підготовки кожного учня. Тому попередня перевірка знань і вмінь учнів є спеціальним завданням уроків у пропедевтичний період у I класі допоміжної школи. При цьому тут не тільки констатується той чи інший рівень наявної підготовки учнів, а й виявляються потенціальні можливості їх у навчанні. Для попередньої перевірки знань і вмінь учнів у добукарний період найчастіше застосовуються такі методи: бесіда, спостереження за поведінкою та навчальною діяльністю учнів, вивчення результатів їх практичних дій. Знання учнів при цьому не оцінюються, але вчитель фіксує результати обліку в спеціальному зошиті.

Попередня перевірка знань, умінь і навичок учнів допоміжної школи проводиться на початку навчального року в I класі і в усіх наступних класах, особливо, коли починається вивчення нового предмета (наприклад географії, природознавства, історії), окремі знання й навички з якого в учнів формуються ще в молодших класах на предметних уроках і під час екскурсій. У допоміжній школі застосовуються ті самі методи перевірки знань, що й у масовій школі, а саме: усне опитування, письмові роботи, практичні завдання. Фронтальна усна перевірка знань проходить у вигляді бесіди вчителя з класом і охоплює всіх учнів, вимагаючи від них досить фрагментарних стислих відповідей. Ця форма перевірки знань застосовується переважно на початкових етапах уроку для з'ясування якості підготовки учнів до уроку на матеріалі домашнього завдання, а також у процесі вивчення і закріплення нової теми.

Індивідуальне опитування учнів проводиться, як правило, під час перевірки

домашніх завдань. Запитання і завдання, що застосовуються в процесі індивідуального опитування, мають бути різноманітними, але при цьому враховуються конкретні можливості учня щодо засвоєння й відтворення конкретного матеріалу.

Щоб запобігти пасивності учнів класу, запроваджуються різні прийоми залучення їх до активної роботи: продовження відповіді товариша, виправлення допущених ним помилок, доведення, додаткове обґрунтування висловлених суджень, постановка власних запитань викликаному учневі тощо.

Для письмової перевірки знань застосовують письмові й графічні вправи: диктанти, перекази, твори, задачі й приклади, письмові відповіді на запитання, вправи з контурними картами тощо.

Практична перевірка знань, умінь і навичок проводиться в допоміжній школі переважно на уроках ручної праці в I—III класах і на заняттях з професійно-трудового навчання у старших класах, а також на уроках природознавства, географії, математики. У процесі постановки елементарного досліду перевіряють вимірювальні дії учнів, засвоєння трудових операцій тощо. Основна мета цього методу — з'ясувати, наскільки сформовано в учнів уміння застосовувати знання в практичній, зокрема трудовій діяльності.

Учитель допоміжної школи зможе об'єктивно і всебічно з'ясувати рівень навчальної підготовки того чи іншого учня, його потенціальні можливості в навчанні лише тоді, коли поєднуватиме різні методи перевірки із систематичними спостереженнями за учнями.

Такі спостереження проводяться на кожному уроці на всіх етапах навчального процесу. Фіксуються результати спостережень у спеціальних зошитах вивчення учнів.

Поточні спостереження за навчальною діяльністю учнів у допоміжній школі особливо актуальні, оскільки необхідно застосовувати диференційований підхід в оцінці знань і навичок розумово відсталих учнів з різними рівнями розпитку, як це й передбачено сучасними програмами для допоміжних шкіл.

У допоміжній школі, як і в масовій, прийнято п'ятибальну систему оцінки учнівських знань. Норми оцінок успішності розумово відсталих учнів з різних предметів на різних уроках навчання розроблено в окремих методиках, але загальним критерієм при оцінці знань, умінь і навичок учнів слід вважати відповідність навчальної підготовки учня до вимог діючих програм для допоміжної школи. Так, оцінка «5» ставиться, коли знання і вміння, виявлені учнем, повністю відповідають програмним вимогам; оцінка «4» — якщо учень допускає незначну кількість неістотних помилок, але якщо йому для правильної відповіді потрібна певна допомога; «3» — за знання, вміння й навички, що характеризуються досить істотними прогалинами в навчальній підготовці учня, і, нарешті, оцінка «2» свідчить про повне незнання учнем відповідного питання.

У роботі з розумово відсталими учнями до оцінки знань підходять індивідуально, враховуючи специфічні особливості розвитку окремих учнів. Враховують також ставлення учня до навчання. Коли вчитель переконаний, що учень сумлінно й старанно готувався до уроку, але в міру особливостей своєї пізнавальної діяльності не може добре відповісти, такому учневі дещо завищують оцінку, щоб заохотити його до дальшої навчальної діяльності. Дуже обережно в допоміжній школі виставляють двійки, іноді їх не ставлять взагалі, щоб психологічно не травмувати учнів.

Оцінюючи успішність учнів допоміжної школи, вчитель повинен додержувати педагогічного такту.

Кожна виставлена оцінка вмотивовується вчителем, який виражає надію на досягнення учнем кращих успіхів.

Учні допоміжної школи в процесі навчання дістають поточні оцінки, за чверть та за рік.

Серед поточних оцінок, крім оцінок, які виставляють безпосередньо після індивідуального опитування (або за участь у фронтальній перевірці та за виконання контрольних робіт), окремі вчителі допоміжних шкіл застосовують так звані поурочні оцінки. Їх виставляють, як правило, кільком учням

наприкінці уроку за участь у різних видах робіт на даному уроці. При цьому слід пам'ятати, що надмірне захоплення такою формою оцінювання може завдати шкоди. Розумово відсталі діти відповідно до своїх пізнавальних особливостей не можуть у багатьох випадках усвідомити результат своєї діяльності протягом досить тривалого для них часу (уроку), і відповідна поурочна оцінка може залишитись для них невмотивованою.

Найбільш ефективний у допоміжній школі метод усного опитування, коли оцінюються конкретні відповіді.

Оцінювання за навчальну чверть (чи за рік) у допоміжній школі не є виведенням середнього арифметичного оцінки, виставленої учневі протягом чверті чи року. Підсумовуючі узагальнені оцінки виводять з урахуванням фактичного рівня знань і умінь учня на час перевірки.

Специфічним для допоміжної школи є питання про оцінювання знань учнів, які навчаються за зниженими вимогами.

Оскільки основним критерієм оцінки учнівських знань, умінь і навичок є відповідність їх підготовки офіційним програмним вимогам, а учні із зниженими пізнавальними можливостями працюють за офіційно передбаченими спрощеними варіантами програм, їх знання оцінюються відповідно до вимог цих програм.

Отже, допоміжна школа застосовує однакові з масовою школою методи навчання і перевірки знань, але кожний з цих методів реалізується з певною специфікою, зумовленою особливостями розвитку розумово відсталих дітей, їх можливостями у навчанні. Основне при цьому — корекційно-розвиваюча спрямованість методів навчання в допоміжній школі.

В кн.: Основи спеціальної дидактики / За ред. І.Г.Єременка – К.: Рад.шк. 1975. – С.43-65

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ОВОЛОДІННІ ЗМІСТОМ ОСВІТИ

У традиційній системі навчання основною метою було формування предметних знань, умінь і навичок. Оцінювання навчальних досягнень учнів передбачало зовнішній контроль їх успішності вчителем, але не передбачало оцінку учнем власних дій.

