

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

ОСОБЛИВА ДИТИНА:
НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

1, 2012



- Організація навчального процесу в інклюзивному класі
- Особливості білінгвального навчання у школі для дітей із порушенням слуху
- Навчально-корекційна робота у дошкільних закладах для дітей із порушеннями зору



**Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
та «НВП «ВАБОС»
презентують**

Ресурсний консультативно-методичний Центр корекційної роботи та інклюзивного навчання

В центрі надаватимуться психолого-педагогічні та корекційно-реабілітаційні послуги дітям з особливими потребами та їхнім батькам, консультації фахівцям та педагогам:



- Діагностування рівня психофізичного розвитку дітей, їх слухомовленневих, когнітивних та комунікативних навичок;
- Сурдологічне та аудіометричне обстеження, слухопротезування з використанням сучасних цифрових слухових апаратів, систем кохлеарної імплантації («штучне вухо») та системи кісткового проведення «Ваґа»;
- Проведення корекційних занять з дітьми та підготовка їх для навчання в загальноосвітній (масовій) школі, в тому числі в умовах інклюзивного навчання, з використанням новітніх комп'ютерних технологій;
- Консультативна допомога батькам з особливими потребами;
- Організаційно-методична допомога психолого- медико- педагогічним працівникам усіх типів спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладів і медичних установ;
- Підвищення кваліфікації працівників системи спеціальної освіти;
- Перепідготовка педагогічних кадрів, соціальних працівників для роботи в умовах інклюзії;
- Розробка й апробація інноваційних методик і засобів навчання дітей з особливими потребами, підготовка та розповсюдження навчально-методичних матеріалів, інформаційне забезпечення та популяризація передових технологій корекційно-розвивальної роботи.



Запрошуємо до взаємовигідної, плідної співпраці!
Ресурсний консультативно-методичний центр
корекційної роботи та інклюзивного навчання
04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9
(ст. м. «Дорогожичі»)

т./ф.: (044) 536-17-86

www.rc-vabos.at.ua

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В'ячеслав ЗАСЕНКО,

директор Інституту спеціальної педагогіки НАПН України,
 доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Іван БЕХ,

директор Інституту проблем виховання НАПН України,
 доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України

Алла КОЛУПАЄВА,

заступник директора з наукової роботи Інституту спеціальної
 педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Сергій МАКСИМЕНКО,

директор Інституту психології НАПН України, доктор педагогічних
 наук, професор, академік НАПН України

Борис МОРОЗ,

директор Науково-виробничого підприємства «ВАБОС»,
 доктор біологічних наук

ВАЛЕРІЙ БЕРЗІНЬ,

директор медичних наук, професор, член-кореспондент
 НАПН України, академік

завідувач кафедри гігієни дітей та підлітків

Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця

Роман ПЕТРИШИН,

директор Українського Центру Засобів і Розвитку Університету
 ім. Гранта МакіОена, доктор соціології (Канада)

Тамара САК,

завідувач лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту
 спеціальної педагогіки НАПН України, доктор психологічних наук,
 професор

Микола СУПРУН,

провідний науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки
 Інституту спеціальної педагогіки НАПН України,
 доктор педагогічних наук, професор

Оксана ТАРАНЧЕНКО,

старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інсти-
 туту спеціальної педагогіки НАПН України, кандидат педагогіч-
 них наук

Валентина ТАРАСУН,

головний науковий співробітник лабораторії корекції розвитку дітей
 з аутизмом Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, доктор
 педагогічних наук, професор

Олена ХОХЛІНА,

завідувач кафедри психологічних дисциплін Національної академії
 внутрішніх справ, доктор психологічних наук, професор

Наталія ЧЕПЕЛЄВА,

заступник директора з наукової роботи Інституту психології
 імені Г. С. Костюка, доктор психологічних наук, професор, акаде-
 мік НАПН України

Віра ШИНКАРЕНКО,

начальник відділу освіти осіб з особливими потребами департа-
 менту загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства осві-
 ти і науки, молоді та спорту України

ЗМІСТ

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА – ОСВІТА ДЛЯ ВСІХ

О. М. ТАРАНЧЕНКО. Спеціальна освіта осіб з порушеннями слуху: періоди розбудови 2

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ

Е. А. ДАНИЛАВІЧУТЬЄ. Методика викладання теми «Правопис» у молодших класах загальноосвітньої школи для дітей з ТПМ (тема: «Написання глухих і дзвінких приголосних») 6

НАУКА – СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛИ

А. М. ВИСОЦЬКА. Організація корекційно-виховних занять із розумово відсталими школярами 14

М. О. СУПРУН. Використання логічних блок-структур (ЛБС) у корекційно-виховному процесі допоміжної школи 18

Т. Ф. МАРЧУК. Виховання інтересу до читання в учнів із ЗПР середньої шкільної ланки 21

ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КОЛЕГ

З. П. ФРАНКЕВИЧ. Дитячий театральний гурток як форма забави для підтримки розвитку дітей з порушеннями слуху 25

ПОШУКИ. ЕКСПЕРИМЕНТИ

Д. Р. ВАРШАМОВА. Особливості розвитку пізнавально-пошукової діяльності дошкільників зі зниженим слухом 28

А. В. КІРЕЙЧЕВ. Дослідження готовності вчителів початкових класів до профілактики і корекції проявів дитячої агресивності 32

Л. О. МОСЕЖНА. Особливості інтеграції сліпих у суспільство зрячих 36

З ДОСВІДУ ПРАКТИКІВ

О. О. АНДРІЄНКО, Н. А. КОЛОМІЙЧЕНКО. Соціально-психологічні особливості особистісного становлення дошкільників зі зниженим зором 40

ПОСТАТІ

Г. С. ПІОНТКІВСЬКА. Внесок Івана Колесника у розбудову української дефектології 43

Л. Ю. ДЕМЧЕНКО. Шкільна традиція: святкові заходи до Дня української писемності та мови 44

© Усі права захищено. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами — як електронними, так і фото-механічними, зокрема через ксерокопіювання, запис або комп'ютерне архівування, без письмового дозволу видавця.

За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори. Редакція зберігає за собою право рецензування, редагування та скорочення статей без згоди автора, може публікувати статті в порядку обговорення, не поділяючи поглядів автора.

Рукописи не повертаються.

УДК: 159. 422. 76. 376. 33

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: ПЕРІОДИ РОЗБУДОВИ

О. М. ТАРАНЧЕНКО, старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук

Анотація. У статті висвітлюються окремі аспекти історіографічного дослідження становлення й реформування системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні на різних етапах.

Ключові слова: система освіти осіб з порушеннями слуху, реформування, модернізація освіти.

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА: ПЕРИОДЫ ПОСТРОЕНИЯ

Аннотация. В статье освещаются отдельные аспекты историографического исследования создания и реформирования системы образования лиц с нарушениями слуха в Украине на разных этапах.

Ключевые слова: система образования лиц с нарушениями слуха, реформирование, модернизация образования.

SPECIAL FORMATION OF PERSONS FROM A NRUSHENIEM EAR: PERIODS OF CONSTRUCTION

Summary. The article highlights some aspects of historiographical research development and reform of education of persons with hearing impairment in Ukraine at various stages.

Keywords: system of education of persons with hearing impairment, reform, modernization of education.

Нині людство перебуває у процесі переходу до нової епохи свого буття – постіндустріальної. Це зумовлює докорінні зміни в політиці, економіці, культурі, освіті, праці та інших сферах життя кожної людини. Позаяк у системі освіти, педагогіці України, як і в усьому світі, дедалі більша увага зосереджується на перегляді і зміні цілей, змісту, форм і методів, засобів і загалом усієї організації освітньої системи відповідно до вимог нового часу.

І не дивно, що останніми десятиріччями серед науково-педагогічної громадськості значною мірою зріс інтерес до історико-педагогічних проблем, оскільки це зумовлено не лише можливістю перегляду й нового переосмислення традиційної проблематики, об'єктивного, незаангажованого, неупередженого висвітлення явищ, подій та фактів, які досі розглядалися ідеологічно тенденційно, а й у необхідності окреслити прогалини, помилки та хибні шляхи, відбору доцільного, раціонального, корисного з уже існуючого для розбудови майбутнього. Позаяк, історія педагогіки стає інноваційною з огляду на сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії та практики.

Як окрема наукова, педагогічна галузь, вітчизняна сурдопедагогіка також не може ефективно роз-

виватися без усебічного розуміння того, що було зроблено попередніми поколіннями науковців і практиків, без осмислення загальної картини історико-педагогічного процесу в Україні як цілісного багатогранного явища, складовою якого вона є. Нагальною вбачається необхідність аналізу, систематизації та узагальнення, встановлення зв'язків між: становленням і розвитком усіх ланок системи навчання осіб з порушеннями слуху як окремо, так і через призму тенденцій поступу «масової» освіти; реформуванням освіти і впливом цих процесів на освіту спеціальну; генезою вітчизняної наукової думки, студіювань у спеціальній педагогіці й контекстом наукових пошуків в інших країнах світу.

Розглядаючи систему освіти осіб зі зниженим слухом як цілісний феномен, з виокремленням таких її складових, як розвиток теорії та становлення практики навчання усіх ланок освіти, поступ наукової думки, аналізуючи сукупність періодів та етапів, основних закономірностей і тенденцій, суспільно-політичних, соціально-економічних і соціокультурних чинників, можна визначити їх взаємозалежність і взаємозумовленість, що визначають якісні зміни в генезисі цієї системи.

Упродовж тривалого часу, починаючи від розробки теоретич-

них засад диференційованого навчання дітей зі зниженим слухом і до їх практичної реалізації, існувала низка суспільно-політичних, соціально-економічних та соціокультурних чинників, що гальмували цей процес на одних етапах і сприяли йому – на інших. Тому, динаміку формування спеціальних підходів і засад розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом варто розглядати в контексті саме цих факторів, що обумовлювали тенденції та особливості поступу цієї галузі в Україні. Опрацювання й аналіз літературних джерел, архівних матеріалів і нормативно-правових документів, відповідно до визначених підходів до проблеми цього дослідження, дали підстави виділити історично обумовлені періоди, які відображають розвиток науково-теоретичних засад спеціального навчання дітей цієї категорії та їх практичне втілення. Варто зазначити, що певні тенденції, ідеї, наукові концепції, які розвивалися упродовж кількох століть на теренах України, частини формувалися в межах Російської імперії, до якої Україна була приєднана у другій половині XVII ст., а потім у СРСР, у складі якої вона перебувала понад 70 років.

Початком I періоду можна вважати опубліковані в наукових працях В. Флері (1835 р.) ідеї щодо

диференційованого підходу до навчання дітей з порушеннями слуху, що виникли на основі спостережень за контингентом учнів перших училищ для глухих. Педагогічні спостереження за відмінностями успішності учнів в опануванні загальноосвітніх знань та, особливо, усного мовлення, узгоджувалися з індивідуальною характеристикою стану їхньої слухової функції, на підставі чого здійснювалися спроби організації їх «відокремленого» навчання. Виявлення серед учнів загальноосвітніх шкіл дітей зі зниженим слухом, які не могли опанувати грамоту, та так званих «напівглухих» вихованців в училищах для глухонімих, сприяло виокремленню нового контингенту шкільного віку, для якого ще не було створено навчально-виховних закладів, які б відповідали особливостям їхнього розвитку. В Україні в цей історичний період школи для глухих були територіально розпорешеними та потерпали від браку педагогічних кадрів, хоча окремі з них мали цікаві практичні напрацювання. Українські сурдопедагоги (А. Бахметьєв, Г. Гурцов, брати Варди, М. Лаговський, А. Мальцев, Ф. Мовчановський, Н. Патканова, О. Прозоров, М. Яворський та ін.), обстоюючи прогресивні погляди щодо можливостей успішного навчання дітей з порушеннями слуху і пропагуючи кращий досвід, зокрема, їх дошкільного виховання, професійної освіти, не мали практичної можливості виділити дітей зі зниженим слухом із численного контингенту шкіл. Оскільки ці заклади не належали до державної системи навчання, а суспільство не вбачало нагальної необхідності в окремому навчанні таких дітей, ідея диференціації в цей період в Україні не була практично реалізована.

Початком II періоду можна вважати 1917 р., оскільки він був тією межею, до якої в Україні існувала, хоч і невелика, мережа закладів для дітей з порушеннями слуху, яка вже функціонувала, і на основі якої могла б у подальшому відбу-

ватися диференціація. Але після революційних подій ця система була повністю зруйнована й навчання цих дітей довелося розпочинати спочатку. Історичні події, які відбувалися в Україні упродовж 1917 – 1950 рр., зумовили низку чинників, що стали на заваді рівномірному поступу справи навчання дітей зі зниженим слухом. Питання про диференційоване навчання глухих і туговухих дітей уперше вирішувалося на державному рівні на Всеросійській конференції по боротьбі з дитячою дефективністю у 1921 р., а на II з'їзді із соціально-правової охорони неповнолітніх (1924 р.) окреслилися шлях диференційованого навчання дітей зі зниженим слухом (за віковим принципом з урахуванням особливостей інтелекту, стану слуху й мовлення) в системі спеціальних шкіл, аналогічній до загальноосвітніх. В Україні ж основна увага органів народної освіти була зосереджена на розгортанні мережі допоміжних шкіл, шкіл для глухих дітей і «виведенні» дітей з порушеннями слуху із допоміжних закладів. Утім, про організацію мережі окремих спеціальних закладів для дітей зі зниженим слухом майже не йшлося. Тоді на тлі нової економічної політики спостерігалися тенденції до зростання вітчизняного наукового потенціалу. Так, у 1921 р. професор М. Тарасевич запропонував наукову класифікацію дітей з порушеннями психофізичного розвитку, створену на основі його концепції психофізичного розвитку аномальної дитини, розробленої, що принципово важливо, ще до загальновідомої концепції Л. Виготського. А у 1930 р., з ініціативи І. Соколянського, у Харкові відкрили Інститут фізичної дефективності, серед завдань якого були: реорганізація існуючої системи спецзакладів; обґрунтування можливостей навчання дітей з порушеннями розвитку серед здорових дітей; дослідження особливостей їх психофізичного розвитку. Втім, період його активної науково-практичної діяльнос-

ті припав на етап репресій та «перегляду» української теоретичної педагогіки. І хоча у 1939 р. дві судові справи проти І. Соколянського було припинено, діяльність установи, яку він створив, дестабілізувалася. Цим було завдано непомірної шкоди українській дефектології та сурдопедагогії, зокрема, що загальмувало її поступ на досить тривалий період. Окрім цього, 8 червня 1931 р. було видано наказ Народного комісаріату освіти про «Установки на другу п'ятирічку по дефективному дитинству», який став тим документом, що визначив подальший шлях розвитку радянської сурдопедагогіки (і долю української): в ньому ухвалювалося, що розробка теоретичних і науково-методичних основ навчання дітей зі зниженим слухом покладається на окремий сектор науково-дослідного інституту дефектології, який має бути створений у Москві. Дослідження планувалося проводити лише в Москві, тож наукові підходи українських учених, поетяк, не розглядалися і не враховувалися. Відтак, вирішення актуальної психологопедагогічної проблеми – виділення зі складу дітей з порушеннями слуху категорії слабочуючих – стало можливим на основі концепції Л. Виготського про складну структуру дефекту та психологопедагогічних досліджень Р. Боскіс (до 30-х років вона працювала в Києві), які й стали фундаментом науково обґрунтованої типології дітей цієї категорії. В Україні розгортання мережі закладів для дітей зі зниженим слухом просувалося вкрай повільно: до кінця цього періоду існувала лише одна школа для туговухих дітей (1940), як це передбачалося згаданою директивою, решта таких учнів навчалася в окремих класах при школах для глухих і загальноосвітніх закладах. На заваді цьому стала і друга світова війна. У перші повоєнні роки значні соціально-економічні труднощі істотно гальмували розгортання мережі шкіл для дітей цієї категорії, яке в ці роки відбувалося переважно за

рахунок реорганізації інших навчальних закладів. Водночас, в Україні, в Інституті фізичної дефективності, який розпорядженням Наркомосу України в 1946 р. перевели до Києва і реорганізували в Науково-дослідний інститут дефектології (директор доктор педагогічних наук, професор М. Грищенко), формувалася вітчизняна наукова школа спеціальної педагогіки, зокрема, сурдопедагогіки (А. Гольдберг, Л. Лебедева та ін.). Саме їхня діяльність стала початком досліджень особливостей розвитку, навчання і виховання дітей зі зниженим слухом.

Упродовж III періоду, починаючи з 1950 р., вийшла низка організаційних і законодавчих документів, що регулювали порядок виявлення та діагностування дітей з порушеннями слуху, і які мали забезпечити умови для диференційованого навчання цієї категорії учнів в Україні. Завдання полягало в тому, щоб охопити спеціальним навчанням усіх таких дітей, які вчилися в загальноосвітніх школах і школах для глухих. Однак, цей процес істотно гальмувався браком коштів, кваліфікованих кадрів, політикою центрального уряду, спрямованою на русифікацію та політехнізацію освіти (і спеціальної в тому числі). Окрім цього, в 1955 р. зі створенням Інституту дефектології АПН СРСР, Науково-дослідний інститут дефектології в Україні припинив своє функціонування, що вкрай негативно вплинуло на поступ вітчизняної сурдопедагогіки. Водночас, в Росії продовжувалося розроблення теоретичних і практичних питань спеціального навчання дітей цієї категорії та наукових принципів побудови педагогічного процесу в школі для слабобачущих. Як важливий рубіж у розвитку сурдопедагогічної науки в Україні можна розглядати постанову ЦК КПУ «Про стан і заходи дальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР» (1959 р.). Низка запланованих на її виконання заходів мала активізувати педагогічні дослідження в республі-

ці. Відділ дефектології Науково-дослідного інституту педагогіки та відділ спеціальної психології Науково-дослідного інституту психології мали координувати пошукову роботу. Республіканський навчально-методичний кабінет спеціальних шкіл, організований у 1962 р., також відігравав значну роль у впровадженні нових теоретичних напрацювань у шкільну практику. Істотні зрушення відбувалися і в царині підготовки кваліфікованих фахівців для закладів для дітей з порушеннями слуху. На педагогічному факультеті КДПІ ім. О. М. Горького у 1959 р. було створено окрему кафедру дефектології. В 1964 р. дефектологічне відділення педагогічного факультету було реорганізовано у дефектологічний факультет, першим деканом якого стала Н. Засенко. З 1965 р. викладачі новоствореної кафедри сурдопедагогіки і логопедії займалися не лише викладацькою роботою, а й здійснювали наукові дослідження з актуальних проблем сурдопедагогіки. До кінця 60-х років на факультеті вже було підготовлено понад 600 сурдопедагогів. У ці роки відбулися значні зміни в науковій спільноті українських сурдопедагогів: захищалися кандидатські й докторські дисертації (А. Гольдберг, Н. Засенко, Л. Лебедева, М. Ярмаченко та ін.). У цей період М. Ярмаченко започаткував наукові дослідження, що ґрунтовно висвітлювали перебіг розвитку вітчизняної сурдопедагогіки і практики навчання дітей з порушеннями слуху в Україні й окреслювали перспективні шляхи її подальшого розвитку. Поступово в республіці створювали наукові установи та окремі підрозділи, де сурдопедагогі та сурдопсихологи мали змогу цілеспрямовано вивчати особливості розвитку дітей зі зниженим слухом. У 1968 р. з ініціативи і фінансової підтримки Українського товариства глухих при Інституті педагогіки було створено лабораторію сурдопедагогіки, яку очолив І. Єременко у складі якої працювали Л. Ступнікова, Л.