Відомо, що розумово відсталі учні далеко не досконало контролюють власні дії та використовують у процесі навчання здобуті знання.

Зміну підходів до системи оцінювання навчальних досягнень розумово відсталих учнів спричинила недосконалість п'ятибальної системи оцінювання, яка проявилася у відсутності можливості чітко фіксувати різницю між рівнями досягнень учнів у зонах актуального та ближнього розвитку, травмуючому характері оцінювальної системи, її негативному впливові на дитину та батьків, малій інформативності системи оцінювання. Визнані провідними ідеями особистісно орієнтованого характеру навчання на відміну від інформаційного, та необхідності формування загальнонавчальних та спеціальних умінь учнів також зумовило перегляд позицій оцінювання навчальних досягнень учнів.

Система оцінювання навчальних досягнень розумово відсталих учнів базується на позитивному принципі. Незалежно від здібностей та стану пізнавальних можливостей кожного учня, оцінюється не рівень недоліків, а рівень досягнень у порівнянні з попереднім.

Об'єктами контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів виступають структурні компоненти навчально-практичної діяльності — учіння: змістовий компонент, операційно-організаційний та емоційно-мотиваційний. Складовими змістового компоненту є знання, обсяг яких

визначається навчальною програмою для учнів кожного класу. Знання оцінюються за певними характеристиками: усвідомленість та правильність, повнота та упорядкованість, міцність засвоєння. Уміння й навички - складові операційно-організаційного компоненту. Оцінці підлягає рівень їх сформованої: а) виконання завдання за зразком, інструкцією, за аналогією, виконання в нових ситуаціях; б) міра самостійності навчально практичної діяльності учня: завдання виконує з допомогою вчителя, з незначною допомогою вчителя, самостійно, але під його безпосереднім керівництвом, завдання виконує самостійно; в) усвідомленість способу виконання завдання: розуміння сутності завдання, правильність виконання, вербальне відтворення змісту (переказ), пояснення; г) виправлення помилок: виправляє помилки з допомогою вчителя, за зразком, самостійно.

Емоційно-мотиваційний компонент передбачає оцінювання ставлення до навчально-практичної діяльності та оцінки. Ставлення оцінюється за характером і силою: байдуже, недостатньо виразне, позитивне, виразно позитивне, зацікавлене; за дієвістю: від споглядально пасивного до активно дійового; за сталістю: короткочасне, епізодичне, достатньо стале, стабільне.

Вже з молодших класів можливим і доцільним є звертання уваги на оцінювання самокритичного ставлення учня до результатів своєї діяльності за показниками адекватності та обґрунтованості.

Характеристики змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів навчально-практичної діяльності покладено в основу визначення рівнів навчальних досягнень учнів: I рівень - початковий (пасивний), II рівень - середній (репродуктивний), III рівень - достатній (репродуктивно- продуктивний), IV рівень - високий (продуктивний). Рівні оцінювання навчальних досягнень допомагають відобразити якість індивідуальної підготовки та успішності учня з окремих дисциплін.

Державні вимоги до рівнів засвоєння змісту освіти за ступенями навчання (І ступінь - початкова школа, II ступінь - старша школа) містять критерії, відтворені у формі типових завдань та форми оцінки в балах. В Україні прийнята 12 - бальна шкала оцінювання навчальних досягнень учнів.

В основу критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів покладено якості знань: розуміння (осмисленість), повнота, дієвість, міцність, логічність, системність, узагальненість.

Зважаючи на форми організації навчально-пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів, використовують індивідуальну, групову та фронтальну перевірку навчальних досягнень учнів. Перевірка знань, умінь і навичок учнів здійснюється різними способами: у процесі усного опитування, шляхом виконання письмових і практичних завдань. Засвоєння матеріалу програми попередніх і поточних уроків перевіряється за допомогою усного опитування. Враховується правильність відповідей, повнота знань, розуміння навчального матеріалу, послідовність його викладу, вміння застосовувати в нових умовах. Вимагається ілюстрування відповідей прикладами з текстів підручника, з власного життєвого досвіду та з результатів проведених дослідів і лабораторних робіт.

Письмові роботи допомагають виявити рівень знань та вмінь, здатність відтворювати їх, фіксувати результати спостережень і практичних робіт.

Оцінюючи навчальні досягнення учнів, застосовують такі види контрольного оцінювання, як поточне, тематичне, підсумкове. Перевага надається поточному та підсумковому, які у словесній формі можна використовувати і в підготовчому та першому класах. Поточне оцінювання, крім контрольної функції, виконує діагностично-коригуючу та стимулюючу функції. Підсумкове оцінювання здійснюється за результатами поточного, тематичне - за результатами вивчення розділу, теми (контрольна робота, диктант). Поточне, тематичне та підсумкове оцінювання реалізуються за

допомогою різноманітних усних і письмових методів контролю, спрямованих на виявлення навчальних досягнень учнів. Як описово-вербально, так і конкретно за 12- бальною шкалою оцінювання. *Оцінка успішності учнів - визначення рівня засвоєння учнями знань, умінь і навичок відповідно до передбачених вимог навчальних програм. Оцінювання успішності учнів відбувається щоденно у процесі вивчення результатів навчальної роботи учнів під час уроків і самопідготовки за наслідками спеціальної перевірки знань, умінь і навичок.* Оцінці підлягають усні відповіді, письмові контрольні роботи, результати виконання практичних завдань. У процесі оцінювання керуються затвердженими Міністерством освіти і науки України “Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітньої ніколи для дітей з порушеннями розумового розвитку”, згідно яких оцінка є критерієм оцінювання успішності засвоєння навчального матеріалу програми й основним показником для переведення до наступного класу. Крім того, це один із засобів виховного впливу на розумово відсталого школяра.

Поточна оцінка відображає успішність засвоєння навчального матеріалу на будь-якій частині уроку або протягом усього уроку. Тематична контрольна оцінка виставляється після вивчення певної теми програми. Підсумкова оцінка відображає успішність засвоєння знань, умінь і навичок в обсязі, передбаченому на певний розділ, а також семестр, рік. Вона виставляється з урахуванням фактичного рівня підготовленості, досягнутого учнем за певний період.

Усна словесна оцінка у вигляді похвали, заохочення, стимулу використовується переважно в молодших класах, зокрема в підготовчому та першому, тому що в цих класах оцінка в балах не виставляється. Використання усної словесної оцінки допомагає вчителю не лише позбутися стандартного підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів, а й враховувати індивідуальні можливості кожного школяра.

Оскільки в підготовчому та першому класах оцінювання навчальних досягнень учнів повністю за пропонованою системою не приводиться, учні переводяться до наступного класу на підставі підготовленої класним керівником психолого-педагогічної характеристики, в якій у вербальній формі визначено загальний рівень засвоєння навчального матеріалу (загальний рівень навчальних досягнень учнів).

Оцінка за ведення зошита виставляється один раз на місяць шляхом виведення середнього балу з урахуванням того, що кожна письмову роботу перевірено й оцінено.

Зважаючи на своєрідність психічного розвитку розумово відсталих учнів, учитель виховує в них адекватне ставлення до оцінки.

В кн.: Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: Посібник / В.М.Синьов, В.І.Бондар. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова – 2015. – С. 149-154

Тарасун Валентина Володимирівна

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ РОЗВИТКУ І НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

...Результати сучасних наукових досліджень проблем аутології показують, що в їхньому вирішенні досягнуто значних успіхів, на що, загалом, вказують зміни сучасних уявлень про аутизм. Водночас на сьогодні ми є свідками багатопланової наукової неузгодженості, що розгорнулася між поведінковими і нейробіологічними науками, між психолого-педагогічною спільнотою і нейронауковцями, між науковцями і особами з аутизмом та їхніми батьками. Вирішення цих дискусійних питань потребує значних зусиль як в теоретичному, так і в практичному планах.

...Сутність неузгодженості в їхньому розв'язанні стосується вирішення таких важливих проблем аутології, як: визначення поняття «аутизм» (хвороба чи порушення розвитку, альтернативна норма, довічний нейропсихологічний розлад, альтернативний розвиток, нейрорізноманітність) і використання відповідних аутологічних термінів; вибору підходів до діагностики, зокрема ранньої діагностики аутизму (орієнтація на поведінково-симптоматичний чи інструментальний підходи); обрання методів (лікування чи поведінкова терапія) при виборі медикаментозних, поведінкових і синтетичних методів; вибору методик для корекційно-розвивального втручання; обрання символу аутизму.

Серед цих дискусійних проблем ми виділяємо важливу проблему забезпечення стандартизації навчання і розвитку дітей з аутизмом. Неузгодженість у даному випадку полягає в тому, що частина наукової спільноти вважає, що в роботі з аутичними дітьми доцільно застосувати стандартизацію та її основний принцип - програмно-цільове планування. Інші науковці і практики категорично проти, мотивуючи своє рішення мультифакторністю аутизму і надто тонкими специфічними закономірностями розвитку цієї категорії дітей.

Мета статті полягає у висвітленні можливих шляхів впровадження уніфікації як методу стандартизації і одного з елементів механізму управління процесом розвитку і навчання дітей з аутизмом.

...Необхідність застосування уніфікації, тобто ефективного методу скорочення зайвого різноманіття спеціальних методів, технік, методик, прийомів, завдань з метою приведення корекційно-розвиткового процесу на певних його етапах до єдиної системи і однотипності, ми обґрунтовуємо декількома позиціями. Найперше, що необхідно зазначити, в проблемі уніфікації наукова спільнота виділяє такий важливий фактор, як превалентність аутизму. Це показник загальної кількості розладів аутизму за певний період часу на відміну від інцидентності, тобто кількості нових випадків розладів в популяції у певний період часу. На сьогодні за останніми

(2017) даними статистики Центру по контролю і профілактиці захворювань США аутизм спостерігався в 1 дитини з 68, а з 26 квітня 2018 року ця цифра змінилася - 1 дитина з 59. Водночас є окремі дані, за якими у 2018 році ця статистична цифра становила для хлопчиків 1 з 28, для дівчат - 1 з 80. Крім того, за результатами медичної статистики, встановлено, що за останні 10 років розповсюдженість аутизму у світі збільшилася на порядок, тобто у 10 разів і що кожні 20 хвилин у світі реєструється новий випадок аутизму.

Інший фактор - це розв'язання одного з ключових завдань аутології, пов'язаного зі зняттям науковою спільнотою гендерного упередження (відомого співвідношення 1:4), що, безумовно, вплине на зростання показників превалентності аутизму. Адже на сьогодні вже доведено: таке співвідношення є результатом того, що аутичні прояви в дівчат виявити значно складніше, оскільки у переважної їхньої більшості вони вдало маскуються, зокрема краще розвиненим мовленням. У цьому зв'язку висловлюється думка, що для багатьох дівчаток істотно вищим (у порівнянні з хлопчиками) є ризик того, що їх аутизм не буде діагностовано не тільки своєчасно, а й узагалі.

Наступний фактор зростання показників превалентності пов'язаний з тим, що на сьогодні аутизм діагностують не тільки (як ще в недалекому минулому) у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а й у середньо- і високофункціональних нейротипових дітей. Як один із наслідків такої зміни у поглядах науковців, діти цієї категорії в дитячих закладах освіти вже не розглядаються як переважно розумово відсталі. Окрім того, за останніми даними зарубіжних авторів, в міру зростання превалентності аутизму показники розповсюдженості інтелектуальної недостатності стали помітно зменшуватися.

В Україні, за офіційною статистикою МОЗ, в останні роки кількість аутичних розладів зросла на 194%. Ця цифра, власне, не повинна викликати надто сильне занепокоєння, якщо вона і занижена. Як показує історія аутології, то, наприклад, за результатами дослідження, здійсненого у 2003 році американськими ученими, які досліджували показники соціальних аспектів

аутизму, було встановлено збільшення кількісних даних щодо постановки діагнозу аутизму в Каліфорнії на 634% (з 1987 до 2003 року). Проте, як зазначають українські учені, все ж серйозна проблема полягає в тому, що в країні досі не досліджена кількість дітей з аутизмом. Тобто, не відомо, чи ці показники відповідають світовій статистиці по поширеності даного розладу чи ні? Це близько 1% дитячого населення країни, чи це менше? На сьогодні ж кількість таких дітей в Україні (за доступними даними) не збігається з показниками як загальносвітовими, так і заявленими МОЗ України. Дійсно ж розповсюдженість аутизму встановити в Україні чи у різних її регіонах поки що неможливо, що пов'язано як зі статистичною реєстрацією (кодування може проводитися за трьома класами хвороб МКХ-11), так і через недостатню розробленість діагностичних та методологічних підходів своєчасної діагностики.

Отже, на нашу думку, вивчення превалентності розладів спектру аутизму є нагальним завданням українських вчених, оскільки допомоги потребуватиме все більша кількість дітей. Як наслідок, все складніше буде її здійснювати виключно індивідуально чи з малочисельними групами. Своєю чергою, це вимагатиме знаходження шляхів стандартизації такої допомоги за рахунок впровадження уніфікованих методів.

У цьому зв'язку ще раз зазначимо важливість започаткування ґрунтовних наукових досліджень в галузі аутології, спрямованих на розв'язання проблеми превалентності аутизму в Україні і покликаних з'ясувати справжню чисельність дітей з аутизмом. Не повідомляючи про те, скільки людей в Україні мають РАС, неможливо, на нашу думку, вибудувати грамотну систему державної допомоги їм в галузі охорони здоров'я, освіти і соціального захисту.

На зростання показників поширеності аутизму в дітей, а відтак на необхідність знаходження методів уніфікації роботи з ними впливають також успішні зарубіжні розробки новітніх технік ранньої діагностики аутизму. При цьому особливо важливими є дослідження в галузі генетики, якими доводиться зв'язок між маркерами аутизму і станом розвитку мозку. Досягнуто

обнадійливих результатів досліджень про можливість в майбутньому уповільнити зростання показників превалентності аутизму. Прикладом цього може бути розробка такого нового діагностичного інструменту, як аналіз крові, який проходить остаточну перевірку і, як стверджують нейробіологи, незабаром може стати стандартним для постановки діагнозу «аутизм».