Бистрякова, Г. Чефранова, Р. Якубовська, а згодом – К. Луцько, М. Медведєв, Е. Пуштин, А. Гольдберг, В. Засенко, Г. Коберник. І хоча це було значним досягненням для вітчизняної сурдопедагогіки, оскільки акумулювало науковий колектив для вирішення важливих науково-дослідницьких завдань, але тематика цих пошуків зосереджувалася лише на одній категорії дітей – глухих. Позаяк, про слабобачущих ішлося лише побіжно. У ці роки в УРСР загальне обов'язкове навчання глухих дітей вважалося фактично завершеним, діяло понад 60 закладів для дітей з порушеннями слуху, тож, для органів народної освіти на часі була реалізація повноцінного диференційованого навчання. Тому, увага зосереджувалася на дітях зі зниженим слухом та організації для них спеціальних шкіл-інтернатів. До 1967 р. їх нараховувалося вже 11 з контингентом понад 1500 учнів. Наказ міністра освіти УРСР від 21 лютого 1968 р. «Про заходи дальшого поліпшення роботи спеціальних шкіл Української РСР» не лише констатував ці успіхи, а й зазначав низку істотних прорахунків, зокрема, в роботі медико-педагогічних комісій. Аби змінити ситуацію на краще, планувалося розробити перспективний план розвитку спеціальних шкіл-інтернатів, передбачивши в ньому заходи для охоплення навчанням усіх дітей та розширення середньої освіти для окремих категорій (зокрема туговухих); розробити нормативні документи й науково-методичне забезпечення; поліпшити підготовку й перепідготовку кадрів у республіці та науково-дослідну роботу в галузі дефектології. Поступово ці плани почали втілюватися в життя. У 1975 р. в Інституті психології відкрили лабораторію сурдопсихології, науковими працівниками якої стали Л. Лебедева, Т. Марчук, Л. Фомічова, Л. Борщевська, В. Щербаков та ін. Упродовж кількох років учені плідно працювали над розробкою актуальних проблем психічного розвитку дітей зі

зниженим слухом. Спираючись на ці дослідження, вітчизняні науковці зробили істотний крок у розробці питань діагностики порушень слуху, дошкільного виховання, навчальної пропедевтики, забезпеченні науково-методичної бази навчання та виховання дітей зі зниженим слухом. Позаяк, цей період знаменувався оформленням української наукової школи сурдопедагогіки та сурдопсихології, яка досліджувала особливості розвитку, виховання й навчання дітей зі зниженим слухом.

IV період розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом на нашу думку доцільно датувати 1991 р. Зі здобуттям Україною незалежності розпочався новий етап розбудови вітчизняної освіти і, зокрема, спеціальної. На початок цього періоду існувало чимало не вирішених питань, які поступово врегульовувалися низкою нормативно-правових документів: законів, доктрин, концепцій, положень, стандартів, до розробки яких активно долучилися новостворені наукові підрозділи, зокрема, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, а в його структурі – лабораторія сурдопедагогіки та лабораторія жестової мови, Інститут корекційної педагогіки та психології, створений на базі дефектологічного факультету НПУ ім. М. П. Драгоманова (кафедра сурдопедагогіки). Наукові дослідження сурдопедагогів цих інститутів спрямовувалися на вивчення глобальних питань: теоретико-методологічних засад спеціальної педагогіки та психології, психолого-педагогічних умов удосконалення змісту освіти в умовах диференційованого підходу, оптимізації та індивідуалізації навчання осіб зі зниженим слухом. Нині вітчизняні науковці продовжують віднаходити нові шляхи і засоби удосконалення освіти таких дітей, запроваджувати новітні технології, враховуючи сучасні технічні досягнення; розробляти науково-методичне забезпечення для закладів для дітей зі зниженим слухом.

На цьому етапі широко розгорнулася робота щодо підготовки науково-педагогічних кадрів високої кваліфікації. Зокрема, в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України було захищено низку докторських і кандидатських дисертаційних досліджень, які стосувалися різних аспектів розвитку, навчання, соціально-педагогічної адаптації та реабілітації дітей зі зниженим слухом. Сформувався науковий колектив відомих в Україні вчених-сурдопедагогів (М. Ярмаченка, В. Засенка, Л. Фомічової, М. Шеремет), під керівництвом яких здійснюються наукові дослідження. На сучасному етапі почала спостерігатися позитивна динаміка подальшого розвитку й реорганізації системи спеціальних закладів для дітей зі зниженим слухом. За роки незалежності України відбулося розширення спектра корекційних послуг у закладах нового типу (реабілітаційних центрах, навчально-виховних комплексах тощо); впровадження спеціалізації та індивідуальних форм навчання, нових підходів і технологій, чому сприяють розроблені українськими науковцями (відповідно до світових стандартів) нормативно-правова база, оновлення змісту та програмно-методичного забезпечення їхньої освіти. Тому, можна говорити про завершальну стадію етапу реформування спеціальної освіти для дітей зі зниженим слухом і перехід до етапу її розбудови на нових засадах.

Простеживши генезис становлення та розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні, визначивши особливості й основні тенденції, проаналізувавши вплив певних чинників, ми мали підстави виділити чотири періоди. Так, можна констатувати, що система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом, як один із державних інститутів, виникла й розвивається, проходячи певні періоди й етапи, під впливом суспільно-політичних, соціально-економічних та соціокультурних чинників. Їх взаємозалежність і

взаємозумовленість визначали у різні періоди як піднесення, так і регресивні тенденції поступу цієї ланки спеціальної освіти в Україні.

Модернізація освіти в Україні на сучасному етапі спрямована на демократизацію та підвищення її якості, а це, відповідно, обумовлює необхідність інноваційного розвитку всіх її ланок, зокрема і освіти осіб з порушеннями слуху. Наближаючись до європейського та світового освітнього простору, базуючись на вітчизняних традиціях та надбаннях, передбачається вибудовувати національну стратегію розвитку освіти осіб з порушеннями слуху в контексті загальних підходів світової спільноти, які визначаються глобальними трансформаціями в усіх сферах життєдіяльності людини. Сучасні трансформаційні процеси у вітчизняній освітній галузі зумовлені кардинальними суспільно-політичними, соціально-економічними, соціально-педагогічними й культурологічними змінами, що тривають останніми десятиліттями. Отже, на шляху реалізації основних напрямів розвитку освіти осіб з порушеннями слуху історіографічний огляд і прогностичне моделювання є доцільними, аби уникнути помилок, виявити позитивний досвід, інноваційний потенціал сучасних наукових і практичних напрацювань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьячков А. И. Основные этапы развития советской системы воспитания и обучения аномальных детей. (1945–1967 гг.) // Специальная школа., 1967. – Вып. 5 (125). – С. 3–13.
2. Ярмаченко М. Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР. – К.: Рад. школа, 1968. – 320 с.
3. Засенко В. В. Сучасна система освіти осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи. // Збірник матеріалів I Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К.: Українське товариство глухих, 2001. – 228 с. – С. 43–50.
4. Таранченко О. М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект). : Монографія. – К.: «ЛІТО», 2007. – 212 с.

УДК: 376-056.264:376.016:811.161.2'35

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ «ПРАВОПИС» У МОЛОДШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ТПМ

(ТЕМА: «НАПИСАННЯ ГЛУХИХ І ДЗВІНКИХ ПРИГОЛОСНИХ»)

Е. А. ДАНИЛАВІЧЮТСЬ, завідувач лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук

Анотація. Описано систему вправ із формування орфографічних знань (правила написання глухих і дзвінких приголосних) у контексті вивчення теми «Правопис» у молодших класах загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: правопис, тяжкі порушення мовлення, етапи формування орфографічних знань.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАННЯ ТЕМИ «ПРАВОПИСАНИЕ» В МЛАДШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТНМ (ТЕМА: «НАПИСАНИЕ ГЛУХИХ И ЗВОНКИХ СОГЛАСНЫХ»)

Аннотация. Описана система упражнений по формированию правил орфографии (написания глухих и звонких согласных) в рамках изучения темы «Правописание» в младших классах общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: орфография, тяжелые нарушения речи, система формирования орфографических знаний.

TECHNIQUES OF TEACHING ORTHOGRAPHY IN PRIMARY SCHOOL FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISABILITIES (TOPIC «THE RULES OF BREATH CONSONANTS AND SONANTS»)

Symmary. The system of exercises of orthographic knowledge formation is represented in this article. This system is demonstrated in a context of the «Orthography» theme mastering (rules of breath consonants and sonants) in the primary secondary school for children with severe speech disabilities.

Keywords: orthography, severe speech disabilities, the system of orthographical knowledge formation.

Правопис **дзвінких** приголосних звуків української літературної мови тісно пов'язаний зі специфікою їхнього звучання: вони завжди дзвінкі перед глухими приголосними (*везти, дужка, думка, гадка, рибка*) та в кінці слова (*вуж, гриб, плід, міг*). До винятків належать звук [г], який у певних словах вимовляється як [х] (*ніті, кігті*), однак у інших – не втрачає своєї дзвінкості (*стерегти, одягти*). **Глухі** приголосні звуки, які стоять перед дзвінкими, мають особливість уподібнюватися до парних їм дзвінких (*вокзал [вогзал], футбол [фудбол], просьба [прозьба]*). З метою перевірки правопису таких букв у слові їх ставлять перед голосним або сонорним приголосним (*боротьба – боротися, брязк – брязнути, просьба – просити*). Існують слова, написання приголосних у яких не перевіряється, тому правопис їх необхідно запам'ятовувати (*вогко, призьба, вокзал, мерехтіти, футбол, анекдот*). Усі зазначені тонкощі усвідомленого правопису приголосних учні загальноосвітніх шкіл зазвичай поступово опановують у процесі навчання.

Учням з тяжкими порушеннями мовлення притаманні особливості фонематичного сприймання, розрізнення, аналізу, уявлень, усного відтворення звуків, здійснення поточного контролю під час виконання письмових завдань різних видів, психологічна структура яких змінює алгоритм послідовності залучення аналізаторних систем (слухової, зорової, кінестетичної), що негативно

впливає на кінцевий результат – правильне писемне позначення звуків, котрі відрізняються лише однією ознакою дзвінкості-глухості. Саме тому опанування зазначених знань потребує застосування спеціальних методик і відбувається відповідно до підходів, напрямів, етапів та структури подання мовного матеріалу, що їх розкрито в опублікованих статтях.*

Написання глухих і дзвінких приголосних

1. 1. Прочитай речення, чітко вимовляючи звуки, що відповідають виділеним буквам. Визнач, чи можна ці речення назвати текстом. Чому?

Олег повернувся додому. Смачний обід вже чекав на нього. Мама накрила на стіл. Тепер на ньому стояло декілька страв. Серед них були хліб, суп, сметана, пиріг з капустою, грибний соус, компот, виноград. У холодильнику на Олега чекав сюрприз.



* Див.: «Дефектологія: Особлива дитина: навчання та виховання». – 2011. – № 3, 4

• Як можна назвати цей текст?

2. Пригадай, який звук називається **дзвінким**, а який – **глухим** приголосним. Уважно прочитай слова з виділеними буквами та перевір, які з них закінчуються на дзвінкий, а які – на глухий приголосний.

3. Спиши слова з дзвінкими приголосними на кінці в один стовпчик, а з глухими – в інший. Підкресли букви, що відповідають цим звукам.

4. Прочитай слова. Яким загальним словом їх можна назвати? Визнач, скільки слів закінчується на **дзвінкий**, а скільки – на **глухий** приголосний. Склади слово з виділених букв і ти дізнаєшся, який сюрприз чекав на Олега в холодильнику.

Мед, шоколад, мар**м**елад, **о**гірок, **з**ефір, **п**иріг, **к**авун, **т**орт.

Цікаво дізнатися!

Тобі вже відомо, що деякі звуки української мови можна об'єднати в **пари**. Вимова таких звуків є однаковою, тільки під час утворення одного з них **голос працює**, а під час утворення іншого – **голос не працює**. Про такі звуки часто говорять, що вони відрізняються **дзвінкістю** – **глухістю**. На письмі вони позначаються такими буквами: **б-п, д-т, г-х, ґ-к, з-с, ж-ш**. Можливо, ти ще не знаєш, що інколи ці звуки можна переплутати один з одним і їхній буквений запис буде неправильним. Щоб цього не сталося, треба знати **правила правопису** і бути дуже уважним під час виконання вправ.

2. 1. Уважно прочитай пари слів. Визнач, чим відрізняються звуки, що відповідають останнім буквам кожної пари.

Зуб – суп, верблю**д** – салот, сніг – сміх, віз – ліс, ву**ж** – душ.

2. Спиши пари слів. Підкресли останню букву в кожному слові.

3. 1. Утвори слова, ставлячи букви у правильній послідовності. Починай з букви, що є виділеною жирним шрифтом. Запиши слова в зошит.

Лат**с**a, рі**г**и, іб**р**, град**в**ино, гу**з**боя, ку**ш**ар рі**х**го, пир**г**, аз**ж**ар, бусав**т**о.

2. Об'єднай слова в **пари** так, щоб остання буква першого слова пари позначала **дзвінкий** приголосний, а остання буква другого слова – **глухий**. Запиши ці пари. Підкресли останню букву кожного слова.

Зразок: виноград – салат.

3. Зроби перевірку правильності написання пар слів. Останні букви кожної з пар мають бути такими: **д-т, г-х, б-п, з-с, ж-ш**. Самостійно виправ помилки в разі їх виникнення.

4. 1. Уважно розглянь малюнки (мал. 1) і прочитай речення, що написав Балакунчик. Які **сумніви** в нього виникли?



Мал. 1

Старий ді(д? т?) дивиться прогно(з? с?) погоди по телевізору. У Івана розболівся зу(б? п?). Ву(ж? ш?) гріється на сонечку. Землю вкриває перший сні(г? х?).

2. Писаночка знову прийшла на допомогу Балакунчику. Уважно прочитай її пояснення.

Перевірй так:

Дід(д? т?) – діда

Прогно(з? с?) – прогнозу

Пиши:

дід

прогноз

Якщо ти не знаєш яку треба написати букву, зміни слово так, щоб після сумнівного приголосного з'явився голосний. У такому положенні приголосний звучатиме чітко.

3. Правильно впиши пропущену букву. Для цього звертай увагу на слово, в якому сумнівний приголосний стоїть перед голосним.

Зразок: Верблю.?. – верблюда: верблю**д** – верблюда.

Зу.?. – зуба

ву.?. – вужа

сні.?.- снігу.

4. Вимови окремо кожен останній приголосний у словах з лівої колонки та визнач, що є спільним в їхньому звучанні.



Запам'ятай:

дзвінкі звуки у кінці слова треба вимовляти дзвінко

ЗАПАМ'ЯТАЙ!

Звук дзвінкий в кінці стоїть,

Дзвінко, чітко він звучить.

Ти його не оглуши,

Букву правильно впиши.

(Еляна Данілавічоте)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ



Мал. 2

5. 1. Розглянь малюнки (мал. 2) з зображенням предметів, назви їх. Вимови окремо останній звук, визнач дзвінкий він чи глухий.

2. Спиши слова-назви малюнків, вставляючи пропущену букву. Підкресли тільки ос-танній дзвінкий приголосний.

Цвя..., голу..., Ді... Моро..., порі..., ні...

3. Читай речення, вставляючи пропущені слова. Користуйся словами з попереднього завдання. Запиши речення у зошит.

1) По подвір'ю вітер грає, голуб ... ганяє (Л. Глібов). 2) Є у мене **молоток**. Хто його не знає? Як він вправно у **кілок** ... забиває! (В. Бойченко). 3) І смачно слинка котиться, і хліба з салом хочеться, і тьмяно блиска ... (В. Коломієць). 4) Тільки гість мій на ... , ставлю я на стіл **пиріг**. 5) З Новим роком діточок вітає.

4. Допоможи Балакунчику до кожного з виділених слів попереднього завдання так дібрати подані слова, щоб вони мали таку ж **кількість складів** та схоже **закінчення (римувався)**.

Квиток, горіх, чобіток, ковток, закуток, поріг, танок.

5. Запиши ряди слів в зошит.

Зразок: Молоток – чобіток, ...

6. Назви всі слова з **глухим**, а потім з **дзвінким** приголосним у кінці слова. Чи всі слова, що римуються мають однакову букву в кінці слова? В якому рядку букви різні? Назви їх, послухай і визнач їхню **дзвінкість** чи **глухість** звучання.

6. 1. Уважно розглянь малюнки (мал. 3) і прочитай речення, що написав Балакунчик. Які **сумніви** в нього виникли цього разу?

1) Дівчинка одягає біленьку шу(б? п?)ку. Тепер не зможе мороз її налякати. 2) В книжці є дуже цікава ка(з? с?)ка. Діточкам хочеться її прочитати. 3) На плиті стоїть маленька сковорі(д? т?)ка. У кухні смачно пахне млинцями. 4) До лісу веде вузенька сте(ж? ш?)ка. Улітку вона буває ледве помітною серед високої травиці.

2. Уважно подивися на виділені букви, що слідують за сумнівними. **Дзвінкі** чи **глухі** звуки вони позначають?

3. Писаночка знову прийшла на допомогу Балакунчику. Уважно прочитай її пояснення.

У тебе виникає **сумнів**, тому що звук, що слідує за **сумнівним**, – **глухий**. Він заважає чітко звучати попередньому **дзвінкому** звуку. Знову змінюй слово так, щоб після сумнівного приголосного з'явився голосний. Тоді **сумнівний** приголосний буде звучати **чітко**.

Перевірй так:

Сковорі(д? т?)ка – сковорода

Пиши:

сковорідка

4. Правильно впиши пропущену букву. Для цього звертай увагу на слово, в якому сумнівний приголосний стоїть перед голосним.

Зразок: Шу?.ка - шуба: шубка -шуба.

ка?.ка – казочка

сковорі?.ка – сковорода

сте?.ка – стежечка.

5. Вимови окремо сумнівний приголосний, що стоїть перед глухим приголосним у середині кожного слова з лівої колонки та визнач, що є спільним у їхньому звучанні.

6. Поділи слова з лівої колонки на склади, чітко вимови їх та визнач, на який звук закінчується передостанній склад у кожному слові.



ЗАПАМ'ЯТАЙ!

Ти не знаєш що писати?
З двох який же звук обрати?
Їх навчайся розрізняти:
Серед слів такі шукати,
Щоб сумнівний звук стояв
Перед звуком голосним,
Дзвінко б він тоді звучав,
Був виразним і чітким.

(Еляна Данілавічоте)



Мал. 3

Запам'ятай: дзвінки звуки у кінці складу перед глухим треба вимовляти дзвінко.

7. 1. Розглянь малюнки (мал. 4) з зображенням предметів, назви їх так, щоб кожне слово закінчувалося на -ок.



Мал. 4

2. Визнач у кожному слові звук, який стоїть перед двома останніми, охарактеризуй його. Чи звучить він чітко? Спробуй

пояснити, чому він так звучить (звертайся до правила).

3. Запиши слова-назви малюнків, добираючи до кожного з них пару з поданих слів та вставляючи пропущені букви. Підкреслюй вставлені букви.

Зразок: Садок – садки,...

Пирі...ки, коло...ки, ві...ки, клу...ки.

4. Читай речення, вставляючи пропущені слова. Користуйся словами з попереднього завдання. Запиши речення зі вставленими словами у зошит.

1) Ніч настала. Сплять ..., ліси й поля. 2) Цілий день бабуся пекла. Чудові ... смачно пахнуть і просяться до ротика! 3) Галинка любить працювати з тістом. Сьогодні вона вилпіла дві квіточки, одну зірку та три кругленьких ... 4) Втомилися люди нести важкі валізи. Побачили вони ... неподалік, поклали свої валізи на них та й повезли. 5) Вирішив котик розважитися. Приготувалася мама до в'язання, а ... немає.

5. Прочитай останнє речення ще раз та розкажи, що сталося з маминими клубками на твою думку. Встав пропущену букву і ти дізнаєшся, на кого полював котик чи з якими предметами він грався цього дня.

	Ж	
	А	
КУЛЬБА		КА
	К	ЛУ
	А	
ПРО...КА	...	К
		И

6. Перевір правильність виконання попереднього завдання. Для цього перестав букви так, щоб утворилися слова. Добери до кожного слова пару з попереднього завдання, запиши пари в зошит. Яке слово з кожної пари можна назвати **перевірним**? Чому?

Бакульба, бажа, бочкапро, бокклу.

8. 1. Прочитай слова, добери одне з трьох слів, в яких сумнівний приголосний стоїть перед голосним і встав його у порожнє місце. Будь уважним, слова можуть бути далекими за значенням!

Ні...ки: а) ніжний; б) ніженьки; в) Ніжин;
 сні...ки: а) сніжинка; б) сніжний; в) сніжно;
 підка...ка: а) підказки; б) підказувати; в) підкажіть;
 шви...кий: а) швидко; б) швидкість; в) швиденько;
 ши...ка: а) шибочка; б) шибки; в) розшибати.

2. Запиши слова зі вставленими буквами в зошит, починаючи з найдовшого і закінчуючи найкоротшим. Підкресли вставлені букви та визнач, на яке запитання відповідає кожне слово. Назви слова, що позначають кілька предметів.

9. 1. Уважно прочитай речення, вставляючи пропущені букви. Чи можна ці речення назвати текстом? Чому?

Які рівнеські **грядочки** на бабусиному городі! Навколо кожної грядки натягнута **мотузочка**. Моту...ка ця потрібна, щоб ніхто випадково не ступив на грядки, поки не зміцніють молоді паростки.

Неподалік красуються **берези**. А дві молоденькі бері...ки вирости прямо біля бабусиного будинку. Дуже личать їм **сережечки**. Правда, коли дерева скидають сере...ки, мені завжди доводиться прибирати їх з кам'яних **доріжок**. Мають ці дорі...ки завжди виглядати охайно. Раптом хтось завітає?

2. Випиши виділені слова, добираючи до них пару. Правильно визначай букву, що необхідно вписати замість крапок. Чи можна назвати виділені слова **перевірними**? Чому?

Зразок: Грядочка – грядка, ...

3. Підкресли букви, що позначають сумнівний приголосний в обох словах пари. Поясни правило їх написання. Познач корені цих слів. Як можна назвати ці слова?

4. Дай повні письмові відповіді на запитання. Стеж за правильністю передачі на письмі сумнівних приголосних.

Зразок: Ділянка землі на городі – грядка.

• Як називається ділянка землі з рослинами на городі?

• Як називається огорожа навколо кожної грядки з паростками?

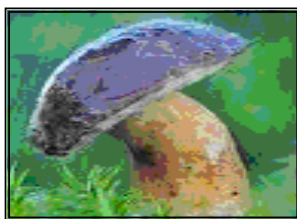
• Як називається береза маленького розміру?

• Як називаються «прикраси» на березах навесні?

10. 1. Прочитай віршики. Уважно розглянь малюнки до них. Визнач, які правила треба пригадати, щоб вставити пропущені букви. В якому віршику є перевірені слова, а в якому відсутні? Самостійно добери перевірене слово.

На тонких блакитних ні...ках
Доц зайшов тихенько в ліс
І питає тишком-нишком,
Де який **грибок** підріс.

(Григорій Усач)



Із долини на горбок
Ходить Вечір-В...чорок.
Кличе Темряву-Темноту
Щоб ставала до роботи...

(Грицько Чубай)

В мене є книжок багато –
І новенькі, і старі.
Як піду до школи з татом,
Всі кни...ки віддам сестрі.

(Платон Воронько)

2. Спиши речення в зошит, вставляючи пропущені букви. Виділені слова з попереднього завдання допоможуть тобі. Підкресли вставлені букви.

1) Завжди дідусь запрошує свою онуку Оленку до лісу. От і сьогодні піднялися раненько, взяли кошик для гри...ків. 2) Втомилися ніженьки після довгої дороги. А попереду одні гор...ки! 3) Відповідальна робота чекає сьогодні на Юрка. Збирається він кни...ки лікувати.

3. Визнач слова, що заховалися в кожному з ланцюжків. Запиши їх у зошит.

Книж~~н~~акниж~~к~~икниж~~к~~акниж~~к~~ечка.
Гор~~б~~окгор~~б~~кигор~~б~~очкигор~~б~~атий.
Гри~~б~~окгри~~б~~нийгри~~б~~кигри~~б~~очки.

4. Познач корені в словах кожного ланцюжка. Як можна назвати слова, що мають спільний корінь?

5. Знайди в кожному ланцюжку слова, що відповідають на питання який? яка? Склади з кожним з них речення та запиши в зошит.

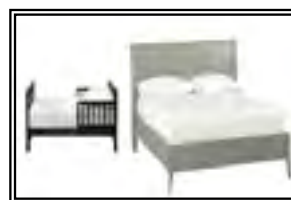
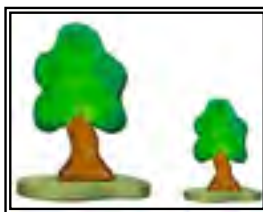
11. 1. Уважно прочитай речення, вставляючи звуки, що відповідають пропущеним буквам.

1) **Горо...ці** клюють зернятка. 2) Школярики – **моло...ці** отримують лише хороші оцінки. 3) **Хло...ці** часто грають у футбол після уроків. 4) Мама любить їсти хрусткі **хлі...ці**. 5) Тетянка та Олег – **перемо...ці** у змаганнях з плавання.

2. Спиши речення в зошит, вставляючи букви, що відповідають сумнівним приголосним. Перевірні слова повинні позначати **один** предмет, назву якого треба записувати в дужках поряд з виділеним словом.

Зразок: Горобці (горобець) клюють зернятка.

3. Підкресли вставлені букви, назви їх та визнач **дзвінкими** чи **глухими** є звуки, що відповідають їм. Скільки вставлених букв відповідають **глухим** звукам? Назви слова, в яких є такі звуки.



Мал. 5

12. 1. Уважно роздивися малюнки (мал. 5). Прочитай речення, вставляючи пропущені букви та слова. Добирай малюнок до кожного речення.

1) Велика ду...ка, а поряд – маленька 2) Велике лі...ко, а поряд – маленьке 3) Маленькі ду...ки, а поряд – великі 4) Велика коро...ка, а поряд – маленька 5) Маленька борі...ка, а поряд – велика

2. Спиши речення в зошит. Шукай та підкреслию перевірені слова в кожному реченні, користуйся ними для правильного запису пропущеної букви.

3. Самостійно склади три речення. Користуйся словами з попереднього завдання, що містять сумнівний приголосний. Запиши речення в зошит, підкресли букви, які позначають сумнівний приголосний.

13. 1. Уважно розглянь малюнки, виправ помилки, яких припустився Балакунчик, роблячи записи під ними (мал. 6).



Маленька ягі...ка. Велика шокола...ка Маленька ха...ка.



Маленька ха...ка

Велика ло...ка.

Мал. 6

2. Запиши в зошит слова з пропущеними буквами, добираючи до них перевірні слова так, щоб кожне з них позначало протилежний **за розміром** предмет і утворювало пару. Підкреслюй букву, що позначає сумнівний приголосний.

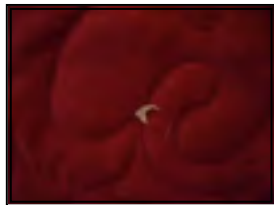
Зразок: Ягідка – ягода

3. Скільки вставлених букв відповідають **глухим** звукам? Назви слова, в яких є такі звуки.

4. Склади та запиши в зошит три речення, в яких би розповідалося про **маленький** предмет і такий же **великий**. Користуйся словами з попереднього завдання.

Зразок: У кошику лежали **ягідки** чорної смородини та **ягоди** малини.

14. 1. Уважно розглянь малюнки (мал. 7) і прочитай речення до них. Звертай увагу на вимову звуків, що відповідають пропущеним буквам. **Глухо** чи **дзвінко** вони звучать?



Мал. 7

1) Добре доглядає Маринка за своїми ні...тями. Руки майбутньої піаністки завжди мають бути охайними! 2) Мама приготувала дуже смачний обід. Правда, один **ніготь** все-таки зламався. 3) Потрібні котику гостренькі кі...ті. Не зможе він без них забратися на дерево. 4) Котячий **кіготь** застряг у килимі. Добряче ж котик розважився вранці!

2. Самостіно доповни **правило**, використовуючи виділені слова з попереднього завдання. Пункти 2, 3 запиши в зошит, підкреслюючи вставлені букви.

1. **Вимовляємо** звук [x] - кі[]ті, ні[]ті.
2. **Перевіряємо** так – кі...оть, ні...оть.
3. **Пишемо** букву г – кі...ті, ні...ті.

Запам'ятай: дзвінкий звук [Г] оглушується і звучить як [Х] у кінці складу, перед глухими приголосними в середині слів *легкий, нігті, кігті*. Однак на письмі його треба позначати буквою Г. Такі слова називаються **винятками**.

3. Дай повні письмові відповіді на запитання, користуючись правилом.

- *Що має бути особливо охайним на руках піаністки?*
- *Що зламала мама під час приготування обіду?*
- *Що потрібно котику, щоб забратися на дерево?*
- *Що застрягло в килимі під час розваг котика?*

15. 1. Уважно прочитай речення, вставляючи пропущені букви. Знайди перевірочні слова.

1) Довелося бабусі бі...ти через усе подвір'я. Неслухняний Кирилко дуже любить бігати до дороги роздивлятися машини. 2) Ле...кий вітерець віяв з моря. Він легенько підхоплював старе листя та ніс із собою. 3) Важко юному туристу тя...ти свій рюкзак. Однак справжнім туристам завжди доводиться тягати великі рюкзаки. 4) Так хочеться маленькій Іринці допомо...ти дідуся нести відро з водою. Поспішає вона на допомогу літньому чоловікові.

2. Запиши слова в зошит, вставляючи пропущені букви та добираючи до них перевірочні слова. Підкресли пари, що є **винятками**.

Зразок: бігти – бігати.

3. Прочитай речення, вставляючи пропущені слова. Користуйся словами з попереднього завдання.

Маленьке цуценятко намагається ... з кісткою в зубах. Він думає, що велика кістка – це ... вантаж. Насправді йому ледь вдається ... її. Хлопчик бачить намагання цуценятка й хоче ... йому. Нарешті кістка біля собачої будки!

4. Чи можна назвати ці речення текстом? Чому? Придумай заголовок до цього тексту, запиши його в зошит та спиши текст, вставляючи необхідні слова.

5. Яке із вставлених тобою слів відповідає на питання який? На яке питання відповідає решта вставлених тобою слів?

16. 1. Випиши слова, вставляючи та підкреслюючи пропущені букви. Добирай перевірні слова.

Зразок: одягтися – одягатися.

1. Взимку люди одягають теплий одяг. Вони намагаються запобі...ти застуді. Влітку їм хочеться одя...тися ле...ко. 2. Яка тваринка залишила свої кі...тики на мокрому піску? Напевно котик намагався перебі...ти через дитячий майданчик після дощу. 3. Немовлятам завжди коротко підстригають ні...тики. Якби батьки забули підстри...ти їх, то дітки могли б випадково пошкодити свою шкіру.

2. Запиши **слова-винятки** в ліву колонку, а всі інші слова з сумнівними приголосними в праву.

3. Придумай і запиши чотири власних речення, використовуючи слова з сумнівними приголосними з попереднього завдання.

17. 1. Розглянь малюнок і доповни речення словами, які тримає Балакунчик.

1. Молотять зерна – ...
2. Бабуся просить онуку сходити до крамниці - ...
3. Хлопцям подобається боротися - ...

2. Спиши речення в зошит. Підкресли у вставлених словах букви, що позначають **м'які** приголосні звуки. Що пом'якшує їх? Визнач **дзвінками**, чи **глухими** є ці звуки. Назви букви, що слідують за м'яким знаком. Визнач **дзвінками** чи **глухими** є звуки, що відповідають цим буквам.



Запам'ятай: у словах *молотьба, боротьба, просьба* глухі приголосні [т], [с] звучать глухо перед дзвінком [б] і позначаються на письмі буквами *ть, сь*.

3. Знайди в кожному реченні перевірене слово. Випиши парами слова з сумнівним приголосним та перевіри. Підкресли голосний, що слідує за сумнівним приголосним.

Зразок: молотять – молотьба.

18. 1. Уважно розглянь малюнок (мал. 8). Відгадай, до яких речень підходять слова *молотьба, боротьба, просьба*. Спирайся на відповідні малюнки.



Мал.8

1. Для його приготування спочатку збирають зерна, а потім слідує ... 2. Коли одна людина щось ввічливо просить виконати іншу, то це – ... 3. Коли один борець намагається перемогти іншого, то це – ...

2. Спиши речення в зошит, вставляючи слова. В дужках указуй номер малюнка, до якого підходить кожне речення.

3. Прочитай ряди слів і запиши в зошит лише ті слова, що можуть бути перевірними до першого слова кожного ряду. Підкресли сумнівну приголосну в кожному слові.

а) Молотьба – молодий, молотять, молотити, молотьба.

б) Боротьба – боротися, боротьбу, борці, побороти.

в) Просьба – просьби, просити, простий, просили.

4. Поясни, чому вилучені тобою слова не підходять.

5. Знайди та назви слово, в якому є **префікс**.

6. Самостійно склади та запиши три речення, використовуючи слова *молотьба, боротьба, просьба*.

Дзвінки звуки у кінці слова	Треба так змінити слово, щоб за сумнівним приголосним з'явився голосний
Дзвінки звуки у кінці складу перед глухим	звучать глухо перед дзвінками приголосними
Для перевірки написання сумнівного приголосного	треба вимовляти дзвінко.
У словах легкий, нігті, кігті дзвінкий звук [г]	треба вимовляти дзвінко
У словах <i>молотьба, боротьба, просьба</i> [т'], [с']	оглушується і звучить, як [х] перед глухими приголосними, однак позначається на письмі буквою г

Контрольні запитання та завдання

19. 1. Склади п'ять правильних речень. Для цього з'єднай початок речення з лівої колонки з його продовженням з правої колонки.

2. Запиши речення в зошит. Які з них ти запам'ятав?

3. Дай короткі (1–2 слова) відповіді на запитання:

- Які звуки у кінці слова треба вимовляти дзвінко?
- Як звучать дзвінки звуки у кінці складу перед глухим?
- Що треба зробити для перевірки написання сумнівного приголосного?
- Як звучить дзвінкий [z] у словах *нігті, кізті, легкий*?
- Як звучить м'який глухий приголосний у словах *молотьба, боротьба, просьба*?

20. 1. Уважно прочитай слова, вставляючи пропущені букви. Як мають звучати дзвінки приголосні звуки в кінці слів?

Виногра..., смі..., сала..., моро..., сні..., голу..., цвя..., прогно..., ні..., компо..., пирі..., ву... .

2. Спиши в зошит лише ті слова, що закінчуються на дзвінкий приголосний. Доберіть перевірочні слова, доведіть правильність свого вибору.

Зразок: виноград – винограду.

3. Придумай та запиши 4 речення зі словами, що містять дзвінки приголосні в кінці слів.

21. 1. Прочитай слова, вставляючи пропущені букви. Пригадай, за яким правилом відбувається їхній запис.

Гря...ка, кульба...ка, соло...кий, кни...ка, коро...ка, бері...ка, ягі...ка, ва...кий, ве...ти.

2. Спочатку спиши слова, що відповідають на питання що?, потім – який? та що робити? До кожного з них добери перевірочні слова. Яких слів більше?

Зразок: грядка – грядочка.

3. Придумай та запиши 4 речення, використовуючи слова з попереднього завдання.

22. 1. Прочитай слова, вставляючи пропущені букви. Спиши в зошит лише ті, що складають винятки.

Бі...ти, ле...кий, допомо...ти, тя...ти, ні...ті, одя...ти, кі...ті, перемо...ти.

2. Балакунчик намагався скласти речення, використовуючи лише **слова-винятки**. Перевір, чи правильно він виконав завдання.

1. Легко бігти, коли вітер дме у спину. Він ніби намагається допомогти перемогти спортсменам-бігунам під час змагань. 2. Дівчаткам подобається носити довгі нігті. Їм так і хочеться одягти мамину сукню та виглядати дорослішими. 3. Як уникнути гостреньких котикових кігтиків, коли так хо-

четься погратися із сусідським Мурчиком? Юрко збагнув, що можна натягти батькові старі шкіряні рукавички!

3. Спиши речення в зошит. Слова-винятки підкресли зеленим олівцем. Слова, що містять сумнівний приголосний [z], який звучить дзвінко перед наступним глухим, підкресли синім олівцем.

4. Склади та запиши 3 власних речення зі словами-винятками.

23. 1. Уважно прочитай слова. Пригадай, за яким правилом Писаночка написала виділені слова, а за яким – *підкреслені*.

Боротьба, колядка, просьба, берізка, сковорідка.

2. У ліву колонку запиши виділені слова, до правої – підкреслені слова. До кожного слова добирай перевірочне, записуючи його поряд у дужках. Знайди, якого слова не вистачає у лівій колонці та допиши його.

3. Склади та запиши 3 речення, використовуючи слова з глухим м'яким приголосним перед дзвінким.

24. 1. Уважно прочитай речення. Чи можна їх назвати текстом? Чому? Придумай назву й запиши в зошит.

Гарну сте...ку обрали Сашко та Мар'янка: тут і бері...ки, і ду...ки. Під білим пухнастим сні...ком вони неначе ка...кові. Сьогодні друзям особливо пощастило: зайчик у біленькій шу...ці ле...ко кудись пострибав. Тепер діточки знають, хто залишає кі...тики на сте...ці. Які ще сюрпризи чекати від зага...кового зимового лісу?

Спиши речення, вставляючи у слова пропущені букви. Доведи правильність свого вибору добором перевірочних слів, які записуй у дужках.

Далі буде

ЛІТЕРАТУРА

1. Коломійець М. П. Словник української мови в малюнках. – К.: Освіта. 1995. – 416 с.
2. Новий тлумачний словник української мови. – К.: «Аконіт», 2001. – Т. 3. – 863 с.
3. Український правопис / АН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Інститут української мови – 4-те вид., випр. й доп. – К.: Наук. думка, 1993. – 240 с.

УДК 376.3

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ШКОЛЯРАМИ

А. М. ВИСОЦЬКА, старший науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук

Анотація. У статті пропонуються методичні рекомендації щодо організації позакласної виховної роботи в групі спеціального загальноосвітнього закладу для розумово відсталих дітей. Описано методику проведення корекційно-виховних занять з учнями.

Ключові слова: виховання, форми виховання, виховне заняття, діяльність, розумово відстала дитина.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации по организации внеклассной воспитательной работы в группе специального общеобразовательного учреждения для умственно отсталых детей. Описана методика проведения коррекционно-воспитательных занятий с учениками.

Ключевые слова: воспитание, формы воспитания, воспитательное занятие, деятельность, умственно отсталый ребенок.

ORGANIZATION OF REMEDIALLY-UPBRINGING OCCUPATIONS WITH A MENTALLY DEFECTIVE PUPILS

Summary. In this article methodical recommendations for upbringing work in the special schools for mentally defective pupils are proposed. The article covers the methods of remedially-upbringing work with pupils.

Key words: upbringing, forms of upbringing, upbringing's occupation (lesson), activity, mentally defective pupil.

Виховний процес у спеціальному освітньому закладі є частиною загального процесу формування особистості, який поєднує як навчання та виховання у школі, так і виховання у сім'ї, а також вплив соціального оточення дитини. З точки зору педагогіки, процес виховання – це свідомо організована взаємодія педагогів і вихованців, організація і стимулювання активної діяльності вихованців щодо оволодіння ними соціальним і духовним досвідом та відповідними цінностями (І. Харламов). Підхід зорієнтовано на активну діяльність школяра, який вважається не лише об'єктом, а й суб'єктом виховання. Йдеться про особистісно-діяльнісний підхід до виховання, прийнятий нині у вітчизняній теорії та про необхідність уникати розуміння виховання як одностороннього впливу на особистість.

Процес виховання полягає в соціальній взаємодії педагога і вихованця та реалізується через організацію діяльності дітей. Результат дій педагога виявляється в якісних зрушеннях у свідомості та поведінці школяра. Сучасну концепцію виховання можна охарактеризувати поняттями: взаємодія, співробітництво, виховні відносини, педаго-

гічна ситуація, соціальна ситуація розвитку [2]. Тому виховувати – це означає організувати змістовне життя і розвивальну діяльність дітей спільно з дорослими.

Питання ефективної організації процесу виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку завжди були і лишаються в центрі уваги науковців (А. Белкін, М. Буфетов, Л. Виготський, О. Дьячков, Г. Дульнев, І. Єременко, М. Земцова, В. Мачихіна та ін.). Визначаються основні принципи, завдання, форми і методи виховання, виокремлюються основні напрями виховної роботи (моральне, трудове, фізичне, естетичне та ін.), даються рекомендації щодо організації роботи з учнівським колективом тощо. Процес виховання в допоміжній школі здійснюється за спільними з масовою школою напрямками. Також враховується, що будь-яке виховне заняття чи захід має мати корекційну спрямованість і сприяти здійсненню коригуючого впливу на особистість учня.

Проте, як свідчить аналіз сучасних підходів до організації позакласної виховної роботи, а також практика роботи спеціальних освітніх закладів, актуальним сьогодні залишається з'ясування особливостей організації корекційно-

виховного заняття, визначення та конкретизація основних вимог до його структури та методики проведення. Адже від чіткої організації заняття, визначення педагогом його мети, виду діяльності учнів, послідовності роботи, застосування відповідних форм, методів і засобів виховного впливу, – значною мірою залежить ефективність виховання розумово відсталої дитини, підвищення результативності корекційного впливу на її особистість.

Метою цієї статті є визначення основних вимог до організації та методики проведення різних форм організації корекційно-виховних занять із розумово відсталими школярами в позаурочний час.

Організаційні форми виховання класифікують залежно від того, як організовані учні: бере участь у виховному процесі колектив школи – чи класу, невеликі групи дітей – чи окремі з них. Розрізняють такі **форми роботи:**

- фронтальні (масові);
- групові (гурткові);
- індивідуальні.

Ця загальновідома класифікація розкриває організаційні форми, в яких знаходять відображення взаємини вихователів і вихованців, типи їх спілкування. Залежно від методики виховного впливу фор-

ми виховної роботи поділяють на групи:

- словесні (інформація, збори, зустрічі, усні газети тощо);
- практичні (екскурсії, конкурси, спартакіади тощо);
- наочні (виставки, тематичні стенди, газети тощо).