На сьогодні ж до об'єктивного зростання частоти діагнозу РАС призводить також удосконалення методів виявлення аутизму, особливо застосування технік ранньої діагностики, широке впровадження удосконалених критеріїв, викладених у таких діагностичних і статистичних керівництвах по психічних розладах, як МКХ і П8М, широка поінформованість і обізнаність суспільства, підтримка держави. Як наслідок, зростання превалентності аутизму вже зараз призводить до величезного навантаження на недостатню кількість, недостатньо підготовлених до аутологічної допомоги фахівців. Особливо тиск такого навантаження є суттєво найбільшим на початковому етапі такої роботи, коли повноцінне врахування індивідуального варіанту розвитку дитини є значною мірою не можливим. У практичному плані це пов'язано, перш за все, з тим, що при визначенні загальних і специфічних закономірностей розвитку дітей з особливостями в розвитку загалом і з аутизмом специфічні особливості представлено не індивідуальним, а узагальненим варіантом розвитку. Навіть за останніми переглянутими діагностичними критеріями розладів аутизму (П5М-5) - це чіткий набір класичних симптомів аутизму з виділенням вже навіть не трьох, а двох сфер порушень - дефіцит соціального спілкування й обмежені, повторні форми поведінки. Додатково в П5М-5 передбачається виділення: гіпер-/гіпоактивність сенсорного сприйняття і незвичні сенсорні інтереси дитини. Ця обставина унеможливує повноцінне врахування індивідуального варіанту розвитку дітей з РАС, зважаючи, окрім того, на реальне співвідношення кількості спеціалістів у дошкільних і шкільних освітніх закладах.

На наше переконання, упровадження уніфікованого підходу створить умови для орієнтації процесу розвитку і навчання дітей з аутизмом на

спільність вимог до змісту, який може бути представлений в освітніх стандартах. У цьому зв'язку постає вирішальне і життєво важливе для дитини та її сім'ї питання: що необхідно зробити, щоб допомогти такій дитині? Адже рішення про те, яку в цей період допомогу їй надати (чи не надати), значною мірою визначить її життєві перспективи. Вирішенню цієї проблеми, на нашу думку, можуть сприяти розробка і впровадження саме уніфікованого підходу. При цьому важливими стають поодинокі спроби фахівців вже сьогодні розробити стандарти з визначенням сукупності основних вимог до порядку та умов здійснення кваліфікованої аутологічної допомоги. І такі, офіційно не затверджені, спроби стандартизації вже є.

Як показує здійснений нами аналіз та узагальнення наукової літератури, для досягнення мети уніфікації можна йти різними шляхами, які розробляються в сучасних (в основному зарубіжних) психолого-педагогічних дослідженнях і в нейронауках. Важливим, на нашу думку, є те, що ці два різні шляхи, два підходи об'єднує ідея про те, що магістральним шляхом досягнення уніфікації, тобто приведення до одноманітності, до єдиної форми, єдиної системи роботи, має стати шлях стратифікації (розшарування) симптомів аутизму. У даному разі - це поділ дітей з аутизмом на спеціальні групи (страти) шляхом об'єднання різноманітних емоційних, соціальних, комунікативних симптомів з приблизно однаковими проявами за декількома стратифікаційними критеріями (показниками). Перший шлях – це шлях, який пропонують психологи і педагоги, спрямований на розширення діагностики спектра аутичних порушень у дітей. Хоча це питання є надзвичайно складним, адже, наприклад, нейробіологи взагалі протестують проти терміну РАС, вважаючи його безформною глибою і звалищем симптомів. При цьому, однак, визнають, що на сьогодні поведінкові методики здатні поліпшити якість життя дітей з аутизмом та їхніх родин.

Отже, перший шлях – це розширення діагностики так, як його пропонують здійснювати психологи і нейропсихологи. При цьому доводиться можливість в роботі з дітьми з аутизмом застосувати метод стратифікації (розшарування)

симптомів аутизму з виділенням трьох його форм. Це, так звані, відчужені діти, з низьким рівнем свідомості і серйозними порушеннями поведінки (агресією, стереотипіями, маніпулятивною грою). Гіпоактивні, пасивні діти з крайнім обмеженням соціальних контактів, які не одержують задоволення від пропонованого спілкування і мають систематичну безпосередню ехोलалією. Третя група – це гіперактивні діти, які також мають відхилення в поведінці, але більш складні: повторне розігрування одних і тих же ситуацій, абстрактні інтереси при повній відсутності інтересу до всього іншого і при відсутності практичної спрямованості в діях. Доводиться, що використання в педагогічній практиці такого розширення діагностики РАС може зробити роботу з дітьми більш уніфікованою, з одного боку, але водночас і диференційованою і більш успішною на основі програмно-цільового планування, тобто стандартизації роботи. Однак відразу зазначу, що у науковій спільноті подібне розширення діагностики спектра аутичних розладів поки що викликає певний сумнів, хоча водночас вважається виключно перспективним.

Другий шлях досягнення розшарування симптомів пропонується здійснити з урахуванням результатів досліджень вже в галузі нейронаук. На цьому етапі спеціаліст в процесі діяльності має вирішити питання: яким чином сприяти стимулюванню функцій кіркових і особливо підкіркових структур мозку дитини. Адже саме підкіркові структури, ці психофізіологічні механізми забезпечують необхідний рівень енергетики, тонусу кори, визначально впливаючи на здатність мозку сприймати, переробляти і зберігати інформацію та видавати результати цієї переробки.

Доводиться, що такий підхід здатен певною мірою знівелювати (у позитивному плані) протиріччя між індивідуалізацією та стандартизацією процесу навчання. Своєю чергою, це, на нашу думку, створить умови для орієнтації навчально-розвивального процесу на дотримання спільних вимог до змісту, представлені (вимоги) вже загальними освітніми стандартами, що особливо важливо в умовах інклюзивної освіти. Зрозуміло, що для застосування цього підходу аутолог має бути добре обізнаним з результатами

наукових досліджень і враховувати їх у практичній роботі. Зокрема, в недалекому майбутньому фахівцю необхідно буде в роботі врахувати клітинні та молекулярні основи аутизму. Адже достатньо обнадійливою є заява нейронауковців про те, що поки психологи і педагоги будуть сперечатися: аутизм – це хвороба чи порушення розвитку, нейронауковці вже навчаються його лікувати. Нейробіологи вважають, що такі ліки будуть широко використовуватися через 10 років, але вони не входитимуть в той набір, яким традиційно користується психіатрія.

Отже, і в даному випадку знову таки пропонується стратифікація, розшарування дітей з аутизмом, але вже орієнтуючись не на поведінкові симптоми, а на нейрофізіологічні і генетичні причини його виникнення. Більше того, нейробіологами на сьогодні уже стратифіковано дві узагальнюючі каузальні групи аутизму з урахуванням його клітинних і молекулярних механізмів – це синдромальний та ідіопатичний («істинний», внутрішній, не пов'язаний із зовнішніми причинами) аутизм. На підставі цієї стратифікації розпочато створення і впровадження новітнього уніфікованого програмно-цільового планування в роботі з такими складними групами дітей.

Педагог же, знаючи результати останніх наукових досліджень, зможе здійснювати непрямий стимулюючий вплив на діяльність мозку дитини, застосовуючи в роботі спеціально розроблені уніфіковані комплекси корекційно-розвиткових завдань, що базуються на результатах генетичних, нейробіологічних і нейропсихологічних досліджень. Зокрема, важливим, на нашу думку, може стати застосування нейробіологічного положення про стратифікацію каузальних груп дітей з аутизмом. Водночас не менш важливим для аутологічної роботи є врахування фахівцями положення про особливості синаптичного прунінгу, тобто видалення за допомогою спеціальних нейропсихологічних методик надлишкових нейронних зв'язків, які ускладнюють засвоєння дитиною нової інформації. У підсумку, як доводять нейробіологами, це забезпечить підвищення ефективності нейросітки в дітей з аутизмом. Базуючись на цих знаннях, стає можливим на початковому етапі

аутологічної роботи використати уніфіковані методики, розроблені на засадах стандартизації.