Основний закон виховання стверджує: виховувати – означає організувати діяльність дітей. Адже людина розвивається, і лише у процесі спільної діяльності та спілкування з іншими людьми у неї формуються життєво необхідні навички, цінності, почуття. Тому педагог, для досягнення виховної мети, повинен уміти організувати різноманітну діяльність учнів.

Усі види позаурочної діяльності, які можливі у школі (пізнавальна, громадська, естетична, трудова, діяльність дозвілля тощо), тісно пов'язані зі змістом навчання та виховання і мають на меті досягнення відповідних навчальних та виховних цілей. Так, наприклад, **пізнавальна діяльність** слугує розвитку пізнавальних інтересів, накопиченню знань, формуванню розумових здібностей тощо. Організовується вона в таких формах позаурочної роботи, як: повідомлення, розповіді, уроки народознавства, екскурсії, конкурси, огляди літератури та ін.

Громадська діяльність передбачає участь школярів в органах самоуправління, різних учнівських і молодіжних об'єднаннях у школі та у позаурочний час, участь у трудових акціях тощо. Це відбувається у таких формах, як: шкільні (класні) збори, засідання, свята, вечори, трудові десанти та ін.

Естетична діяльність сприяє розвитку художнього смаку, відповідних інтересів, здібностей дітей, що реалізується у таких формах позакласної роботи, як: інсценування, конкурси, мистецькі гуртки, концерти, екскурсії в музеї, відвідування театру та багато іншого. **Діяльність дозвілля** передбачає змістовний, розвивальний відпочинок, вільне спілкування. Плануючи дозвілля школярів, педагог повинен дотримуватися по-

зиції вихователя, а не стороннього спостерігача. Дозвілля учнів може проходити в найрізноманітніших формах: ігри, змагання, спільні прогулянки, вечори відпочинку, колективні дні народження тощо.

Деякі методисти виокремлюють як окремий вид **ціннісно-орієнтаційну діяльність**, що, по суті, є психологічним процесом формування ставлення до світу, формування переконань, засвоєння моральних та інших життєвих норм, – усього того, що називають цінностями. Для цього можна успішно використовувати такі форми, як: моральні бесіди, класні збори, дискусії, уроки пам'яті, уроки етикету та ін.

Діяльність школярів має бути багатогранною та різноманітною, оскільки це створює підґрунтя для оптимального перебігу процесу формування особистості. Види діяльності не мають певних меж: вони видозмінюються, оновлюються, на якомусь етапі стають більш, або менш актуальними. Тому перелік видів діяльності може бути лише відносним. Спосіб організації кожного із видів діяльності потребує від педагога творчого підходу. Треба також враховувати, що одні й ті самі форми можуть стосуватися різних напрямів діяльності школярів. Тому методисти радять застосовувати **комплексні форми виховання**, які узагальнюють сукупність виховних впливів, форм і методів.

Надзвичайно важливим є вміння педагога методично правильно обрати й організувати ті чи інші форми роботи з учнями. Вони мають відповідати змісту даного виду позакласної роботи, враховувати інтереси школярів, бути найбільш результативними. У допоміжній школі вибір форми організації значною мірою залежить також від типологічних особливостей учнів, особливо від ступеня розвитку в них самостійності та пізнавальних можливостей.

Особливу увагу треба приділяти **індивідуальній роботі** з окремими учнями, яка має логіч-

но поєднуватися з усіма іншими формами організації позакласної діяльності школярів. Сенс індивідуальної роботи не лише в тому, щоб створити сприятливі умови для розвитку індивідуальних здібностей учнів, а й у тому, щоб створити умови для залучення їх до колективних форм роботи шляхом розвитку їхніх пізнавальних можливостей, а особливо – самостійності й ініціативності [3].

У практиці роботи допоміжних шкіл традиційно застосовуються різноманітні форми **масової роботи**. Це, наприклад, проведення свята, в якому беруть участь усі класи: учні допомагають прикрасити приміщення до свята; під керівництвом педагогів готують виступи та костюми; організовують виставки дитячих робіт тощо. У рамках масового заходу організовують ранки для молодших класів і вечори для старших школярів, зустрічі з цікавими людьми, змагання, масові ігри.

Також варто пам'ятати, що на розумово відсталу дитину негативно впливають як метушливість, покvapливність, хаотичність дій, крики, так і однамітність, надмірна тривалість окремих заходів, виступів тощо. Ось чому необхідною є чітка організація всього комплексу заходів, сувора регламентація дій усіх учасників та організаторів, урахування, передусім, зацікавленості та підтримання інтересу до події у її учасників, школярів, а не глядачів.

Під час організації та проведення масових форм позакласної виховної роботи треба пам'ятати, що розумово відсталі школярі, здебільшого, не залучаються до активної роботи, залишаючись пасивними співучасниками заходів. Водночас, за умови методично правильно організації значно збільшується кількість активних учасників. У них зникає страх спілкування, сором'язливість, байдужість до спільних справ, формується віра у власні сили і можливості, а найголовніше – учні вчаться спілкуватися, жити і працювати в колективі.

Найбільш поширеною і досить результативною формою **групової роботи** у допоміжній школі є гурткова. Вона дає змогу задовольнити потреби більшості учнів, враховуючи ступінь основного дефекту й особливості вторинних порушень. Під час занять у гуртках педагог має можливість, окрім основного завдання (навчити дітей співати, танцювати, вишивати, конструювати тощо), сприяти виникненню ситуацій взаємодопомоги та взаємопідтримки, розширенню кола спілкування, формуванню у них комунікативних навичок, уміння поводитися в колективі тощо.

Педагог-вихователь має дотримуватися правильної методичної організації усіх форм роботи. Зокрема, треба усвідомлювати, що в різних формах виховної роботи переважають ті чи інші **засоби впливу**. Наприклад, у бесіді, на зборах тощо, головним буде вплив словом, інформацією (доречним стане метод переконання). У змаганнях, конкурсах, трудовій акції тощо – гра, дія, діяльність. Під час інсценування вплив здійснюється за допомогою образу, видовища, спільним естетичним переживанням. Безумовно, в більшості форм **слово, образ, гра, дія** тісно поєднуються, але вихователь повинен розуміти, що саме є основним засобом впливу, і залежно від цього організувати будь-яку діяльність дітей.

Аналізуючи різні підходи до організації діяльності школярів, С. Карпенчук зупиняється на схемі організованої, раціональної діяльності (за Т. Котарбинським), що передбачає три основні фази: 1) підготовка; 2) виконання; 3) контроль [4]. Істотним є те, що ці фази властиві як індивідуальній, так і колективній діяльності. Вони, зокрема, складаються із окремих компонентів діяльності.

1. Підготовка:

- а) визначення мети;
- б) вивчення умов діяльності;
- в) планування;
- г) підготовка умов діяльності та її організація.

2. Виконання:

- а) виконання операцій;

- б) поточний контроль;
- в) усунення непередбачених перешкод.

3. Підсумковий контроль:

- а) оцінка підсумкового результату;
- б) оцінка перебігу діяльності;
- в) пропозиції на майбутнє [5].

Ця схема має стати відповідним орієнтиром організації різних видів діяльності. Саме тим, що на практиці окремі організаційні фази не беруться до уваги, чи здійснюються недосить чітко, зумовлюється значне зниження виховного ефекту діяльності.

Одним із аспектів нашого дослідження проблеми оптимізації процесу позакласної виховної роботи з розумово відсталими учнями стало визначення чіткої методики проведення позакласних виховних занять. Ми виходили із розуміння виховного заняття **як змістовно-структурної одиниці процесу виховання**, як окремої ланки спільної діяльності вихователя і вихованців, спрямованої на реалізацію загальної мети і часткових цілей виховання. Ця діяльність має бути регламентована програмою виховання та відповідними планами (шкільним, календарним, щоденним).

Доречним, на нашу думку, є застосування характеристики, яку свого часу наводив І. Єременко щодо уроку, саме до виховного заняття: «Чіткий, розмірений порядок роботи, сувора дозованість розумового та фізичного навантажень, наявність постійно діючих педагогічних стимулів, що спонукають до активної діяльності, ... створюють найсприятливіші умови для навчання розумово відсталої дитини, попереджають нервово-психічні перенапруження» [3, 123].

Відтак, при розробці системи експериментальних корекційно-виховних занять, які проводилися з учнями допоміжної школи в позаурочний час, ми дотримувалися єдиного підходу до методики їх проведення. Обов'язковими вимогами до ходу заняття стали такі: чітке визначення теми і мети, наяв-

ність методичної поради до його проведення, пояснення нових слів, запитань до дітей з теми заняття, окремого блоку так званих проблемних запитань, а також підбиття підсумків з формулюванням морального правила на завершальному етапі заняття.

Кожне заняття проводилося трьома етапами. **Підготовча частина** (5–10 хв) передбачає нервово-психічну підготовку учнів. Йдеться про налаштування учнів на певний вид діяльності, приведення нервово-психічної сфери в оптимальний стан, який давав би змогу продуктивно працювати; активізацію уваги, мислення, пам'яті, інтересу школярів до сприймання та засвоєння нового матеріалу; з'ясування стану сформованості відповідних понять та уявлень учнів із теми, яка вивчається; актуалізацію необхідних знань. З цією метою можна застосовувати спеціальні вправи на активізацію уваги, мислення, пам'яті, пов'язані з темою заняття; дидактичні ігри, елементи ручної праці, співи, малювання, загальнорозвивальні фізичні вправи тощо.

Основна частина (25–30 хв) охоплює:

- визначення теми й мети заняття;
- розкриття теми (на прикладі поведінки дійових осіб оповідання, безпосередніх учасників події, що обговорюється, учасників рольової гри; аналіз спеціально дібраних прикладів, що відображають істотні ознаки понять тощо);
- словникову роботу (пояснення та з'ясування з учнями незнайомих слів і висловів);
- аналіз ситуації, що обговорюється;
- аналіз поведінки учнів в аспекті теми, що обговорюється;
- визначення морального правила;
- поточний контроль, усунення непередбачених перешкод;
- повторення та узагальнення набутих знань;
- визначення разом із учнями конкретних порад щодо поліпшення їхньої поведінки в аспекті теми заняття.

Завершальна частина передбачає:

- підсумковий контроль (оцінка підсумкового результату, успіхів учнів, перебігу діяльності; пропозиції на майбутнє);

- налаштування школярів на зміну діяльності (зі стану праці – на відпочинок).

Наприкінці уроку школярі залучаються до спільної роботи, яка має заспокійливо діяти на збуджених дітей і виводити інших із стану заторможеності, який може виникати від перевтоми (спокійні рухливі і дидактичні ігри, елементи драматизації, колективні співи, прогулянка тощо).

Залежно від форми виховного заняття (заходу), деякі етапи роботи можна відносити до підготовчої або до основної частини. Так, наприклад, під час проведення екскурсії чи сюжетно-рольової гри з вихованцями, – визначення мети, вивчення умов, планування та підготовку умов діяльності відносимо до підготовчої частини заняття. Під час проведення бесіди, уроку етикету тощо, – до основної.

Для оптимізації позакласної виховної роботи в плані формування особистості та корекції порушень у розвитку учнів, необхідно підтримувати сприятливі для цього **умови**. Вони є загальновідомими в теорії олігофренопедагогіки, але не завжди чітко і послідовно дотримуються на практиці. Такими є:

- обов'язкове виконання режиму дня, що дає змогу розумно чергувати різні види діяльності та сприяє засвоєнню норм поведінки;

- реалізація індивідуального підходу, що здійснюється на основі вивчення учнів;

- забезпечення усім вихованцям посиленої участі в різних видах діяльності;

- організація доручень дітям, результати виконання яких є наочними та відчутними;

- забезпечення конкретного застосування предметних результатів діяльності кожного учня;

- ретельний і систематичний контроль та оцінювання будь-

якого виду діяльності учнів.

Педагогу необхідно враховувати індивідуально-особистісні якості кожного учня – його інтереси, мотиви діяльності, звички, самооцінку, рівень намагань, становище у колективі однолітків, ставлення до товаришів, педагогів, навчання, праці, гри. З урахуванням цих даних визначаються і тактичні, і стратегічні лінії індивідуального підходу до учня.

Особистісно орієнтоване виховання, яке має на меті досягти усвідомлення вихованцем себе як особистості, неможливе без доброзичливого ставлення до дитини небайдужих для неї дорослих. Психологи рекомендують вихователю у практиці своєї роботи дотримуватися відповідної **виховної позиції**: розуміння дитини, визнання дитини, прийняття дитини.

Для ефективної організації виховного процесу необхідно, щоб процес розуміння вихованців вихователем загалом був результативним. Тому, педагог має володіти такими якостями:

- здатністю сприймати й адекватно інтерпретувати поведінку дитини у кожний момент її діяльності та спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини, що призвели до цих змін;

- умінням виявляти та порівнювати характер змін, які відбуваються у вербальній і невербальній поведінці вихованців, робити правильні висновки;

- умінням уникати суб'єктивного пояснення та оцінювання поведінки вихованців;

- здатністю вчасно сприймати і правильно оцінювати емоційний стан дитини через експресивні моменти спілкування (міміка, поза, жести і рухи, інтонація і темп мовлення) [1].

Представники гуманістичної психології вважають, що педагог, який прагне до особистісно центрованого виховання, повинен дотримуватися таких **правил у педагогічному спілкуванні**:

- демонструвати довіру дітям;
- допомагати дітям формулюва-

ти мету, що стоїть перед групою чи індивідом;

- зважати, що у дітей є мотивація до навчання;

- бути для учнів джерелом досвіду з усіх питань;

- виявляти емпатію – здатність розуміти, відчувати внутрішній стан, особистість учня і приймати його таким, яким він є;

- бути активним учасником колективної взаємодії;

- володіти стилем неформально-го теплому спілкування з учнями;

- виявляти емоційну врівноваженість, упевненість у собі, життєрадісність, вміння самооцінки.

Педагог має створити таку моральну та психологічну атмосферу в колективі, яку б характеризувала віра дітей у власні можливості, віра в позитивні цінності та ідеали, в можливість зробити своє життя кращим.

Зважаючи на значні труднощі в самостійному усвідомленні тих відносин і поведінкових актів, які залучені в спеціально організовану педагогом діяльність, постає важливе виховне завдання: допомогти розумово відсталим учням виокремити, осмислити, узагальнити ті моральні норми, які необхідно засвоїти. Адже неусвідомлене засвоєння норм поведінки робить навички поведінки нестійкими. Міцне й усвідомлене засвоєння норм моралі забезпечується за умови активної участі вихованців у всіх видах діяльності, та розширення й поглиблення досвіду їхньої практичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості – у 2-х книгах. – К.: Либідь, 2003.
2. Воронів В. В. Педагогіка школи в двох словах. М., 2002.
3. Еременко І. Г. Олігофренопедагогіка. К.: Вища школа, 1985.
4. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1997.
5. Петрасинский З. Познай себе: кн. для учасників / Пер. с пол. В. И. Романца. – К.: Рад. школа, 1988. – С. 89 – 90.

УДК 371. 132:376. 1(086)

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІЧНИХ БЛОК-СТРУКТУР (ЛБС) У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

М. О. СУПРУН, провідний науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Анотація. У статті розкрито досвід педагогічного колективу Київської допоміжної школи-інтернату № 12, зокрема вихователя-методиста Ф. Кочерги із використання логічних блок-структур (ЛБС) у корекційно-виховному процесі закладів освіти зазначеного типу.

Ключові слова: виховання, логічні блок-структури (ЛБС), корекційно-виховний процес.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ БЛОК-СТРУКТУР (ЛБС) В КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Анотация. В статье раскрыто педагогический опыт коллектива Киевской вспомогательной школы-интерната № 12, в частности воспитателя-методиста Ф. Кочерги по использованию логических блок-структур (ЛБС) в коррекционно-воспитательном процессе учреждений образования указанного типа.

Ключевые слова: воспитание, логические блок-структур (ЛБС), коррекционно-воспитательный процесс.

USING OF THE LOGICAL BLOCK-STRUCTURES (LBS) IN THE CORRECTION-EDUCATIONAL PROCESS OF THE SUPPLEMENTARY SCHOOLS

Summary. The article revealed the collective educational experience of the Kiev boarding school № 12, exceptional, teacher-methodologist Kocherga F.G., on the using of logical block-structures (LBS) in the correction-educational process in institutions of the formation of this type.

Keywords: education, logical block-structures (LBS), correction-educational process.

Відомо, що виховання – це важлива складова частина педагогічного процесу. Виховання має свій зміст і свої принципи. В дефектології виховання зумовлюється ще й специфічними вимогами до дитини. Фахівець-дефектолог має добре володіти теорією, та на її основі вдумливо шукати найрізноманітніші форми впливу на учнів. Пошуковий, або творчий підхід до виховної роботи має захочувати педагога глибше зрозуміти вихованців, їх душевний настрій, застерігати від невігластва та педагогічного неуцтва.

Допоміжна школа проводить велику корекційно-розвивальну роботу щодо активізації учнів у навчально-виховному процесі, розвитку їх допитливості та самостійності. Педагогічний вплив на вихованців у закладі здійснюється систематично протягом доби, тижня, місяця, навчального року. На вихователя допоміжної школи-інтернату покладаються складні завдання організації життя, праці

і відпочинку вихованців так, щоб вони добре вчилися і працювали, були здоровими, життєрадісними, набули досвіду моральної поведінки. Саме з урахуванням тих вимог і створювались інформативні структури, які допомагали б учням краще засвоювати норми етичної культури. Враховувалося і те, що в учнів допоміжної школи зорове сприймання інформації переважає над іншим. Так з'явився характерний прийом викладання навчально-виховного матеріалу за допомогою своєрідних схем, які ми називаємо логічними блок-структурами.

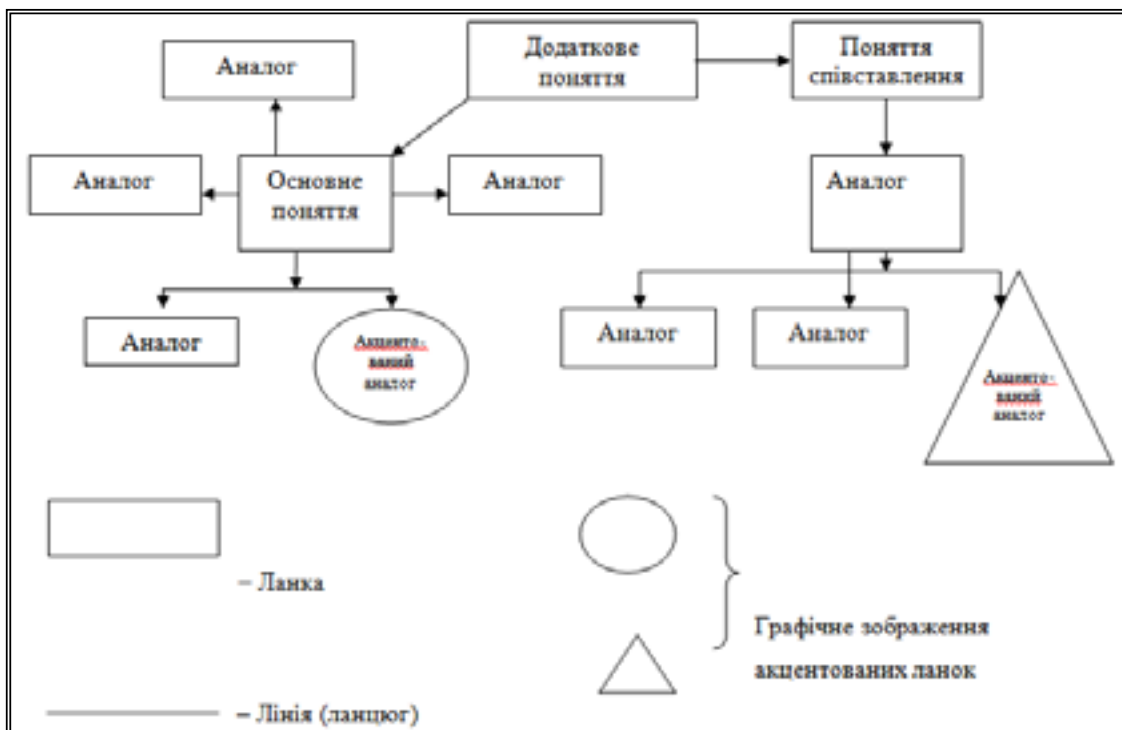
Використання такого унаочнення на нашу думку, буде корисним для вчителів і вихователів не тільки спеціальної, а й масової школи. Уміння розкрити тему за допомогою графічних схем, символів мнемосхем набагато полегшує роботу педагога. Учні краще засвоюють поданий таким чином матеріал. Доречним буде вислів, що хороша ілюстрація варта тисячі слів.

Сьогодні вимагає виховувати моральні якості через практичне вивчення етики. Її основи мають знати як таблицьку множення чи граматику правопису. Особливо в допоміжній школі, де моральність порадами та вказівками прищепити важко. Напевно потрібна така система виховання, за допомогою якої учні ґрунтовно освоїли б моральні норми.

Сучасна методика виховання з такою метою рекомендує використовувати художню літературу, твори мистецтва, тематичні бесіди, зустрічі з цікавими людьми.

Введення графічної мови в засвоєння абстрактних етичних понять значно розширює можливості учнів допоміжної школи у вивченні теоретичної і практичної етики в доступній для них формі. Варто зазначити, що унаочнення в дидактиці має чимало переваг у порівнянні з емпіричними підходами. Це сприяє не механічному заучуванню тих чи інших моральних категорій, а розвиває в учнів мовлення, увагу,

СХЕМА ЗАГАЛЬНОГО ВИГЛЯДУ ЛОГІЧНОЇ БЛОК-СТРУКТУРИ (ЛБС)



Мал. 1.

мислення, сприймання, пам'ять.

Запропонований матеріал присвячено вивченню досвіду роботи вихователя-методиста, відмінника Народної освіти України, колишнього вихователя Київської допоміжної школи-інтернату № 12 Ф. Кочерги.

Що являють собою логічні блок-структури (ЛБС)?

Логічні блок-структури – це своєрідна форма викладення на-

вчального матеріалу або виховного матеріалу з метою кращого його засвоєння і розуміння. ЛБС нагадують собою схему (мал. 1), яка складається з окремих ланок і ліній. Кожна ланка може бути різної форми для зручності користування.

Лінії з'єднання (ланцюжки) разом з ланкам утворюють відповідну послідовність. Послідовності можуть бути позитивними і негативними. Неодмінні атрибути структури:

- основне поняття – (ОП);
- поняття співставлення – (ОП);
- аналоги (АН);
- акцент (Ак);
- додатково поняття – (ДП).

Назва «блок» у нашому розумінні означає сукупність, в яку входять основне поняття і поняття співставлення. Вони, зазвичай, є темою заняття та власного ставлення до сказаного. «Структурність» проявляється в тому, що кожна автономна частина має власну характеристику, водночас вона підпорядкована загальній темі. Саме така графічна модель допомагає учням розвивати логічне мислення і ставлення їх до відповідного повідомлення.

Після того, як педагог сам добре ознайомиться з ЛБС, потрібно провести заняття з учнями, та в доступній формі розповісти вихованцям все про блок-структури. Для цього вихователь викреслює на дошці схему ЛБС з усіма складовими частинами згідно з мал. 1. Надалі учні будують ЛБС самостійно.

Як працювати з логічними блок-структурами?

Для прикладу детально розберемо роботу з ЛБС на тему:

«Добро – зло»

5 клас (мал. 2)

Вихователь оголошує тему заняття, його мету. Потім коротко в доступній для дітей формі розповідає, що означають етичні категорії «Добро – зло».

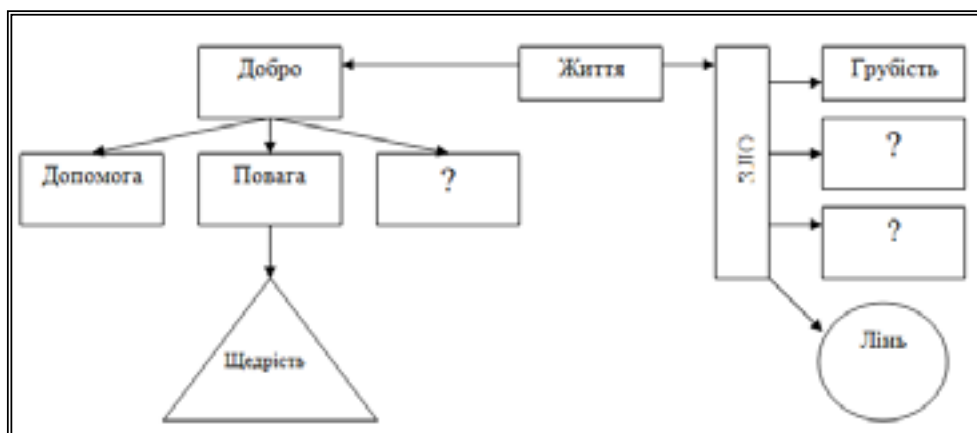
Оскільки ЛБС «Добро – Зло» складається з двох послідовностей – позитивної і негативної, то розмову треба починати з тієї, яка характеризується позитивним змістом.

Подальший виклад матеріалу буде побудований у формі діалогу між вихователем (В) та учнями (У).

Пояснення педагога. Перед нами малюнок, який нагадує схему. Ця схема має відповідну будову, а

сама: складається з прямокутних чи інших геометричних фігур, які називаються ланками. Ці ланки з'єднані між собою лініями їх можна назвати ланцюжками. У головну ланку записується основне поняття. Від цієї ланки іде розгалуження до другорядних, які заповнюються аналогами. Акцентована ланка має іншу геометричну форму. Такий графічний малюнок утворює послідовність. Та схема, яка будується на базі основного поняття вважається позитивною, а та, яка будується на понятті співставлення – негативною. Послідовність нічим не відрізняється (негативна і позитивна). Але зміст її протилежний позитивній послідовності. Таку схему можна ще назвати блок-структурою, бо вона складається з двох частин, утворюючи одне ціле – блок. Слово структура означає «будова», воно пояснює, з чого складається блок. Сподіваємося, що такі схеми допоможуть нам краще викласти свої думки, сприятимуть кращому мисленню. Тому до назви «блок-структура» можна додавати слово «логічна». Логічна – означає закономірно, розумно, послідовно.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА «ДОБРО – ЗЛО»



Мал. 2.

Нашу схему ми назвали логічною блок-структурою, а скорочено її будемо називати ЛБС – початковими літерами повної назви. Роботи з ЛБС завжди потрібно починати з позитивної послідовності.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Тема. ПОНЯТТЯ ДОБРА І ЗЛА.

Мета: розповісти учням, що являють собою моральні категорії «добро» і «зло». Виховувати у дітей доброту, щирість, повагу до людей, а також протидіяти всьому негативному, що втілює зло.

Наочність: схема логічної блок-структури (ЛБС) «Добро – зло». **Дидактичний матеріал.** Приказки, прислів'я, влучні вислови.

ПРОПОНУЄТЬСЯ

Логічна блок-структура (ЛБС) «Добро – зло».

ЇЇ СКЛАДОВІ:

1. Позитивна послідовність. Основне поняття (ОП) – «Добро». Аналоги (АН) – допомога, повага, щедрість...
2. Негативна послідовність. Поняття співставлення (ПС) – «зло». Аналоги (АН) – грубість, лінь, наклеп...
3. Додаткове поняття (ДП) – «Життя».

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Добро – все позитивне, хороше, корисне. За допомогою ідеї добра люди оцінюють явища, поведінку окремих осіб, виражають свої

прагнення і мрії на майбутнє.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

- «Добро робити – щастя творити.»
- «Люди добро пам'ятають до кінця днів своїх.»
- «Життя дане на добрі справи.»
- «Спасибі, братику, за добрі слова.» (Л. Глібов).

Зло – протилежне поняттю «добро». Зло заслуговує засудження, викриття і викорінення з життя людини та суспільства. Зі злом потрібно боротися.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

- «Доброго тримайся, а злого цурайся.»
- «Зло тихо лежати не може.»
- «Хто материнську мову зневажає, той і матір не шанував.»
- «Небезпечно знатися з людиною, у якої гортань чутливіша, ніж серце.»

РОБОТА З ПОЗИТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ «ДОБРО»

1. Заповнити послідовність «Добро» аналогами: допомога, повага, щедрість... (У майбутньому аналоги пропонують учні). Пояснити аналоги.
2. При необхідності продовжити послідовність (аналоги пропонують учні).
3. Пояснити акцентовану ланку «Повага».

РОБОТА З НЕГАТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ «ЗЛО»

1. Заповнити послідовність «Зло» аналогами: грубість, наклеп, лінь, (у майбутньому анало-

ги пропонують учні).

2. Якщо є необхідність продовжити послідовність (аналоги пропонують учні).

3. Пояснити акцентовану ланку «Лінь».

Додаткове поняття «життя» стверджує, що зазначені категорії знаходяться в одвічній суперечності. Людина, в характері якої переважають ті чи інші риси, посідає й відповідне місце в житті.

Добру людину поважають, зважають на її думку, до злої відносяться критично, стороняться її.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Підібрати матеріал з теми «Добро – зло» з дидактичної та художньої літератури, газет, репродукції образотворчого мистецтва, програмового матеріалу з читання.

2. Звернути увагу на акцентовані ланки з поняттям. «Щедрість» та «Лінь». Для цього використати словник з етики.

3. Уміти аналізувати дібраний матеріал згідно з засвоєною темою.

Коли аналізується вся послідовність необхідно зробити загальний висновок по даній структурі. Передусім, педагог має подумати, як переконати дітей у тому, що сутність добра не просто окремий хороший вчинок. Добро має проявлятися в діях учнів і стати звичною життєвою необхідністю. А до зла потрібно ставитись, як до явища створеного протиправною поведінкою, яке нівечить хороші стосунки між людьми. Також доцільно використати приказки, прислів'я влучні вислови, а також повчальні ситуації з життя класу. Якщо педагог вважатиме за потрібне використати в блок-структурі додаткове поняття, а в даному випадку таким поняттям може бути «життя», то тут бажано загострити увагу учнів на тому що воно складається з позитивних і негативних чинників. І від того, який з цих факторів матиме перевагу, залежить щастя людини.

Робота з ЛБС «Добро – зло» буде цікавою якщо підготуватися наперед і залучити до цього учнів. Зокрема одній групі вихованців доручають написати великим шрифтом вислови про добро і зло. На окремих арку-

шах розміром 300 x 300 мм написати слова «добро» і «зло». «Добро» – червоним кольором, «зло» – чорним. Другій групі учнів пропонують дібрати ілюстративний матеріал.

Початок занять може бути різного характеру. Щоб надати йому особливого значення можна розпочати з приказок, прислів'я, влучних висловів. З'ясувавши їх значення допоможете учням підійти до самостійного визначення понять «добро» і «зло». Можна піти й іншим шляхом: спочатку визначити значення категорій «добра» і «зла», а потім закріпити одержані знання.

Як варіант; педагог може нагадати учням про ситуації в класі, вчинки учнів, пов'язані з добрим і злим.

Наступним етапом заняття є робота з ЛБС.

Домашнім завданням з цієї теми може бути добір матеріалів з газет,

журналів, художньої літератури, випадків з життя класу, особистих спостережень з метою обговорення на наступному занятті. Темою майбутньої дискусії можуть стати поняття з ЛБС «Добро – зло», котрі привернули увагу учнів.

Вихователь Ф. Качерга застосує у своїй практиці ЛБС у роботі з розумово відсталими дітьми з 1975 р. Схеми успішно використовуються у роботі з учнями 4–7 класів та мають схвальні відгуки колег і науковців.

Отже, щодо використання логічних блок-структур в роботі з учнями допоміжної школи, зазначимо:

1. ЛБС – це своєрідна образно-зорова система, що привертає до себе увагу, зацікавлює дітей неординарністю викладення думки.

2. ЛБС сприяв розвитку логічного мислення учнів, пробуджує

інтерес до самовиховання і самооцінки, умінню дискутувати, відстоювати свою точку зору.

3. ЛБС – має безкінечний різновид варіантів у вивченні та розв'язанні педагогічних проблем.

4. ЛБС набагато полегшує роботу педагога щодо засвоєння учнями відповідних знань.

5. Як показує практика, використання ЛБС можливе і в організаціях громадського життя школи: проведення зборів учнівського колективу, навчання дитячого активу, що в цілому буде сприяти становленню учнівського самоврядування.

Педагог, який оволодів прийомами роботи з ЛБС на уроках чи під час виховних занять, досягатиме значних результатів у роботі з учнями із вивчення норм етики та їхнього практичного застосування.

УДК 376-056.34:376.016:811.161.2-2-028.31

ВИХОВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЧИТАННЯ В УЧНІВ ІЗ ЗПР СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ

Т. Ф. МАРЧУК, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, кандидат психологічних наук

Анотація. У статті йдеться про особливості самостійного читання художньої літератури учнями із ЗПР середньої шкільної ланки. Визначені зовнішні та внутрішні передумови розвитку у дітей інтересу до читання. Пропонуються заходи, що сприяють розвитку в учнів цієї категорії бажання самостійно читати.

Ключові слова: читацькі інтереси, засоби впливу, пізнавальна активність, позакласне читання.

Воспитание интереса к чтению у учащихся с ЗПР среднего школьного звена.

ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У УЧАЩИХСЯ С ЗПР СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ЗВЕНА

Аннотация. В статье идет речь об особенностях самостоятельного чтения художественной литературы учащимися с ЗПР среднего школьного звена. Определены внешние и внутренние предпосылки развития у детей интереса к чтению. Предлагаются меры, способствующие развитию у учащихся этой категории желания самостоятельно читать.

Ключевые слова: читательские интересы, средства воздействия, познавательная активность, внеклассное чтение.

EDUCATION OF INTERESTS TO READING OF THE PUPILS WITH DEALY OF PSYCHOLOGYCAL DEVELOPMENT

Summary. The article deals with features of self-reading literature students from secondary school level DPD. Certain external and internal conditions of the children interest in reading. The measures that promote the development of the students in this category, the desire to read independently.

Читання посідає чільне місце у житті школяра, незважаючи на заповнення його життєвого простору найрізноманітнішими засобами інформації. Читання ху-

дожньої літератури допомагає дитині пізнати навколишній світ, сприяє вихованню прагнення бути корисною в суспільстві, прищеплює любов до природи, до праці.

Читання збагачує мову учнів, сприяє розвитку їхнього мислення, уяви. Діючи на читача через уяву, художній твір впливає на розвиток його моральних та есте-

тичних якостей; захоплення життям героїв твору, їхньою поведінкою, обурення негативними вчинками персонажів відіграє значну роль у формуванні власних переконань.

Спостереження свідчать, що учні із ЗПР середнього шкільного віку мало цікавляться художньою літературою. Основною причиною цього є недорозвинений інтерес до читання. Отже, прищеплення школярам стійкого читацького інтересу до художньої літератури є одним із завдань школи інтенсивної педагогічної корекції.

Читацькі інтереси учнів масової школи досить давно стали предметом психолого-педагогічних досліджень. У педагогічній літературі є чимало корисних порад педагогам, батькам щодо організації позакласного читання учнів. Питання про умови виникнення читацьких інтересів у дітей висвітлюються в дослідженнях Н. Морозової, М. Якобсон, Н. Лигалової та ін. Наукові дослідження дають змогу глибше зрозуміти природу читацьких інтересів та умови їх виникнення. Переконливо доведено, що читацькі інтереси учнів формуються у процесі читання, саме тоді, коли книжка, яку вони читають, доступна їм і захоплює їх.

Інтерес до читання в дітей без відхилень у психічному розвитку починає з'являтися у дошкільному віці. Діти із ЗПР майже не читають самостійно художню літературу.

Неналагожене читання має як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. Дослідження свідчать, що у цієї категорії дітей є недорозвиненим фонематичний слух. Тому їм іноді важко вичленити голосні звуки при їхньому сполученні на початку слова. У процесі формування вміння читати відстає як техніка читання, так і розуміння прочитаного. Такі ускладнення зумовлені особливостями психічної діяльності дітей: специфікою зорового сприймання, деяким послабленням синтетичних процесів, уповільненим встановленням міжаналізаторних зв'язків, зниженим темпом мисленнєвих опе-

рацій. Це заважає їм здійснювати мовленнєві спостереження, порівняння, узагальнення, які необхідні при читанні.

Читання дітей із ЗПР характеризується значною кількістю помилок і великою їх варіативністю при вираженому намаганні досягнути предметний зміст прочитаного через ускладнення в розумінні лексики, смислових зв'язків, художніх образів, сприймання нової інформації. Недоліки в читанні зникають дуже повільно, а деякі залишаються і в середньому шкільному віці.

Так, у багатьох дітей на початку середнього шкільного віку спостерігається ще монотонне, невиразне читання з неправильним використанням пауз між словами в реченні, з труднощами у визначенні логічного наголосу, в пунктуаційній інтонації. У багатьох школярів спостерігається в'ялість артикуляційного апарату, нечіткість вимови слова.

Словниковий запас дітей характеризується обмеженістю та недиференційованістю. Обмеженість полягає у незначній кількості уживаних слів, які характеризують ознаки й властивості предметів, абстрактні поняття, оцінні судження. Своєрідність виражається в неточному вживанні значень слів, у нечіткому розумінні та неправильному вживанні близьких за значенням слів.

Для дітей із ЗПР характерна недостатня пізнавальна активність у процесі читання, ослаблена готовність до напруженої роботи, до способів запам'ятовування та відтворення прочитаного. Недостатня активність дітей пов'язана з порушеннями в загальній структурі їхньої діяльності. Дітям важко контролювати себе без допомоги дорослих, виправляти помилки під час заучування, діяти відповідно до інструкції вчителя.

Одним із шляхів підвищення активності дітей у процесі читання є вдосконалення організації їхньої діяльності. А це осмислення прочитаного, знаходження логічних зв'язків між словами, реченнями, частинами тексту, розкриття значення нових, незнайомих слів.

Педагог багато часу відводить на подолання недоліків у читанні учнів, однак деякі з них залишаються надовго. Недосконала техніка читання, яку часто можна спостерігати в учнів 5–6 класів заважає їм зрозуміти зміст прочитаного твору, уявити події, зображені в ньому. Через це твір не викликає емоції школярів, і стає для них нецікавим. Від самостійного читання учні не отримують задоволення і тому не читають книжки. Серед причин незацікавленості позакласним читанням є неналагоженість цього процесу в школі. Педагоги й вихователі мають дбати про організацію самостійного читання школярів, залучати їх до відвідування бібліотеки, знати читацькі можливості та уподобання кожного школяра.

Досліджуючи стан самостійного читання художньої літератури учнів 5–6 класів школи інтенсивної педагогічної корекції, ми спостерігали за самостійним читанням, проводили колективні й індивідуальні бесіди про прочитане, виявляли ставлення дітей до читання. Дані, що характеризують читацькі особливості учнів, ми враховували, створюючи відповідні умови для формування їхніх читацьких інтересів. Організуючи позакласне читання учнів, ми провели екскурсію до дитячої бібліотеки, розповіли їм, як треба добирати книжки, як записатися. Так популяризували серед учнів певне коло цікавої, доступної для розуміння художньої літератури. Склали індивідуальні списки рекомендованої літератури, посиленої для розуміння дітей, провели виховні заходи на теми: «Книга – твій друг», «Моя улюблена книжка», на яких заохочували дітей до читання.

У вільні години вихователь читав цікаві оповідання В. Сухомлинського, Д. Чередниченка, Ю. Старостенка, М. Слабошпицького, Є. Гуцала, Г. Тютюнника, тощо та проводив колективне обговорення прочитаного. Учням ставилися запитання, які спонукали глибше замислитись над мотивами вчинків героїв, допомагали усвідомити зміни в їхній

поведінці, передбачити, як ці зміни позначаться на формуванні особистості персонажів, звертали увагу на описи природи в творі тощо. Обговорення прочитаного часто завершувалося літературною вікториною. Зачитували, наприклад, опис картин природи, а учням пропонували пригадати, що в цей час робили герої твору, або зачитували опис думок, мрій героїв (прізвища та імена їхні не називали), а учні мали сказати, кого це стосується.

На нашу думку, створивши умови для виникнення опосередкованого інтересу до читання художньої літератури, сприятимемо виникненню у дітей інтересу до самостійного читання.

Апробувавши засоби впливу для активізації читацьких інтересів, ми проаналізували, як вони вплинули на школярів.

За результатами ставлення до художньої літератури ми умовно поділили учнів на три групи. До першої групи належать діти, в яких внутрішні передумови до свідомого читання майже сформовані у процесі навчальної діяльності. Відсутність інтересу до читання у цих дітей загалом пов'язана з їхньою пізнавальною пасивністю, з невмінням добути цікаву книжку. Із 25 учнів, що брали участь в експерименті, до першої групи увійшло три особи. Ці діти відзначалися позитивним ставленням до художньої літератури, володіли навичками читання та розуміння прочитаного твору. Інтерес до художньої книги у них був недостатнім, на нашу думку, через відсутності належної організації позакласного читання. Після активної педагогічної діяльності, школярі виявили зацікавленість до художньої літератури, з'явилося бажання до самостійного читання.