Висновок. Таким чином, застосування уніфікованого методу в роботі з дітьми з аутизмом за умови, якщо цей метод не декларується, а впроваджуватиметься в навчальний процес, безумовно, вимагатиме від педагогів оволодіння досить складними знаннями і вміннями та значної додаткової роботи. Проте, на переконання науковців, нехтування ним створює значно серйозніші проблеми, потребуючи не тільки від дитини, але й від педагога ще більше сил і часу і, можливо, зі значно гіршим результатом.

Водночас науковці, інтенсивно розробляючи сучасні методи і методики кваліфікованої допомоги дітям з аутизмом, попереджають про необхідність знаходження ефективних шляхів зниження показників превалентності аутизму. Учені і громадські діячі переконані, якщо не зупинити зростання показників превалентності аутизму, то ще, можливо, невідомо, хто кого буде діагностувати, хто кого буде вважати нейротипіком. Про це свідчить і те, що ця ж проблема стає також темою літераторів. Зокрема, автори книжки «Чому Джоні не махає руками» Клей і Гайль Мортон талановито показали, що (вразі подальшого зростання показників превалентності аутизму) людство, особливо молоде покоління, має бути готовим до можливої кардинальної зміни структури всього суспільства. У своїй книжці вони показали, так би мовити, можливий прообраз майбутнього суспільства, якщо не будуть змінені показники превалентності у світі.

Отже, літературний герой, хлопчик Нік, в якого діагностований аутизм, розповідає про свого друга Джоні, в якого, як каже його мама, не має аутизму і тому його мозок працює по-іншому. Нік вважає, що це нормально, хоча при цьому Джоні дивує його своєю поведінкою. Так, Нік розповідає, що у Джоні, ну, просто жахливо з пунктуальністю: повинен, наприклад, прийти в гості о 4:00 годині, але він приходить в 3:58 або 4:03. Не вміє до того ж кожного разу зберігати однаковий порядок гри: спочатку граємо в шахи, а потім в шашки. І так повинно бути завжди. А особливо некомфортно з Ніком спілкуватися через

те, що він, коли говорить, то дивиться прямо в очі. Окрім того, він не знає, як проявляти свої емоції: не махає руками, не підстрибує. Він просто розкриває рота і відкриває очі трохи ширше. У нього ніколи не буває істерики, коли, наприклад, спрацьовує пожежна сигналізація. Він просто замикає свої почуття в собі. Дивно, але у Джонні немає теми, про яку він знав би все. А ще у нього проблеми з комунікацією. Він, наприклад, говорить, що контрольна з математики була «простіша пареної ріпки», хоча має на увазі, що вона була дуже легкою. Але Нік каже, що зрештою навчився розгадувати дивні фрази Джека. Мама Ніка пояснила йому, що це все тому, що Джонні нейротипова дитина і у нього мозок працює по-іншому. «Ну, що ж, - вважає Нік, - це, мабуть, нормально і ми все ж таки зможемо грати в наші улюблені ігри».

...Подальших пошуків у напрямі дослідження вимагає: чітке визначення об'єкту і сфери національної, регіональної й адміністративно-територіальної стандартизації проблеми розвитку і навчання дітей з аутизмом, розгорнуте напрацювання низки загальних і спеціальних методичних принципів стандартизації в галузі спеціальної та інклюзивної освіти дітей з аутизмом, розробка положення для загального та неодноразового використання наявних або потенційних завдань, спрямованих на досягнення оптимального ступеня впорядкованості початкового етапу розвитку і навчання дітей з аутизмом, забезпечення процесу розроблення, видання та застосування стандартів.

В кн.: Evropa humanities states and society. 2020 /4 /14, № 1. С.161-174 (<http://ehs.eeipsy.org/index.php/ehs/article/view/44>)

Чеботарьова Олена Валентинівна

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОСТОРУ

В Україні відбулися позитивні зміни щодо суспільного ставлення до осіб з особливими потребами. Сучасна стратегія спеціальної освіти і державної

допомоги спрямована на раннє виявлення, комплексний супровід та реалізацію нових організаційних форм і змісту педагогічної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Саме до такої категорії належать діти з порушеннями інтелектуального розвитку (далі – ППР). Актуальність проблеми зумовлена зростанням чисельності дітей окресленої категорії, які розпочинають навчання у спеціальних та інклюзивних закладах загальної середньої освіти і посиленням уваги до їхнього розвитку та інтеграції в суспільне життя.

Практична і соціальна спрямованість навчання, як ключова позиція концепції освіти дітей з ППР зумовила пріоритет вирішення завдань їх соціальної адаптації, серед яких важливим компонентом виступає формування соціальних умінь та навичок (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, Г. Дульнєв, І. Дмитрієва, І. Єременко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Мирський, Б. Пінський, В. Синьов, М. Супрун, І. Татяничкова, О. Хохліна, О. Чеботарьова, Д. Шульженко та ін.)

Оволодіння соціально-адаптаційними навичками є запорукою успішної подальшої соціалізації дитини, у процесі якої вона навчається основам соціальної поведінки, комунікативним навичкам, навичкам самообслуговування та самостійної праці.

У корекційно-розвивальному просторі навчального закладу, де навчаються діти з ППР, освітній процес спрямовано на формування у дитини образу Я, Я-свідомості; навчання способам взаємодії з ровесниками та дорослими; розвиток різних форм спілкування; формування соціальних уявлень; розвиток елементарних навичок планування та контролю (В. Бондар, А. Висоцька, М. Супрун, І. Татяничкова, О. Хохліна та ін.).

Аналіз результатів сучасних наукових досліджень дає змогу дійти висновку, що значне порушення пізнавальної діяльності, комунікативного сенсомоторного, особистісного розвитку дітей з ППР стає основною причиною їхньої соціальної дезадаптації, дезорієнтації у навколишньому середовищі, залежності від допомоги дорослого. Дослідники підкреслюють важливість раннього періоду дитинства як сензитивного щодо формування у дітей соціальних компетенцій, а також забезпечення ефективної допомоги кожній дитині у розвитку

індивідуальних здібностей та її особистості з урахуванням специфіки формування пізнавальної діяльності.

Тому організація та функціонування корекційно-розвивального простору для дітей означеної категорії набуває особливого значення в контексті соціалізації дітей, формування їхньої життєвої компетентності. Особливого значення набуває підвищення виховного ресурсу батьків, які є вирішальною складовою процесу ранньої взаємодії з дитиною. Водночас забезпечення і збереження балансу професійного співробітництва усіх учасників освітнього процесу уможливорює успішний перебіг соціальної адаптації дітей та створює максимально сприятливі умови для їхнього розвитку.

Результати аналізу теоретичного підґрунтя і практичного досвіду дали змогу засвідчити наявність значних труднощів, що супроводжують процес навчання дітей з ППР, обумовлені як відсутністю вчасної психолого-педагогічної підтримки та допомоги дітям на ранньому етапі розвитку, неврахуванням корисного потенціалу таких дітей (здатністю до наслідування, добре розвиненою механічною, зоровою пам'яті).

Урахування стану розвитку пізнавальної діяльності дітей сприятиме ефективній реалізації корекційно-абілітаційного процесу у навчальному закладі, розвитку особистості дитини на основі врахування її психофізичних особливостей та пізнавальних можливостей.

Порушення психофізичного розвитку, труднощі, які відчувають діти в повсякденному житті, гіперопіка з боку дорослих – все це знижує мотивацію до оволодіння соціально-адаптаційними навичками. Несформованість мотивації до навчально-пізнавальної, трудової, самообслуговуючої діяльності може стати причиною бездіяльного способу життя, чинником, що гальмує подальше оволодіння трудовими та професійними навичками.

Разом з тим, численними науковими дослідженнями доведено, що діти з ППР, зазвичай, здатні до навчально-практичної діяльності за умови адаптації змісту навчального матеріалу відповідно індивідуальних можливостей, ретельної побудови завдань, постійного психолого-педагогічного супроводу в умовах

оточуючого корекційно-розвивального середовища, незмінних вимог, які до них висуваються. Завдяки навчанню шляхом багаторазового показу способу виконання вдається підготувати дітей до праці. У дорослому віці вони здатні до простої практичної роботи за умови спеціального навчання (В. Бондар, Г. Дульнев, І. Єременко, Б. Пінський, Н. Стадненко, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

Отже, система корекційно-розвивального простору навчального закладу повинна передбачати:

- *Організаційно-педагогічне забезпечення*, що спрямовано на реалізацію організаційних та педагогічних умов навчання школярів (організації мультидисциплінарної команди фахівців, залучення до освітньо-корекційного процесу батьків учня та їхня просвіта, створення корекційно-розвивального освітнього середовища);

- *Дидактично-методичне забезпечення реалізації психолого-педагогічного супроводу* (психолого-педагогічної діагностики, побудови та реалізації індивідуального освітнього маршруту, моніторингу позитивної динаміки психофізичного розвитку дитини у процесі корекційно-розвивального навчання);

- *Корекційно-реабілітаційне забезпечення* - використання інноваційних корекційно-розвивальних технологій навчання (технологій розвитку пізнавальної, комунікативної, сенсомоторної діяльності; використання варіативних корекційно-розвивальних технологій відповідно психофізичного розвитку дитини, допоміжних та альтернативних засобів навчання), спрямованих на формування життєвої компетентності учнів.

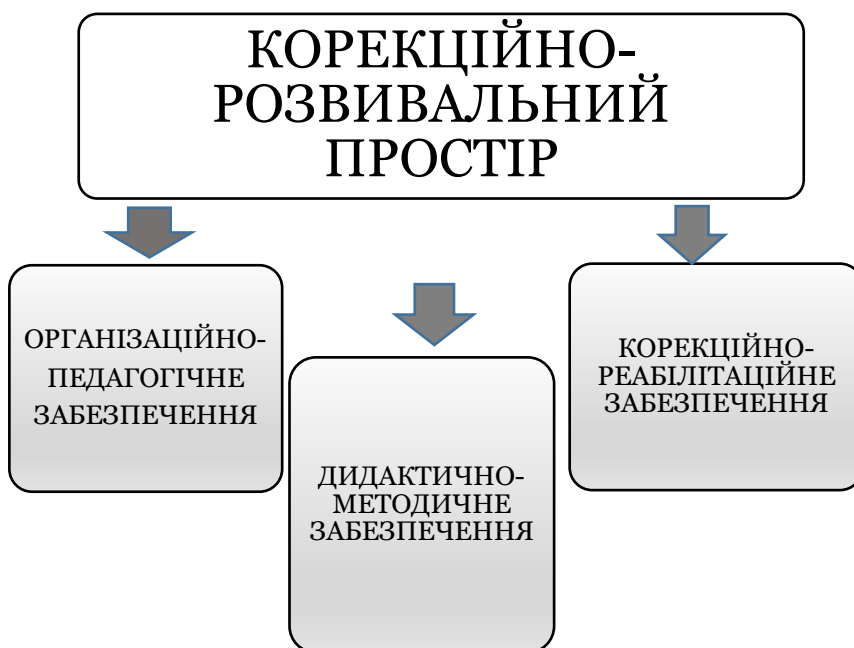


Рис.1. Компоненти забезпечення корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Забезпечення усіх складових корекційно-розвивального простору у спеціальному та загальноосвітньому закладі сприятиме:

- психофізичному розвитку учня;
- підвищенню рівня актуального розвитку соціально-адаптаційних, комунікативних умінь;
- формуванню життєвої компетентності учнів, що передбачає використання набутих знань та вмінь як у середовищі навчального закладу так і поза ним;
- зникненню тривоги, усуненню бар'єрів спілкування, зниженню рівня конфліктності, виправлення інших недоліків.

Таким чином, успішна організація навчання дітей з ППР в умовах освітнього корекційно-розвивального простору забезпечується на основі урахування психофізичних особливостей учнів, гнучкої адаптації змісту навчання до їх можливостей, а також забезпеченням методичних основ психолого-педагогічного супроводу. Важливим є використання різноманітних методів, прийомів, видів індивідуальної роботи з учнем, спеціальної організації навчання, що забезпечить сприятливий ґрунт для очікуваного позитивного результату.

Корекційно-розвивальна спрямованість змісту освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Корекційно-виховний вплив на особистість учня з ППР має бути цілеспрямованим, систематичним, всебічним. Запорука успішної соціалізації дітей цієї категорії передбачає формування у них поведінкових моделей, які охоплюють основні суспільні вимоги; у засвоєнні не лише суми різноманітних рольових очікувань, а самої сутності цих вимог; у розвиткові кожного учня як особистості, котра набуває низку соціальних установок і ціннісних орієнтацій.

Реалізація змісту корекційно-розвивального навчання учнів з ППР відбувається на основі Державного стандарту початкової освіти, в якому окреслено зміст освітніх галузей та корекційно-розвивальних напрямів розвитку для дітей означеної категорії та розробленням на цій основі індивідуальної програми розвитку (ППР) для кожного учня.

Корекційно-розвивальний вплив на психофізичний розвиток учнів з ППР відбувається на уроках з різних предметів, де через предметно-практичний зміст діти діють у системі розгорнутих та зовні фіксованих вимог. Це дає змогу переходити від наочно-практичних дій через зовнішнє проговорювання до дій у внутрішньому плані, розвивати інтелектуальну діяльність і діяльність у цілому (В. Бондар, В. Карвяліс, С. Мирський, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

Результативність корекційної роботи на уроках з основних навчальних предметів освітніх галузей, підготовка дітей до самостійного життя є умовою становлення у них позитивного ставлення до соціуму, праці, до себе. Водночас дослідженнями В. Бондаря, Г. Дульнева, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, В. Синьова, О. Хохліної та ін. доведено, що навчання дітей з ППР має важливе корекційне значення за умови спеціальної його організації.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми з ППР забезпечується на основі проведення корекційно-розвиткових занять: *розвиток мовлення, ритміка, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування.*

На цих заняттях здійснюється корекційно-розвивальне навчання з предметно-практичної, соціально-побутової, комунікативно-мовленнєвої,

фізичної діяльності учнів, у яких є різний ступінь порушення інтелектуального розвитку. Намагаючись досягти максимально можливого розвивального ефекту в роботі зі школярами, формування у них необхідних соціально-адаптивних умінь і навичок, педагоги проводять заняття, використовуючи різноманітні корекційно-розвивальні технології.