Завдяки добре розвиненим читацьким умінням, учнів цієї групи досить легко було зорганізувати щодо участі в різних заходах. Діти ділилися своїм враженням від прочитаного. Голосне читання, яке проходило в класі, також позитивно вплинуло на дітей.

Підвищенню читацького інтересу учнів першої групи сприяли

такі заходи: запис до бібліотеки, голосне читання вчителя у класі, колективне обговорення творів, опис картин природи, вчинків дійових осіб твору тощо.

Однак, це не вплинуло на позакласне читання всіх інших школярів. Так, учні, яких ми віднесли до другої групи (17), лише частково проявляли позитивне ставлення до читання. Діти інколи брали книжки в бібліотеці, але читали їх не уважно, або майже не читали. Цим школярам бракувало допитливості, виявилася недосконалою техніка читання.

Щоб залучити школярів другої групи до читання, у процесі навчально-виховної роботи дітям надавалася допомога у сприйманні прочитаного твору, скеровувалася увага на передбачення подальших подій, активізувалися мислення й уява. Засоби впливу на цих учнів добиралися залежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Так, учениця 5 класу Оленка Т. недостатньо володіла технікою читання і навичками розуміння змісту прочитаного. Вона мало цікавилася літературою, брала книжки в бібліотеці та читала їх не до кінця. Щоб сприяти виникненню у дівчинки мотиву, який би скерував її на подолання труднощів, ми скористалися дружбою дівчинки з Ларисою – ученицею, яка добре вчилася, читала книжки. Оленка охоче погодилася читати вголос разом з Ларисою, але швидко переконалася, що голосне читання їй нецікаве, а читаючи про себе, вона не встигає за подругою. Це змусило Оленку більше читати самостійно. Замислюючись над тим, що цікавого можна розповісти Ларисі про прочитане, Оленка часто зверталася до вчителя за допомогою. Так, поступово Оленка брала участь в обговоренні змісту твору, переживала описані події. У неї поліпшилася техніка читання. Вона охоче стала читати художню літературу.

Отже, зміна мотивації ставлення Оленки до читання стимулювала її. Систематичне і вдумливе читання збагачувало читацькі можливості дівчинки, та створило ефективну умову сприйняття та

розуміння прочитаного.

Розвиткові читацьких інтересів Оленки сприяли й батьки. Вони не змушували дівчинку читати, але цікавилися, про що вона читає, розпитували про цікаві епізоди твору і розповідали їй зміст окремих уривків із цікавих творів.

Враховуючи провідні мотиви діяльності й індивідуальні особливості розвитку учнів другої групи, ми залучали різні способи впливу на виникнення у них інтересу до читання. В результаті у дітей поліпшилася техніка читання, виробилося вміння виділяти в творі істотне, уявляти прочитане, значно розвинулася допитливість.

Третя група учнів (5 осіб), не мала внутрішніх передумов, що мають сприяти інтересу до самостійного читання. При організації читання діти не виявляли допитливості до змісту твору, погано запам'ятовували прочитане, не володіли технікою читання. Загалом негативно ставилися до самостійного читання.

Для виховання в учнів цієї групи інтересу до книжки ми використовували найрізноманітніші засоби впливу. Попередусім, привертати інтерес до книги за допомогою ілюстрацій. Позакласне читання дітей цієї групи будувалося на невеликих оповіданнях, зміст яких був близький до їхнього життя, та оточення. Голосне читання оповідання проводив учитель чи вихователь, приваблюючи учнів виразними емоціями. Далі діти читали твір самостійно й за допомогою педагогів намагалися аналізувати зміст прочитаного. Учні відповідали на запитання вчителя. Ставили запитання один одному за змістом прочитаного. Готували ілюстрації до твору. Змагалися, хто складе найбільше запитань та відповідей. Виявляли причинно-наслідкові зв'язки між фактами й подіями, а також часові зв'язки, описували героїв твору, природу тощо. Діти розповідали зміст прочитаного оповідання вдома батькам, а в класі один одному. Вони багато уваги приділяли голосному та шепітному читанню. Для них було складено список читацької літератури, до якого входили ці-

каві за змістом, але невеличкі оповідання про життя дітей, тварин, казки про тварин та фантастичних героїв.

Ми намагалися скеровувати учнів, щоб вони радилися між собою про те, що треба прочитати, яке оповідання, на їхню думку, найцікавіше.

Важливо узагальнити здобутки дітей: організувати читацьку вікторину, під час якої будуть продемонстровані малюнки, до змісту творів, кращі дитячі перекази, та визначено кращих читачів. Доцільно підготувати інсценівки за прочитаною літературою.

Здійснене дослідження показало, що читацькі інтереси дітей із ЗПР відіграють важливу роль у розвитку їхньої особистості. В учнів середнього шкільного віку поступово розвивається інтерес до художніх творів. Вони навчаються читати свідомо, вдумливо. Однак цього можна досягти лише за правильною організації позакласного читання.

Читацькі інтереси учнів розвиваються у процесі читання і значною мірою залежать від того, що саме вони читають, яке враження справляють на них прочитані твори, як організоване їхнє читання.

Велике значення у збагаченні в учня інтересу до читання має

колектив. Так, організовуючи читання дітей, учитель повинен правильно скеровувати вплив колективу.

Виховуючи та розвиваючи читацькі інтереси учнів педагоги мають долучати до роботи батьків. Батьки краще можуть простежити, чи читає їхня дитина вдома і що вона читає. Варто знати, що читають учні, а також допомагати бібліотекарю скласти список літератури індивідуально для кожного.

Керівництво позакласним читанням дітей із ЗПР є обов'язковим.

Важливою умовою виникнення й розвитку читацьких інтересів є добір цікавих для учнів книжок із нескладним сюжетом. Вимушене читання може позбавити дитину бажання читати. Тому треба допомогти їй зрозуміти, чим саме ця книжка може її зацікавити. Цьому сприяє ознайомлення учнів зі змістом творів у процесі бесід, огляд виставок, обговорення. Добираючи та рекомендуючи літературу треба враховувати вікові й психологічні можливості дітей, та їхні індивідуальні інтереси.

До внутрішніх передумов, які сприяють виникненню в учня із ЗПР читацького інтересу художньої літератури, варто віднести позитивне ставлення до читання, допитливість, відповідний рівень

розвитку техніки читання, уміння виділити в творі головне, уявляти й переживати прочитане.

Щоб показати роль книжки в житті учнів, учителям варто використовувати їх у виховній роботі, на уроках, у гуртковій роботі, під час екскурсій тощо. Варто тактовно скеровувати учнів на те, щоб вони самостійно розшукували книжки, підказувати, що саме і де вони можуть знайти. Важливо зацікавлювати учнів змістом твору, допомагати їм зрозуміти, чим саме цей твір може бути цікавим, сприяти тому, щоб у процесі читання дитина досягла успіху. Адже переживання успіху часто стимулює учнів до читання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рубцова Т. В. Формування в учнів читацьких інтересів / Т. В. Рубцова. – К.: Рад. школа, 1959. – 80 с.

2. Морозова Н. Г. Психологические условия возникновения и изменения интереса детей в процессе чтения научно-популярной литературы // Известия АПН РСФСР. – М., 1995. – № 73. – С. 17 – 21.

3. Тригер Р. Д. Особенности чтения. В кн. «Дети с задержкой психического развития» / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1984. – С. 146–215.

ЗАПРОШУЄМО ДО АСПРАНТУРИ

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України оголошує набір до аспрантури на 2012–2013 навчальний рік за такими науковими напрямками:

- корекційна педагогіка (13.00.03);
- спеціальна психологія (19.00.08).

Вступники до аспрантури повинні мати вищу педагогічну/психологічну освіту, бажано мати досвід практичної роботи за профілем обраної спеціальності не менше двох років.

Перелік документів:

1. Особистий листок з обліку кадрів (з фотокарткою).
2. Характеристика-рекомендація з місця роботи.

3. Гарантійний лист про оплату за наукове керівництво та стипендії, підписаний керівником установи та головним бухгалтером.

4. Список опублікованих праць (якщо такі є).

5. Копія посвідчення про складені кандидатські іспити (для осіб, які повністю або частково склали кандидатські іспити)

7. Реферат з теми дослідження.

8. Медична довідка про стан здоров'я.

Звертатися за адресою:
04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9
відділ аспрантури (3 поверх).

Довідки за телефонами:
467-22-18, 467-22-62

ДИТЯЧИЙ ТЕАТРАЛЬНИЙ ГУРТОК ЯК ФОРМА ЗАБАВИ ДЛЯ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

З. П. ФРАНКЕВИЧ, вчитель-сурдопедагог, керівник дитячого театального гуртка «Струмок» («Strumyk»), Спеціального шкільно-виховного центру для глухих і недочуваючих дітей та молоді ім. Яна Павла II в Любліні (Республіка Польща)

Анотація. У статті окреслено специфіку дитячого театального гуртка, показано важливість диференційованих і різноманітних ігрових методів, звернено увагу на цінність забав, які поліпшують слухову перцепцію та роботу артикуляційних органів, і допомагають дітям працювати над диханням, що є надзвичайно важливим для дітей з різними порушеннями слуху.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, театральний гурток, ігрові методи.

ДЕТСКИЙ ТЕАТРАЛЬНЫЙ КРУЖОК КАК ФОРМА ЗАБАВЫ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. В статье представлено специфику детского театального кружка, показано ценность дифференцированных и разнообразных игровых методов, обращено внимание на ценность забав, которые улучшают слуховую перцепцию и работу артикуляционных органов, и помогают детям работать над дыханием, что чрезвычайно важно для детей с различными нарушениями слуха.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, театальный кружок, игровые методы.

CHILDREN'S THEATER GROUP AS A FORM OF ENTERTAINMENT TO SUPPORT THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Symmary. The article outlines the specifics of children's theater group, shows the value of differentiated gaming and various methods to be of value fun that improve auditory perception and articulation of work and help children work on breathing, it is especially important for children with various hearing impairments.

Keywords: children with hearing impairment, a theatrical group, playing techniques.

У статті представлено практичний досвід, підкріплений багаторічною працею авторки на посаді вчителя-сурдопедагога, керівника дитячого театального гуртка «Струмок» («Strumyk») у Спеціальному шкільно-виховному центрі для глухих і недочуваючих дітей та молоді ім. Яна Павла II в Любліні (Республіка Польща).

Дитина з порушеннями слуху, так само як і дитина зі здоровим слухом, потребує ігор і забав. Це основна форма діяльності кожної дитини – неважливо, чи дитина чує, чи ні. Тому ігри і забави повинні виконувати одну з головних функцій, інколи домінуючи навіть над суто дидактичними заняттями. Вони викликають радість, забезпечують дітям психічний комфорт. Граючись, дитина має можливість дивитися, слухати, доторкатися, смакувати, тобто активно пізнавати.

Забава в театр, що здавна наявна в аматорському русі, знаходить дедалі більше прихильників і нині. Це важливий і позитивний показник. Оскільки в добу телебачення, сучасних кінотеатрів із великою кількістю залів (так званих мультиплексів) й Інтернету забави дітей змінюються, не викликають захоплення красою, а пропагують кітч. На жаль, більшість сучасних забав дітей, як з нормальним слухом, так і з порушеним, є

жорстокими, вчать брутальності. Вони не спрямовані на позитивне сприйняття оточуючих. Такі забави не розвивають уяву дітей, а обмежують її.

Часто спостерігаємо, як діти відчувають себе самотніми, щораз рідше знаходять нових друзів для ігор та спілкування. Така дійсність створює небезпеку втечі від реального світу, зокрема і для дітей з порушеннями слуху. І саме тому сьогодні маємо більше уваги приділяти колективним забавам дітей, зокрема і дітям з різ-



Юні артисти дитячого театального гуртка «Струмок»



Свято осені

ними порушеннями слуху, починаючи вже з дошкільного віку, задля того, щоб кожен з них не відчував себе самотнім, не залишався наодинці із собою, а жив повноцінним життям суспільства.

Саме з цією метою було створено дитячий театральний гурток «Струмок» («Strumyk»). Заняття у сфері театральної освіти Спеціального шкільно-виховного центру для глухих і недочуваючих дітей та молоді ім. Яна Павла II, розраховані на дітей з вадами слуху дошкільного віку, а також на учнів початкових класів. Заняття відбуваються з використанням методу забави. На нашу думку, забава «стимулює розвиток дитини, утворює зону, в якій вона краще пізнає оточення і саму себе, відкриває і творить водночас»¹. Саме завдяки забаві діти отримують задоволення від роботи та спілкування один з одним, у них виникають позитивні переживання і емоції, створюється середовище своєрідних випробувань, що дає змогу їм перенестися в країну мрії і фантазій.

Дитячий театральний гурток як форма забави створює умови для того, щоб пов'язувати всі види творчої експресії з участю в забаві. Специфіка дитячого театрального гуртка полягає в тому, що тут немає наперед визначених правил, вимог, твердих принципів. Його метою є не тільки сценічна презентація, а, насамперед, гра і забава. Працюючи з дітьми з порушеннями слуху, намагаємося проводити заняття так, щоб вони асоціювалися у дітей лише із забавою, і ні в якому разі не з тяжкою працею. Під час забави діти можуть опановувати чи вдосконалювати свою театральну майстерність. Таке навчання має цікаву форму гри і не полягає в обтяжливому зубрінні рухів чи текстів.

Ігрові методи, які застосовуємо, є диференційованими. Так, вони повсякчас урізноманітнюються щоб задовольнити потреби і всебічний розвиток кожного з учасників. Забави мають певну фабулу і характер імпровізації на довільну або задану тему. Вони є інспірацією для створення фрагментів майбутньої театральної вистави. Задля результативності забави, не лише діти, а й педагог мають докласти максимум зусиль.

Так, для повноцінності кожної забави створюємо відповідні умови шляхом збирання реквізитів,

ляльок, костюмів, декорації тощо. Створення сприятливої атмосфери, інспірування різних думок і гра педагога разом з дітьми та на рівні з ними – є одними з умов результативності роботи.

У забаві дитина з пошкодженим слухом перебуває в іншому місці, часі, переживає безліч різних і сильних емоцій (радість, смуток, страх), перетворює оточуючу дійсність у власний світ.

Часто працюючи з групою дітей влаштовуємо лялькові вистави, які допомагають глухим і слабчочуючим дітям доступніше і реальніше сприймати представлений хід подій, головних героїв та навіть прогнозувати їх подальшу долю. Важливе значення в роботі з дітьми відіграє пантоміма. Цінність її полягає в тому, що ця форма роботи близька до мануального способу спілкування дітей з порушеннями слуху. Вона спирається на невербальні засоби комунікації і є цілком зрозумілою для сприйняття нечуючими.

Театральні заняття дають можливість утілити і реалізувати дидактичну і виховну мету. Ознайомивши дітей з широкою гамою літературних творів, працюємо над правильною вимовою, вдосконалюємо дикцію. Під час забави є багато нагод для впровадження нового і застосування старого (раніше опанованого) мовленнєвого матеріалу. На заняттях вчимо дітей голосно говорити та спонукаємо їх до вивчення коротких уривків тексту напам'ять. Це один із результативних способів розвитку мовлення та вдосконалення пам'яті. Для дітей з вадами слуху цінними є всі ті забави, які поліпшують слухову перцепцію, артикуляційні органи, допомагають дитині працювати над диханням. Тому створюємо такі ігрові ситуації, під час яких дитина буде гратися, використовуючи дмухання, пирхання, цмокання тощо.

Під час забави, за невимушених обставин, використовуючи театральну форму і техніку, маємо змогу ближче пізнати дітей, їх бажання, особливості і



Зоряна Франкевич та її вихованці працюють над вимовою

можливості. Так, розкриваються таланти, оцінюються фізичні можливості, емоційна поведінка, інколи виникають і негативні моменти – як то здатність до агресивних проявів тощо. Ці спостереження варто

¹ A. Brzezinska. Zabawa a postawa tworcza dziecka «Wychowanie w pzzedszkolu», 1987 nr. 6, s. 28.

записувати. Через деякий час ви матимете можливість перевірити евентуальні зміни в поведінці, як наприклад, у випадку агресивного поведіння.

Дитячий театральний гурток як форма забави має дати дітям можливість на власну імпровізацію, на втілення своїх помислів. Їх починання схвалюються і не підлягають критиці чи оцінці. Це дуже важливий момент для дітей з вадами слуху.

Наш досвід показує, що театральна забава стимулює глухих і слабочуючих дітей до більших зусиль і є мотивацією до нових відкриттів як дитини так і дитиною себе та оточуючих. А насамперед театральна забава дає можливість відчути власну гідність, надає сенс власній активності дітей і педагога.

Зазначимо, що у діяльності дитячого театального гуртка «Струмок» («Strumyk») наявні такі позитивні моменти, коли нам вдалося зацікавити дітей забавою в театр настільки, що вона стала повноцінною протипагою мас-медійній комерційній продукції. Вважаємо це своїм великим успіхом. Діти з великим захопленням відвідують театральний гурток, готуються до різноманітних свят і вечорів, і навіть заохочують до співпраці своїх близьких і друзів. Позаяк, батьки мають бути першими глядачами і поціновувачами талантів своїх дітей, їх опорою і підтримкою.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що дитячий театральний гурток є саме тією формою забави, яка

підтримує розвиток особистості дитини з різними порушеннями слуху. Активне залучення дитини до театральної роботи сприяє систематизації мислення, концентрації думки, підштовхує до творчої активності, розвиває уяву. Діти в невимушеній атмосфері та ігровій формі одночасно засвоюють уміння і здобувають новий досвід. Педагог має організувати роботу так, щоб вихованці розвивали вміння досягати визначеної, посиленої для кожного з них мети, вміло долали певні труднощі та пишалися своїми здобутками і здобутками товаришів. Дитячий театральний гурток має формувати віру у власні сили, почуття гідності, приналежності до суспільства. Під час забав діти здатні позбуватися страхів і сором'язливості, здружуватися з ровесниками і сурдопедагогами.

Завдяки забаві в театр діти з вадами слуху досягають значних результатів у мовленні, відкривають і розвивають театральні й музично-пластичні здібності, вчать творчій активності.

Дитячий театральний гурток допомагає глухим і слабочуючим дітям пізнати свої можливості і схильності, перемогти нудьгу і песимізм, знайти друзів, а також відкрити взаємозв'язок між почуттям, мовленням, жестом, мімікою і поставою. Дитячий театральний гурток як форма забави є новою, цікавою і результативною сходиною для вихованців із порушеннями слуху, їх родин та педагогів.

ІНФОРМАЦІЯ

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ АВТОРСЬКИХ РУКОПИСІВ

Редакція приймає до розгляду рукописи статей, надруковані українською мовою (в комп'ютерному наборі разом із диском) на сторінках формату А4 (210 x 297 мм). Назва статті подається українською, російською та англійською мовами великими літерами. До статті додається коротка анотація та ключові слова (українською, російською та англійською мовами шрифт Times New Roman, 14 розмір, інтервал 1,5). Виклад матеріалу має бути чітким, стислим, без повторень (шрифт Times New Roman, 14 розмір, інтервал 1,5). Текст має бути вичитаний і перевірений. Структура наукової статті має відповідати наказу ВАК України № 178 від 04 квітня 2000 р. зі змінами, внесеними наказами ВАК України від 07.04.2004 № 211 та від 07.07.2008 № 437. Наукова стаття повинна містити такі необхідні елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на

які спирається автор, визначення розв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

- формулювання теми статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

На одній сторінці має бути не більше 30-ти рядків через півтора інтервала, в кожному рядку — не більше 60 знаків разом з інтервалами між словами та розділовими знаками. Поля на сторінці мають розміри: ліве і нижнє — 20 мм, верхнє — 25 мм, праве — 10 мм.

Ілюстративний матеріал має бути високої якості: зображення на фотографіях — чітке; малюнки подаються на окремих аркушах цупкого білого паперу в оригіналі або високоякісній копії; креслення виконуються на ватмані або кальці тушшю з використанням креслярського приладдя; ілюстрації, запозичені з інших видань, подаються в оригіналі або високоякісній копії (контрастні, з чіткими

лініями без розривів, із відсутністю стороннього тла). Малюнки, виконані олівцем і від руки, не приймаються. Ілюстрації мають бути пов'язані з текстом, на звороті необхідно вказати номер ілюстрації та написати текстівку до неї.

Бібліографія до рукопису має бути складена з дотриманням правил стандарту і ретельно вивірена.

Автор підписує другий примірник рукопису, стверджуючи цим достовірність дат, імен і прізвищ, цитат, фактів тощо. До рукопису додаються коротка анотація та довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові — повністю, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, адреса, телефони).

Матеріали для публікації надсилайте на електронну адресу Інституту спеціальної педагогіки НАПН України: e-mail rfoksana@bigmir.net, та на електронну адресу редакції природничо-математичних журналів видаництва «Педагогічна преса»: e-mail 2345255@ukr.net з поміткою «Для журналу "Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання"».

УДК: 159. 422. 76. 376. 33

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

Д. Р. ВАРШАМОВА, аспірант лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

Анотація. Стаття присвячена проблемі пізнавально-пошукової діяльності дітей зі зниженим слухом. У праці наведено основні результати констатувального експерименту, спрямованого на вивчення особливостей і рівня пізнавально-пошукової діяльності дітей зі зниженим слухом старшого дошкільного віку, а також надана характеристика рівнів розвитку пізнавально-пошукової діяльності, що були визначені в результаті проведеного дослідження.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, пошукова діяльність, діти зі зниженим слухом, дошкільне навчання, рівні пізнавально-пошукової діяльності.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения познавательно-поисковой деятельности слабослышащих детей. В работе представлены основные результаты констатирующего эксперимента, направленного на изучение особенностей и уровня развития познавательно-поисковой деятельности слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; дана характеристика уровней развития познавательно-поисковой деятельности, выделенных в результате проведенного исследования.

Ключевые слова: познавательная деятельность, поисковая деятельность, слабослышащие дети, дошкольное обучение, уровни познавательно-поисковой деятельности.

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE AND SEARCH ACTIVITY OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE HARD OF HEARING

Symmary. The article is devoted to the problem of study cognitive and search activity of children with a hard of hearing. This paper reveals main findings of stating experiment directed on studying of features and a level of development of cognitive and search activity of children of the senior preschool age hard of hearing. And also the characteristic of levels of development of the cognitive and search activity detected as a result of conducted research is given.

Keywords: cognitive activity, search activity, children with a hard of hearing, preschool education, levels of cognitive and search activity.

Актуальним питанням сучасної освіти є підготовка людини з достатнім рівнем пізнавальної та пошукової активності, який би відповідав динамічності та інформаційній перевантаженості сьогодення. Для повноцінного й успішного існування необхідними виявляються здатність до швидкого адаптування, вміння аналізувати та переосмислювати значний обсяг інформації, високий ступінь гнучкості мислення. Позаяк на різних рівнях освіти, впроваджуються методи, які дають змогу сформувати активну суб'єктну позицію людини, оволодіти різноманітними засобами пізнання. Природно, що ці зміни торкнулись і початкових етапів навчання, а саме до-

шкільного періоду. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається «навчання – це формування культури пізнання, ... створення фонду «можу»; озброєння дитини системою галузевих знань, «наукою життя» [1].

Чи відповідають методи, що використовуються в навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку, зокрема, з порушенням слухової функції, загальним тенденціям у сучасній освіті? Чи потребують дошкільники цієї категорії спеціального корекційного впливу в розвитку пізнавально-пошукової діяльності? І який рівень цього виду діяльності є найбільш характерним для них? Саме ці питання ми розглядали на констатувальному

етапі нашого наукового дослідження, спрямованого на вивчення пізнавально-пошукової діяльності дітей зі зниженим слухом старшого дошкільного віку.

Відповідно до мети експерименту були визначені такі завдання:

- проаналізувати навчально-виховний процес у спеціальних навчальних закладах та з'ясувати його ефективність щодо формування пізнавально-пошукової діяльності у дітей зі зниженим слухом старшого дошкільного віку;
- визначити особливості та рівні розвитку їхньої пізнавально-пошукової діяльності.

Для розв'язання цих завдань ми використовували певні методи дослідження:

- спостереження за дітьми під

час навчально-виховного процесу (занять, прогулянок, ігр) та фіксування проявів пізнавально-пошукової діяльності;

– визначення рівнів розвитку пізнавально-пошукової діяльності в дітей зі зниженим слухом старшого дошкільного віку у процесі виконання завдань експериментальної методики;

– бесіди з вихователями.

У процесі вивчення навчально-виховного процесу у дошкільних навчальних закладах компенсуючого типу для дітей з порушеннями слуху фіксувалися такі аспекти:

- наявність і частота використання педагогом прийомів і методів, що стимулюють дітей до виявлення внутрішніх зв'язків і причинно-наслідкових залежностей предметів та явищ навколишнього середовища;

- наявність і частота використання педагогом запитань проблемного характеру, які стимулюють дошкільників до пошуку відповіді, з'ясування незрозумілого, розкриття прихованих зв'язків між предметами та явищами;

- наявність і характер ініціативності, активності дітей у пізнанні явищ та об'єктів навколишнього світу.

Для розв'язання другого завдання констатувального експерименту була розроблена спеціальна методика обстеження дітей старшого дошкільного віку зі зниженим слухом. Завдання розроблялися з урахуванням усталених положень щодо побудови експериментальних методик, які були визначені вітчизняними та зарубіжними педагогами та психологами (Н. Морозовою, Л. Переселені, Т. Розановою, І. Соловйовим та ін.) [2, 3].

До кожного завдання були розроблені заходи спрямовані на допомогу – (від мінімальної (спрямовуючі запитання чи дії залежно від змісту завдання, до максимальної (розгорнутий показ виконання завдання дорослим, спільне з дитиною виконання завдання)). Використання допомоги передбачалося при тривалих хибних діях дошкільників.

Для розуміння умов завдання були розроблені чіткі інструкції, які надавалися дитині відповідно до розвитку її мовлення: в усній формі, письмовій (таблички для прочитування), а також невербальні засоби (ескізи дій, вказівні жести, елементи жестової мови), відповідна наочність.

Для експериментальної методики були розроблені завдання різні за змістом і ступенем складності, що дало змогу уникнути однобічності отриманих даних.

У дослідженні брала участь група старших дошкільників без сенсорних порушень.

Оскільки, за висновками досліджень І. Соловйова та Є. Кудрявцевої, пізнавально-пошукова діяльність найбільш яскраво виявляється у проблемних ситуаціях, її вивчення здійснювалося в процесі розв'язання проблемних завдань, які були розроблені з урахуванням змісту навчального матеріалу, передбаченого «Програмою навчання і виховання дітей дошкільного віку з вадами слуху», а саме розділами: «Ознайомлення з оточуючим» «Образотворчо-мистецька діяльність та конструювання».

Завдання були спрямовані на виявлення пізнавально-пошукової діяльності дошкільників у змодельованих проблемних ситуаціях: дослідах з об'єктами неживої природи, завданнях з конструювання та аплікації.

Здійснення якісного аналізу діяльності дошкільників під час виконання завдань відбувалося за низкою параметрів, які дали можливість отримати та скласти найбільш повні характеристики пізнавально-пошукової діяльності й визначити рівень її розвитку, а саме:

- самостійність дітей під час виконання завдання, ініціативність (дитина виявляє самостійність у розв'язанні проблеми, в пошуку рішення на початку роботи та у процесі розв'язання завдання, або чекає спонукань дорослого, сподівається на його провідну роль);

- тривалість пізнавальної активності та швидкість входження

в аналіз умов завдання (пізнавальна активність триває упродовж усього процесу розв'язання завдання; спостерігається і після завершення завдання; спостерігається лише на початку роботи);

- характер і результативність спроб під час виконання завдання, спроби мають (цілеспрямований адекватний характер; хаотичний характер);

- емоційний стан (радість, байдужість, зацікавленість, засмучення та ін.);

- вияви інтересу та його стійкість (поверховий інтерес; набуває пізнавального характеру; тривалість збереження інтересу, наявність пізнавальних запитань тощо);

- зосередженість на процесі виконання завдання, наполегливість у розв'язанні завдання (вольова регуляція діяльності; вміння долати труднощі та доводити справу до кінця);

- смислова спрямованість діяльності (операційна, об'єктна, результативна, пізнавальна, спрямованість на особистість дорослого);

- критичність мислення (виправлення помилки одразу після її допущення, у процесі діяльності, після завершення роботи; самостійний пошук помилки при незадовільному результаті та її виправлення; пошук помилки при вказівці на її наявність та її виправлення);

- характер дій під час розв'язання завдань (маніпулятивний, цілеспрямований (дитина має припущення щодо виконання завдання і цілеспрямовано визначає та здійснює всі необхідні дії); пошуковий (дитина має припущення, але не знає, які саме дії потрібні для виконання завдання, починає вести їх адекватний пошук); пошук нового способу виконання; використання засвоєного способу дії при розв'язанні інших завдань).

Вся експериментальна робота проводилась індивідуально, час виконання завдань не обмежувався.

У дослідженні брали участь 62 дитини зі зниженим слухом, які відвідують спеціальний дошкіль-

ний заклад, а також 45 дітей без порушення слуху – вихованці загальноосвітнього дошкільного закладу. Загалом у констатувальному експерименті було обстежено 107 дітей старшого дошкільного віку.

На основі якісного аналізу здобутих результатів було виділено 4 рівні розвитку пізнавально-пошукової діяльності в дошкільників зі зниженим слухом.

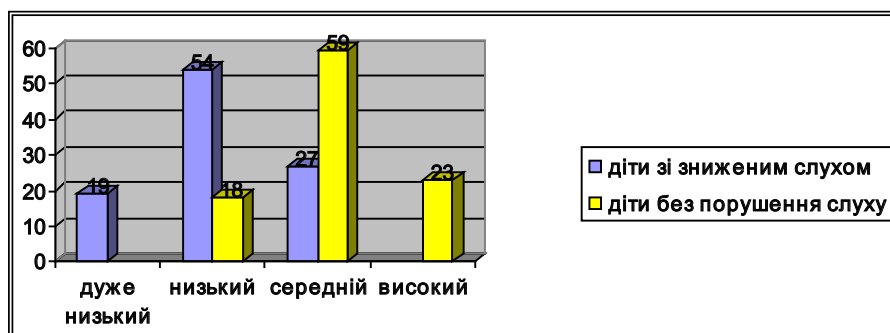
Для дітей з дуже низьким рівнем характерною виявилася відмова від пошуку рішення або хаотичні дії, що не ведуть до встановлення істотних зв'язків і залежностей; відсутність ініціативи, поверховий, нестійкий інтерес до завдання, спрямованість на провідну роль дорослого. У процесі виконання завдання етапи орієнтування та планування відсутні, часто спостерігається відхід від умов завдання, наявність великої кількості помилок і нездатність до їх самостійного знаходження, виправлення навіть при вказівці на них дорослого, часті відволікання, недостатня зосередженість, низька продуктивність, нездатність до переносу засвоєного способу дії у нові, дещо змінені умови, шаблонне повторення ситуації та дії попереднього завдання.

У дітей з низьким рівнем розвитку пізнавально-пошукової діяльності спостерігається спрямованість лише на зовнішні особливості проблемної ситуації, низький рівень самостійності й орієнтація на провідну роль дорослого, фрагментарні прояви активності та ініціативи. Етап орієнтування у завданні наявний, але не набуває завершеності та не веде до планування кроків у розв'язанні завдання, обмежується практичним ознайомленням з елементами проблемної ситуації у формі окремих спроб, часто маніпулятивного характеру, або неадекватно спрямованими діями. Під час виконання завдання допускають помилки, які виправляють, після вказівки дорослого, потребують постійної стимуляції дорослого; продуктивність невисока, в окремих випадках є здатність до переносу засвоєного способу дії у нові умови. Для дошкільни-

ків із середнім рівнем розвитку пізнавально-пошукової діяльності характерним є пошук адекватних способів дії, більша самостійність у виконанні окремих етапів завдання, досить стійкий інтерес до предмета пізнання упродовж усього виконання роботи, з переходом у деяких випадках до справжнього пізнавального інтересу. Виконання завдань відбувається з певною допомогою дорослого, але за власною ініціативою, з подальшим переходом до самостійного. У процесі роботи діти додержуються умов завдання, що виявляється в критичності до власних дій, спрямованості на успішне виконання. Під час розв'язання завдань спостерігається досить стійка зосередженість та активність, здатність до перенесення засвоєних знань у нову ситуацію, з деякою трансформацією у відповідності до нових умов. Спостерігається етап

цілеспрямовано виконуються або з першої спроби, або як послідовні дії, результатом яких стає встановлення системи взаємозв'язків між елементами ситуації; пошукові дії розгортаються на основі самостійного аналізу умов завдання. Для цих дітей притаманні прояви вольових зусиль для досягнення мети пошуку, високий рівень зосередженості та ініціативності, тривала пізнавальна активність, яка часто спостерігається і після завершення завдання, висока продуктивність роботи, допущені поодинокі помилки самостійно визначаються та виправляються, під час виконання потребують мінімальної допомоги дорослого.

Кількісні результати дослідження рівнів розвитку пізнавально-пошукової діяльності старших дошкільників обох категорій узагальнено у діаграмі, представле-



Мал. 1. Рівні розвитку пізнавально-пошукової діяльності старших дошкільників зі зниженим та нормальним слухом

орієнтування з подальшим плануванням дій для його вирішення, деякі з допущених помилок здатні самостійно виявити та виправити. Для цих дітей характерна висока продуктивність, завдання вони виконують зосереджено й самостійно, в деяких випадках з незначними спрямуваннями дорослого, після закінчення здійснюють перевірку роботи.

Для дошкільників з високим рівнем розвитку пізнавально-пошукової діяльності характерна цілеспрямована, внутрішньо згуртована пошукова діяльність, з максимально широким змістовним орієнтуванням у ситуації. Завдання

ній на мал. 1:

Дуже низький рівень пізнавально-пошукової діяльності виявлено у 19 % дітей зі зниженим слухом, у групі дітей з нормальним слухом цей рівень був відсутній. Під час виконання завдань дошкільники продемонстрували несформованість дій пошукового характеру, відсутність уміння діяти відповідно до умов завдання й виділяти основні зв'язки та залежності, не прагнули до самостійного пізнання і були спрямовані на сприймання лише готових рішень ззовні.

Низький рівень пізнавально-пошукової діяльності продемонстрували 54 % дошкільників зі

зниженим слухом та 18 % дошкільників з нормальним слухом. Для дітей цього рівня характерне домінування хаотичних дій і невміння добирати способи дії, які необхідні для виконання завдання. Дошкільники швидко втомлювалися та припиняли будь-які самостійні спроби, потребували постійної допомоги та стимулювання дорослого.

Середній рівень пізнавально-пошукової діяльності зафіксовано у 27 % дітей зі зниженим слухом та у 59 % їхніх однолітків з нормальним слухом. Діти проявляли високу активність, спрямованість на отримання результату. Під час виконання експериментальних завдань дошкільники демонстрували самостійність, зосередженість, уміння аналізувати умови завдання та враховувати їх при виборі способів дій для його розв'язання.

Високий рівень пізнавально-пошукової діяльності зафіксований лише у 23 % дітей без сенсорних порушень. В поодиноких випадках у дошкільників зі зниженим слухом були виявлені деякі прояви, що відповідають характеристичі цього рівня, але вони не набували стійкості при виконанні всіх завдань експериментальної методики.

Отже, більшість старших дошкільників зі зниженим слухом (73 %) продемонструвала недостатній рівень розвитку пізнавально-пошукової діяльності, (низький і дуже низький рівні – 54 % та 19 % відповідно).

Водночас, дошкільники без сенсорних порушень (59 %) тієї самої ж вікової групи виявили середній рівень розвитку пізнавально-пошукової діяльності, а 23 % продемонстрували високий рівень.

Проведене констатувальне дослідження виявило, що формування пізнавально-пошукової діяльності у старших дошкільників зі зниженим слухом має певні особливості й загалом низький рівень. Це проявляється у відсутності або недостатній сформованості в структурі діяльності її основних етапів (орієнту-

вання, визначення мети, складання внутрішнього плану дій, здійснення пошукових дій і відбір засобів їх реалізації, відкидання неправильних припущень, оцінювання результатів (проміжних і кінцевих), загальний контроль), що призводить до неможливості здійснення самостійних пізнавально-пошукових дій і свідчить про низький рівень розвитку пізнавально-пошукової діяльності у більшості дітей зі зниженим слухом.

Загальний рівень виконання завдань дітьми без сенсорних порушень виявився вищим і якісно відрізнявся глибинністю знань, поясненнями, обґрунтуваннями рішень. Характерна особливість діяльності дітей зі зниженим слухом – недостатня сформованість мовленнєвого опосередкування, словесної регуляції дій, що пов'язано із системним мовленнєвим недорозвиненням.

На нашу думку причина таких низьких результатів у дошкільників зі зниженим слухом полягає не лише у повільному та своєрідному розвитку мовлення, обмеженості спілкування та сприймання, що є наслідками порушення слухової функції, а й у недостатній увазі педагогів щодо розвитку пізнавально-пошукової діяльності у дітей, що обумовлено відсутністю відповідного напрямку роботи в навчальних програмах.

Так, зміст програми «Виховання та навчання дітей дошкільного віку з вадами слуху» переважно спрямовує педагогів на використання методів та прийомів інформативного характеру; немає рекомендацій щодо використання експериментальної роботи, створення проблемних ситуацій, а також стимулювання дитини до самостійного отримання знань, що, безумовно, гальмує формування пізнавально-пошукової діяльності загалом та окремих її компонентів, таких як пізнавальна активність, розумова самостійність, ведення пошуку в пізнанні, тощо.

Проведене дослідження дало змогу визначити чотири рівні розвитку пізнавально-пошукової

діяльності, що базуються на таких параметрах, як пізнавальна активність та інтерес, ініціативність, критичність мислення, самостійність, наполегливість, характер дій. Описані рівні складають етапи розвитку пізнавально-пошукової діяльності в дошкільника, і кожен наступний рівень становить зону його найближчого розвитку.

Використані під час обстеження форми допомоги дали змогу визначити на тлі загального відставання показників сформованості пізнавально-пошукової діяльності значні потенційні можливості у розвитку цього виду діяльності в дошкільників зі зниженим слухом за умов певної організації навчально-пізнавальної діяльності.

Отримані дані, свідчать про необхідність створення спеціальної методики, основними принципами якої має бути навчання дітей зі зниженим слухом нових способів і прийомів отримання знань за допомогою використання пошукового методу навчання, надання максимально можливої самостійності в діяльності та формування активної пізнавальної позиції дитини у процесі здобування знань, що сприятиме ефективному формуванню пізнавально-пошукової діяльності та її компонентів, а також дають змогу скорегувати низку негативних чинників, які затримують розвиток дошкільників зі зниженим слухом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 2003. – 42 с. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/education/average/Bazovyy_komponent.pdf

2. П е р е с л е н и Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности / Л. И. Переслени. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 64 с. – (Библиотека психолога образования).

3. Р о з а н о в а Т. В. Методы изучения познавательных процессов у глухих детей / Т. В. Розанова // Методы изучения аномальных детей / ред. А. И. Дьячков, Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова. – М.: Просвещение, 1965. – С. 119–128.

УДК 159.923.5:463

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ І КОРЕКЦІЇ ПРОЯВІВ ДИТЯЧОЇ АГРЕСИВНОСТІ

А. В. КІРЕЙЧЕВ, в.о. доцента кафедри психології РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», кандидат психологічних наук

Анотація. У статті представлено результати дослідження готовності вчителів початкових класів і майбутніх учителів до проведення профілактичної та корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Ключові слова: агресія, готовність учителів до роботи з агресивними дітьми, профілактика і корекція агресивної поведінки.

ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования готовности учителей начальных классов и будущих учителей к проведению профилактической и коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: агрессия, готовность учителей к работе с агрессивными детьми, профилактика и коррекция агрессивного поведения.

THE ARTICLE PRESENTS THE RESULTS OF THE STUDY THE READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND FUTURE TEACHERS TO PREVENTIVE AND CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE.

Symmary: aggression, the willingness of teachers to work with aggressive children, and the prevention and correction of aggressive behavior.

Інтерес психологів до проблеми агресії обумовлений необхідністю зниження у дорослих і дітей тенденції до різних проявів асоціальної поведінки. Сучасному вчителю доводиться вирішувати поряд з педагогічними і ряд психологічних завдань, що полягають в індивідуальному підході, швидкому з'ясуванні причин негативних проявів у поведінці дитини та їх попередження.

Багато вчених (О. Бовть, Н. Гуткіна, С. Енікополов, М. Іванчук, Ю. Ковальовська, Н. Максимова та ін.) відзначають, що агресія «молодіє» з кожним роком. Педагогам у сучасних умовах важко визначити, на що спрямувати зусилля, щоб соціалізувати дитину в світі, де є насильство та агресія.