Багатоаспектність корекційно-розвивальних технологій навчання

Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з ППР є багатоаспектними, варіативними та повинні використовуватися у роботі педагогів з урахуванням індивідуальних потреб дитини. Вони спрямовані на розвиток сенсорно-пізнавальної, психомоторної, емоційно-вольової сфери, мовленнєвої та комунікативної діяльності, особистості дитини в цілому.

Корекційно-розвивальні технології є ефективними в інтегрованому та комплексному їх використанні. Так, доцільним у роботі з дітьми є використання ігрових, інформаційно-комунікаційних, комунікативних, інтерактивних, проектних, арт-педагогічних, адаптивних технологій навчання.

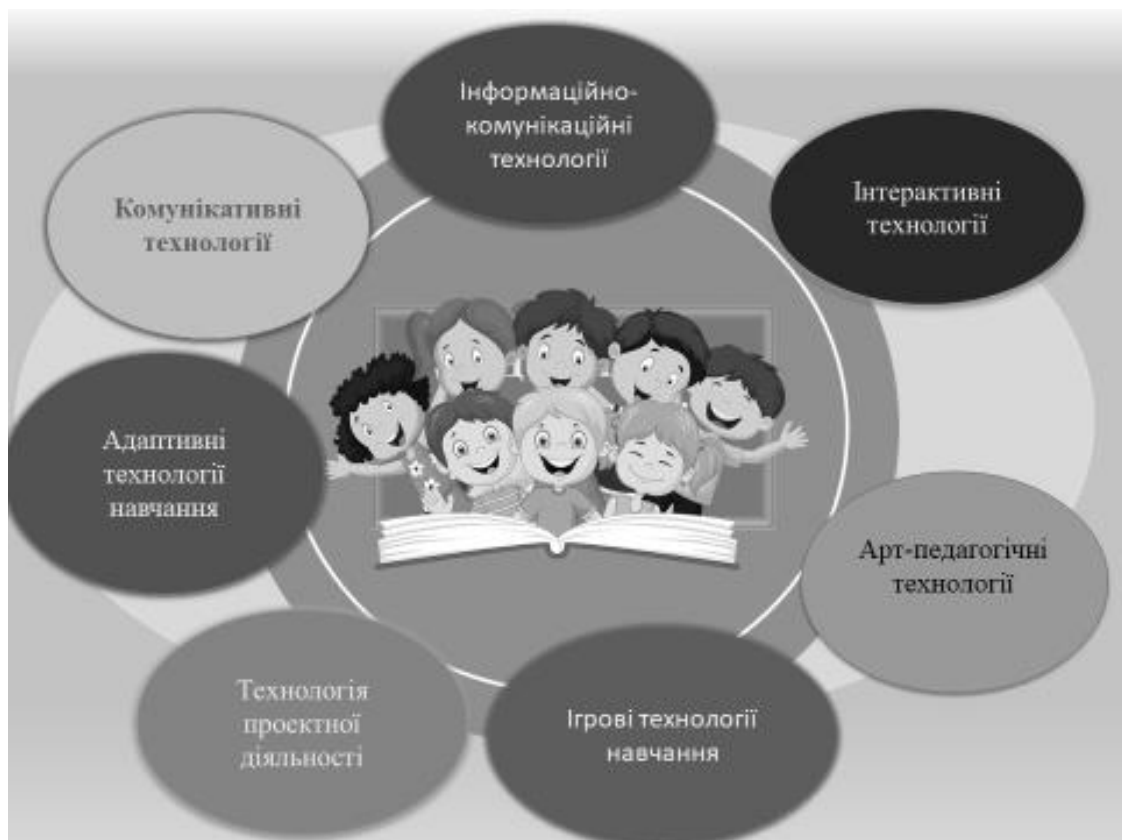


Рис.2. Варіативність корекційно-розвивальних технологій у роботі з дітьми

з порушеннями інтелектуального розвитку

Використання ігрових технологій у освітньому процесі забезпечує розвиток пізнавальних здібностей, формування досвіду активної взаємодії, співробітництва учнів, використовуючи значний корекційно-розвивальний потенціал дидактичних ігор та вправ.

Інформаційно-комунікаційні технології сприяють активізації пізнавальної діяльності, творчих здібностей, розширенню знань про навколишній світ на основі формування операційного мислення дітей, що розглядається як сукупність ряду функціональних навичок і вмінь (планування структурних дій, цілеспрямований пошук потрібної інформації, побудова інформаційної моделі, інструментування дій тощо).

Реалізація *комунікативних* технологій створює ефективні умови розвитку мовлення, навичок спілкування, використання широкого спектру засобів допоміжної та альтернативної комунікації у навчанні, формування соціально активної особистості школяра.

Інтерактивні технології розширюють пізнавальні можливості учнів у отриманні, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел, сприяють перенесенню засвоєних умінь, навичок на різні сфери їхньої життєдіяльності.

Використання *технологій творчих проєктів* сприяє формуванню в учнів уміння вирішувати поставлені завдання, презентувати власні результати.

Адаптивні технології сприяють формуванню навичок соціально-побутової, предметно-практичної та самообслуговуючої діяльності. Дітей навчають життєво необхідним знанням та навичкам, закріплюючи набуті знання, відпрацьовуючи на практиці вміння дітей.

Арт-технології, які реалізуються на основі використання різних видів мистецтва (пісочної, музичної, театральної, образотворчої терапії, казкотерапії, лялькотерапії та ін.), допомагають здійснити корекцію психоемоційної сфери, пізнавальних процесів, поведінки, особистості в цілому.

Отже, використання різноманітного потенціалу корекційно-розвивальних технологій навчання школярів з ППР на основі врахування психофізичних

можливостей сприятиме інтенсифікації та підвищенню якості освітнього процесу, підготовці школярів до самостійної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві, надає нові можливості для творчого розвитку особистості.

Означені технології навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку представлено у корекційно-розвивальних програмах, які розроблено відповідно до сучасних вимог реформування освіти.

Зміст комплексу програм спрямований на:

- визначення особливостей психофізичного розвитку дитини;
- корекцію інтелектуальних порушень з опорою на найбільш збережені функціональні системи розвитку;
- попередження появи і корекцію вторинних порушень психофізичного розвитку;
- формування навичок соціальної адаптації та соціальної поведінки;
- формування здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети і соціальних норм поведінки;
- нормалізацію психоемоційного стану дитини на основі організації загальнооздоровчих заходів з позицій індивідуального підходу до потреб кожного школяра.

Комплект програм за основними напрямками розвитку, зокрема, розвиток мовлення, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування, ритміка, психосоціальний розвиток, розроблено з урахуванням Державного стандарту початкової освіти.

Корекційно-розвивальний зміст занять охоплює важливі процеси пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової, психомоторної, особистісної сфер учнів з інтелектуальними порушеннями.

Корекційно-розвивальні програми розроблено відповідно до сучасних вимог змісту освіти, з урахуванням загальних і спеціальних принципів навчання дітей з ППР шкільного віку: науковості, системності, доступності.

До основних напрямів корекційно-розвиваючої роботи, які реалізуються на заняттях з дітьми, відносяться:

- розвиток пізнавальної діяльності;
- розвиток сенсорних функцій;
- розширення уявлень про навколишній світ;
- розвиток і корекція рухової сфери;
- корекція мовленнєвого розвитку;
- психокорекція особистісного розвитку учня.

Зокрема, колективом авторів розроблені авторські програми для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями, які розкривають основні напрямки їхнього розвитку: «Розвиток мовлення»; «Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг»; «Лікувальна фізкультура»; «Острівець здоров'я»; «Театральна логоритміка»; «Барабанотерапія»; «Розвиток психомоторики та сенсорних процесів»; «Азбука творчості»; «Музичні краплинки»; «У світі ритмів»; «Соціально-побутове орієнтування»; «Лего-конструювання», «Цікавий світ Монтесорі».

Програми характеризуються спрямованістю на реалізацію принципу варіативності, який передбачає відбір корекційно-розвивального матеріалу відповідно важливих напрямів розвитку дітей.

Педагоги можуть використовувати авторські програми або елементи програм для посилення корекційного впливу в залежності від особливостей психофізичного розвитку дітей. Використання програм для корекційно-розвиткових занять сприятиме забезпеченню взаємодії всіх збережених функцій у дітей з ППР, забезпечить умови їх соціальної адаптації, подолання труднощів у освітньому процесі. Види корекційних занять повинні бути психологічно обґрунтовані, педагогічно доцільними, мати корекційно-розвивальний ефект.

Організація психолого-педагогічного супроводу у процесі корекційно-розвивального навчання

Психолого-педагогічний супровід дітей з ППР в закладі освіти спрямований на забезпечення розвитку та навчання дітей в умовах освітньої установи та підвищення їхніх адаптаційних можливостей, що сприятиме в подальшому успішній інтеграції в суспільство.

Основні принципи супроводу:

- пріоритет інтересів дитини;
- безперервність та варіативність корекційно-розвивального супроводу;
- комплексність та системність супроводу – злагоджена робота «команди» фахівців.

Основним завданням психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями є реалізація корекційних завдань у навчально-виховному процесі:

- проведення корекційно-розвиткових занять фахівцями з використанням сучасних технологій;
- включення спеціальних засобів корекції та реабілітації у навчально-виховний процес та у режим дня;
- залучення членів родини до виконання рекомендацій фахівців щодо корекційно-реабілітаційного впливу на дитину.

Психолого-педагогічний супровід має здійснюватися за наступними етапами:

- формування готовності дитини до входження в колектив однолітків;
- соціально-психологічна адаптація дітей з інтелектуальними порушеннями та однолітків;
- організація предметно-розвивального простору, що передбачає вікові та індивідуальні особливості дитини;
- розроблення індивідуального освітнього маршруту з урахуванням особливостей розвитку кожної дитини;
- розроблення перспективного планування особистісного розвитку дитини, що включає в себе загальноосвітні та корекційні завдання;
- моніторинг психосоціального розвитку дитини.

Важлива роль у забезпеченні оптимальних умов розвитку та навчання школярів у навчальному закладі належить психологу та корекційному педагогу, які здійснюють психолого-педагогічний супровід навчання за

визначеними напрямками.

Психолого-педагогічна діагностика дітей.

Ефективність психолого-педагогічного супроводу навчання дітей забезпечується комплексною диференціальною діагностикою, яка має бути спрямована на вивчення:

- адаптивних можливостей, соціального статусу дитини, взаємин у родині та шкільному колективі;
- співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми;
- особливостей пізнавальної діяльності;
- емоційно-вольової та мотиваційної сфер;
- індивідуально-типологічних особливостей;
- рівня розвитку комунікативних здібностей;
- сильних і слабких сторін розвитку особистості.

За результатами проведеної діагностики надається узагальнена інформація та рекомендації, які враховуються при розробці індивідуальної програми розвитку.

Підтримка батьків. Відомо, що невід'ємною частиною інклюзивного навчання є залучення батьків до навчально-виховного процесу, участі у розробці індивідуальної програми розвитку своїх дітей. Саме тому, завдання психолого-педагогічного супроводу полягає у:

- налагодженні партнерських стосунків з батьками та створенні психологічного комфорту для кожного члена сім'ї;
- подоланні стереотипів у роботі з сім'ями, які мають дітей з інтелектуальними порушеннями через врахування культурних традицій, інтересів сім'ї;
- підвищенні психолого-педагогічної культури батьків;
- поясненні батькам специфіки розвитку дитини і тих обмежень, які накладаються на процес навчання й виховання;
- розкритті конкретного змісту індивідуального підходу, якого потребує дитина та прийомів його реалізації;

- психологічному консультуванні батьків, спрямованому на становленні оптимальних взаємин у родині.

Робота з учнівським колективом, в якому перебуває дитина, повинна бути спрямована на формування толерантного ставлення та позитивних установок щодо взаємодії з однолітками.

Надання фахової підтримки педагогам. Успішність освітнього процесу значною мірою залежить від педагога, його майстерності, професійних навичок, особистісних рис, ставлення до учнів.

Надання фахової підтримки педагогам, що працюють в умовах інклюзивного навчання, передбачає роботу з педагогічним колективом, спрямовану на:

- формування в учасників педагогічного процесу позитивних установок щодо взаємодії з такою дитиною;
- пояснення педагогам специфіки розвитку дитини і тих обмежень, які накладаються на процес навчання й виховання;
- розкриття конкретного змісту індивідуального підходу, якого потребує дитина та прийомів його реалізації;
- надання психологічної допомоги вчителям та асистентам учителя щодо створення на основі результатів діагностики індивідуальних програм розвитку;
- здійснення адаптації навколишнього простору та дидактичного матеріалу, наочності згідно з особливостями сприймання учнями;
- запровадження спеціальних технологій та адаптивних технічних засобів навчання.

Консультування. Психолог та корекційний педагог проводять регулярні консультування для педагогів школи, батьків та для самої дитини.

Психологічна корекція розвитку дитини повинна спрямовуватися на послаблення динаміки негативних поведінкових та емоційно-вольових проявів та посилення комунікативних, когнітивних та регулятивних механізмів особистісного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

Отже, психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – це система заходів, спрямованих на створення максимально комфортних умов перебування дітей у закладах освіти, які дають змогу повною мірою реалізувати здібності та нахили дитини, сформувати успішність, адекватну самооцінку та прагнення до самореалізації.

В кн.: Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посіб. / авт.: О.Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І.Сухіна, Н. Ярмола. За наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. – 450 с. С.110-143.

В.І.Бондар, Ю.Д.Бойчук, В.В.Золотоверх, А.М.Висоцька

**Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах
інклюзивної освіти**

Хрестоматія

Відповідальний за випуск: Коваленко В.Є.

Комп'ютерна верстка:

Коректор: Золотоверх В.В.

Відповідальність за дотримання вимог академічної доброчесності несуть автори

Підписано до друку

Формат

Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний. Ум. друк. арк.

Обл.-вид. арк.

Зам №

Тираж

прим.

Ціна договірна.

Відомості про видавництво

(зазначити номер ліцензії на видавничу діяльність та юридичну адресу)