Дослідження показують, що збільшується кількість дітей, у яких виникають стійкі види соціально-психологічної дезадаптації, за рахунок проявів агресії, порушень поведінки, що сягають

рівня клінічної і кримінальної ворожості (Е. Альохіна, А. Ананьєв, Л. Анциферова, С. Бадоева, Б. Братусь, Г. Бреслав, Т. Доцевич, А. Захаров, Д. Ісаєв, І. Льовченко, О. Пономарева, С. Савицька, Н. Цап).

Проблемою психолого-педагогічної корекції дитячої агресивності займалися багато вчених (О. Бовть, Л. Кузнецова, Н. Цап, В. Шебанова, С. Шебанова). Так, агресивна поведінка досліджувалася здебільшого в рамках підліткового віку, а агресія в молодшому шкільному віці залишилася без належної уваги.

Різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя вивчали: Ф. Гоноболін, Е. Ісаєв, К. Клімова, О. Мороз, О. Пехота, В. Прокопчук, П. Просецкий, В. Семиченко, В. Сластьонін, А. Щербанков, Т. Яценко та ін. Але нині недостатньо вивчена підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи з агресивними дітьми.

Для сучасної педагогіки і психології вищої школи, зокрема і спеціальної, актуальним є пошук нових форм підготовки фахівця до майбутньої професійної діяльності. Це пов'язано із суперечністю двох систем: теорії та практики. Багато дослідників (О. Горбачова, В. Павленко, В. Параніч, В. Семиченко, В. Сорочинська, Т. Щербан, О. Яковенко, В. Савченко, та ін.) відзначають низький рівень готовності випускників застосовувати теоретичні знання на практиці.

Об'єкт: готовність майбутнього вчителя до роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Предмет: рівень готовності вчителів початкових класів і майбутніх вчителів до профілактики й корекції проявів дитячої агресивності.

Мета: емпіричне дослідження готовності вчителів початкових класів і майбутніх учителів до профілактики та корекції проявів дитячої агресивності.

Так, серед завдань здійснюваного наукового дослідження:

- Дослідити ступінь розробленості проблеми агресивності у вітчизняній і зарубіжній літературі, розкрити чинники, що визначають виникнення агресивної поведінки у дітей.

- Дослідити поширеність агресивної поведінки серед молодших школярів; виявити основні труднощі, які виникають у вчителів початкових класів у роботі з агресивними дітьми.

- З'ясувати ступінь готовності студентів випускних курсів і вчителів початкових класів до роботи з агресивними дітьми.

У психологічній літературі відображені різноманітні підходи щодо трактування поняття «агресія», залежно від того, які чинники той або інший автор визначає як детермінантні у виникненні агресії. Проте загальним у цих дослідженнях є розгляд агресії як сукупності певних дій, що заподіюють збиток іншому об'єкту. Як вихідна, нами прийнята точка зору Р. Берона і Д. Річардсона, згідно з якою під агресією розуміється індивідуальна або колективна поведінка, дія, спрямована на нанесення фізичної або психологічної шкоди чи збитку.

Є декілька різних підходів у вивченні і поясненні феномену і механізмів агресивності: інстинктивістська теорія агресії (З. Фрейд, К. Лоренц та ін.); фрустраційна (Дж. Доллард, Н. Міллер та ін.); теорія соціального навчання (А. Бандура); теорія перенесення збудження (Д. Зильман і ін.); когнітивні моделі агресивної поведінки (Л. Берковець та ін.).

В психоаналізі проблема агресії була вперше порушена як самостійна наукова проблема; агресія розглядається як один з центральних механізмів людської поведінки. З. Фрейд висунув положення про природжене прагнення людини до руйнування, що має характер біологічного інстинкту і виконує функцію одного з мотивів

поведінки людини і суспільства. Він вважав, що агресивна поведінка за своєю природою інстинктивна, і тому вона неминуха [7]. Дж. Лоренц, так само як З. Фрейд, відзначав, що людина не може впоратися зі своєю агресивністю, вона тільки може спрямувати її в потрібне русло.

В самому психоаналізі сьогодні не має єдиного розуміння природи агресії. Своє розв'язання проблеми «неврози-агресія» пропонує К. Хорні. Автор відмовляється від ідеї природженого руйнівного інстинкту смерті [6]. Агресивною, схильною до деструктивної поведінки людина стає унаслідок невротизації, яка представляється Хорні неминучою в недосконалому суспільстві.

Американські психологи, що дотримуються біхевіористських позицій, схильні говорити про агресивну поведінку, тобто про відкриті, зовні виражені дії. Багато представників даного напрямку (А. Басс, А. Бандура та ін.) вважають агресію результатом навчання, «вивченими реакціями». В роботах А. Бандури істотне значення приділяється впливу первинних посередників соціалізації, а саме батьків, на навчання дітей агресивній поведінці [1, 54].

Теорія соціального навчання, на нашу думку є найефективнішою в профілактиці і корекції агресивної поведінки, особливо якщо є відомості про агресора і ситуацію соціального розвитку. В зарубіжній психології, обговорюється питання про зв'язок між фрустрацією і агресією. Фрустраційна теорія агресії запропонована Д. Доллардом. Основні положення цієї теорії звучать так: фрустрація завжди призводить до агресії в будь-якій формі; агресія завжди є результатом фрустрації.

В концепцію «фрустрації-агресії» Л. Берковець увів такі поправки: фрустрація не обов'язково реалізується в агресивних діях, але вона стимулює готовність до них; вихід із ситуацій фрустрації за до-

могою агресивних дій виховує у індивіда звичку до подібних дій.

О. Бовть, розглядаючи проблему джерел агресії, наголошувала на визнанні провідної ролі суспільних умов у процесі її формування. Для її позиції характерне широке розуміння суспільних умов розвитку особистості: вони охоплюють як суспільну формацію, так і найближче до особи суспільне середовище, малу групу [2].

Як відзначає Н. Цап, методологічні і концептуальні підстави теорій людської агресії все ще не розв'язують проблеми агресивності в істинному її масштабі і філософському статусі [8, 12]. Проблема людської агресії по суті є однією з найактуальніших глобальних проблем сучасного світу.

Існують різні класифікації видів агресивних проявів. Корисною з теоретичної і практичної точки зору для нашого дослідження є така класифікація: агресивна поведінка в суб'єктів, що засвоїли норми і правила; агресивна поведінка в суб'єктів, що не засвоїли дані норми і правила або що привласнили якісно іншу систему цінностей.

Пошук причин підвищеної агресивності в дітей відбувається в різних напрямках. Один з них – аналіз зв'язку емоційних переживань дитини з її агресивною поведінкою. Така поведінка агресивних дітей часто є деструктивною і пов'язана з непередбачуваними емоційними спалахами. Г. Співаковська зазначає, що в деяких випадках причиною агресії може бути прояв психічного захворювання, тобто агресивність може мати біологічну природу [5, 137]. Про це свідчать і дослідження, в яких виявлено, що при тих або інших порушеннях розвитку (низькому інтелекті, психопатології) спостерігається підвищення вірогідності фізичної агресії (Ш. Ауербах, В. Лебединський).

Більшість дослідників визнає, що головну роль у виникненні агресивних тенденцій у дитини грає соціальна ситуація розвитку.

Несприятливе середовище, в якому є тривалі конфліктні ситуації, алкоголізм батьків, агресія членів сім'ї один до одного, жорстокість – все це формує в дитині підвищену готовність до конфліктів. Під впливом позитивного досвіду спілкування з дорослими у дитини не тільки формуються критерії оцінки себе й інших, а й зароджується дуже важлива здатність – співчувати іншим людям.

Роль внутрішньородинних відносин у формуванні особистості дитини підкреслюють багато дослідників (О. Асадуліна, О. Захаров, О. Кульчицка, Й. Лангеймер, М. Лісіна, З. Матейчик, А. Новаковська, А. Петровський, Л. Славина, О. Смірнова, Г. Співаковська, В. Собкін та ін.).

Негативне спілкування в дитячому колективі сприяє виникненню негативних переживань, розвиткові негативних рис особистості дитини (С. Бадоева, О. Бовть, Л. Божович, О. Берестів, Т. Доцевич, С. Єнікополов, В. Киричак, Е. Матюхіна., Т. Ріпіна, Н. Цап та ін.).

Теоретичний аналіз проблеми агресивності в дитячому віці дав змогу відобразити специфіку агресивності та її причин у молодших школярів. Біологічними передумовами агресивності у молодшого школяра можуть стати особливості розвитку його нервової системи. Вплив біологічних чинників на розвиток агресивності опосередковано відносинами дитини з навколишніми (дорослими і однолітками).

Проблема готовності вчителя до профілактики і корекції агресивності у дітей набуває актуальності, оскільки вона безпосередньо пов'язана з гуманістичними тенденціями, що становлять домінуючу сучасного навчально-виховного процесу. З метою виявлення поширеності агресії серед дітей початкової школи було проведено пілотне дослідження, в якому взяли участь 57 дітей – учнів 1 класу, загальноосвітньої школи № 1

(м. Ялта). Дослідження охоплювало: методику виявлення дитячої агресивності, проєктивну методику «Неіснуюча тварина», оцінювання вчителем дітей за критеріями агресивності (автори М. Алворд, П. Бейкер).

Отримані дані свідчать про наявність агресивної поведінки у 22,8 % молодших школярів. Для 26,3 % характерні тенденції до агресивної поведінки. Позаяк, підготовка майбутніх учителів до роботи з агресивними дітьми є актуальним напрямом.

Спираючись на визначення і структуру професійної готовності, запропонованої А. Марковою, професійну готовність студентів до роботи з агресивними дітьми нами визначено як структуру, що складається з чотирьох компонентів: знання, уміння, мотивованість, особисті якості, що забезпечують діяльність з профілактики і корекції проявів дитячої агресивності на достатньо високому рівні. До складу знань входять: цілісна, систематизована сукупність уявлень майбутніх учителів про сутність і форми прояву агресивної поведінки у дітей; знання видів, причин агресивної поведінки; знання методів і способів вивчення, профілактики і корекції агресії. Основними вміннями є: аналітичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські. Мотивованість, у рамках даної роботи визначається як зацікавленість у вивченні, дослідженні і проведенні коректувальної роботи з агресивними дітьми. Особисті якості – емпатія, самоконтроль, не агресивність [3, 52–53].

Достатня сформованість даних компонентів та їх єдність – показник високого рівня готовності вчителя до профілактики і корекції агресивних проявів. Тому розроблено методику вивчення готовності майбутнього вчителя щодо профілактики і корекції агресивних проявів.

Методом вивчення знань, умінь і мотивації (складові готовності

до профілактики і корекції агресивних проявів) була комплексна методика, що охоплює анкету, й низку педагогічних завдань. Окремо за допомогою тестових методів був вивчений компонент особистісних якостей. Надано якісні й кількісні характеристики готовності майбутніх учителів до профілактики і корекції агресивної поведінки молодших школярів.

Дослідження рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з агресивними дітьми проводилося на базі РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). В дослідженні брали участь студенти п'ятих курсів факультету дошкільного виховання і початкової освіти. Діагностику пройшло 156 студентів 20 – 23 років. Окрім цього, в дослідженні брали участь 32 вчителі початкових класів загальноосвітніх шкіл м. Ялта (школи № 1, 9, 13, ЧОСШ № 1).

Більшість (57 %) студентів не готова до проведення профілактики і корекції агресивних проявів. Вони мають помилкове уявлення про агресивну поведінку. Не можуть виявити або неправильно виявляють дітей з агресивними тенденціями, орієнтуються на помилкові показники агресивності; не володіють способами корекції або пропонують авторитарні методи. 57 % респондентів мають низький рівень розвитку рефлексії, не можуть адекватно проаналізувати свою поведінку, заперечують агресивні тенденції в своїй особі. 98,1 % (сума результатів по низькому рівню і середньому рівню готовності) студентів 5 курсу потребують додаткових знань про особливості агресивної поведінки молодших школярів, методи ефективної роботи з такими дітьми; оволодіння методами самоаналізу й саморегуляції.

Окрім цього, в майбутніх педагогів не розвинена потреба у вивченні проявів агресивної поведінки школярів і відповідної психолого-педагогічної літератури; вони не

усвідомлюють необхідності систематичної профілактики й корекції агресивної поведінки.

Високий рівень готовності майбутнього вчителя до роботи з агресивними дітьми щодо показника емпатійності (як складової особового компонента) спостерігається лише у 21,8 % опитаних. Отже, в підготовці студентів до профілактики і корекції агресивних тенденцій у молодших школярів необхідно акцентувати увагу на розвитку здатності до співпереживання.

73 % студентів п'ятого курсу факультету дошкільного виховання і початкової освіти потребують додаткових знань про форми самоконтролю і формування умінь саморегуляції.

Проведене дослідження свідчить, що більшість студентів має середній рівень агресивності. Високий рівень агресивності у 25,6 % майбутніх педагогів. Ці студенти надмірно агресивні і водночас часто бувають невідношеними і надмірно жорсткими у відношенні до інших людей.

Низький рівень агресивності виявлено лише у 2,6 % респондентів. Цій групі студентів властива надмірна миролюбність, що може бути обумовлено недостатньою впевненістю у власних силах і можливостях, а також дуже високим рівнем емпатійності.

За результатами вивчення готовності вчителів початкових класів до роботи з агресивними дітьми виявлено, що серед учителів навіть на 18 % більше, ніж серед студентів, осіб з низьким рівнем готовності до роботи з агресивними дітьми. Вчителі, які пропрацювали в школі більш як 10 років, мають середні показники готовності до профілактики і корекції агресивності у дітей. Очевидно, що стаж роботи впливає на готовність педагогів до

роботи з агресивними дітьми. Проведене дослідження свідчить – загалом учителі початкової школи мають схожі із студентами педагогічного ВНЗ показники з мотивованості, емпатійності, самоконтролю, агресивності.

В результаті дослідження виявлено, що більшість студентів не готова до відповідного напрямку роботи, оскільки програма підготовки не передбачає навчання майбутніх педагогів профілактиці і корекції дитячої агресивності. Включення молодих учителів у професійну діяльність також не завжди формує знання, уміння, мотивацію, необхідні для роботи з проявами агресивності у дітей.

Отже, за результатами експериментального дослідження фактичної готовності студентів педагогічного університету і вчителів початкових класів до роботи з агресивними дітьми в процесі констатуючого експерименту, виявлено, що найменше в загальній системі готовності до проведення профілактики і корекції проявів дитячої агресивності представлені знання про сутність і види агресії; організаторські, комунікативні, конструктивні уміння і мотивованість. Серед особистісних якостей високий рівень за показником емпатійності спостерігається лише у 21,8 % опитаних.

Виявлено, що 76,3 % студентів п'ятого курсу потребують додаткових знань про особливості агресивної поведінки молодших школярів, методи ефективної роботи з такими дітьми; мають потребу в оволодінні методами самоаналізу і саморегуляції.

Виявлено певну залежність готовності вчителів до роботи з агресивними дітьми (з компонентів: знання, уміння, мотивація) від їх стажу роботи: чим більше стаж ро-

боти, тим вище рівень готовності. Проте, загалом більшість учителів не готова до відповідного напрямку роботи.

Подальших досліджень потребують питання розширення змісту роботи з агресивними дітьми і апробації нових форм підготовки майбутніх учителів до профілактики і корекції проявів дитячої агресивності на основі додаткових психотренінгів, розвивально-корекційних програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Б а н д у р а А., У о л т е р с Р. Подростковая агрессия. Психология личности в трудах зарубежных психологов: Пер. с англ. / Сост. и общая ред. А. А. Реана. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
2. Б о в т ь О. Б. Проблемы коррекции агрессивной поведінки дітей // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 40 – 43.
3. К і р е й ч е в А. В. Готовність вчителя до роботи з агресивними дітьми як компонент загальної професійної готовності. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Київ: Педагогічна преса. – 2000. – С. 236–243.
4. К і р е й ч е в А. В. Біологічні передумови агресивних проявів в дитячому віці і залежність поведінки від емоцій. // Світ знань. – 2000. – № 1–2. – С. 51 – 54.
5. С п и в а к о в с к а я А. С. Профилактика детских неврозов. Комплексная психологическая коррекция. – М.: МГУ, 1988. – 200 с.
6. Х о р н и К. Базисный конфликт. Конфликтология. Хрестоматия / Сост. Н. И. Леонов. – Москва-Воронеж: МОДЕК, 2003. – 304 с.
7. Ф р е й д З. Психопатология обыденной жизни. – СПб.: Питер, 1997. – 191с.
8. Ц а п Н. М. Агресивність дитини: за і проти. // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 6. – С. 12–13.

До уваги освітян, науковців, рекламодавців!

Редакція журналу приймає замовлення на розміщення реклами, випуск тематичного номера або окремого розділу коштом замовника

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ СЛІПИХ У СУСПІЛЬСТВО ЗРЯЧИХ

Л. О. МОСЕЖНА, аспірант лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

Анотація. У статті розглядаються підходи до проблеми інтеграції сліпих у суспільство зрячих. Увага акцентується на вивченні життєвої практики дорослих інвалідів й осіб з нормальним зором, що припускає використання в дослідженні біографічного методу.

Ключові слова: інвалідність, інтеграція, біографічний метод.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ СЛЕПЫХ В ОБЩЕСТВО ЗРЯЧИХ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проблеме интеграции слепых в общество зрячих. Внимание акцентируется на изучении жизненной практики взрослых инвалидов и людей с нормальным зрением, что предполагает использование в исследовании биографического метода.

Ключевые слова: инвалидность, интеграция, биографический метод.

FEATURES OF INTEGRATION BLIND IN SOCIETY OF PEOPLE WITH NORMAL SIGHT

Summary. In the article approaches are examined to the problem of integration blind in society of people with normal sight. Attention is accented on the study of vital practice of grown man invalids and people with normal sight, that supposes the use in research of biographic method.

Keywords: disability, integration, biographic method.

Дослідження дефектологів (Л. Виготський, М. Земцова, А. Зотов, В. Кобильченко, О. Литвак, І. Моргуліс, С. Покутнева, Є. Синьова, В. Феоктистова та інші) довели, що важкий сенсорний дефект – повна або часткова втрата зору як основна ознака такого типу аномального розвитку, серйозно порушуючи взаємодію особистості з навколишнім середовищем, може викликати низку вторинних і – третинних ознак у структурі дефекту і позначатись, зокрема, на розв'язковій соціальних потреб, обмеженні соціального досвіду, виникненні певних характерологічних особливостей сліпої людини. Крім того, глибокі зорові порушення можуть негативно впливати на стан емоційно-вольової сфери людини, спричиняючи психологічний дискомфорт (М. Земцова, А. Каплан, О. Литвак, В. Матвеева, Л. Новікова, Н. Пільман, Л. Сонцева та інші) [3]. Тому зростає актуальність організації цілеспрямованого педагогічного й соціально-психологічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору, починаючи із дошкільця та школи. Це пояснюється тим, що психологічні проблеми

дорослої людини формуються в дошкільньому віці і визначаються сукупністю негативних біологічних, медичних та соціально-психологічних чинників [7].

Психологи відмічають, що усвідомлення сліпим свого порівняно іншого статусу серед однолітків нерідко породжує внутрішнє невдоволення собою, невпевненість щодо майбутнього, сприяє появі певних захисних реакцій у свідомості, які нерідко спричиняють емоційне напруження, відчуження від інших, постійну тривожність. Особливо це стосується тих особистостей, котрі від народження взагалі позбавлені можливості бачити світ.

Починаючи з дошкільця та навчання в спеціальних школах-інтернатах фахівці, передусім психологи, тифлопедагоги здійснюють роботу зі зниження труднощів, які можуть зустрічатися у навчанні та житті дітей з глибокими порушеннями зору.

Існуючи тривалий час в умовах замкнутого простору, діти з глибокими порушеннями зору, позбавлені можливості самостійно й повноцінно залучатися в соціальне середовище. Цілі і завдання спеціальних шкіл часто звужу-

ються до інтенсифікації інтелектуального розвитку і формування тих знань і вмінь, які дають змогу успішно скласти іспити і вступити до інших закладів або працевлаштуватися. Чинна законодавча база підтверджує це.

Так, в Україні в 1991 р. був ухвалений, а в 1994, 1996, 2000 рр. доповнений і вдосконалений Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», в якому вперше у вітчизняному законодавстві пріоритетом соціальної політики держави стосовно людей з особливими потребами стає реабілітація. Закон передбачає низку спеціальних прав цієї категорії осіб, без яких вони не можуть успішно інтегрувати в суспільство, зокрема:

- право на медичну допомогу (безкоштовно або на пільгових умовах), право на медичну реабілітацію;
 - право на забезпечення безперешкодного доступу до інформації з допомогою засобів комунікації;
 - право на забезпечення доступу до об'єктів соціальної інфраструктури;
 - право на освіту;
 - право на працевлаштування.
- Відповідно до положень цього

закону розроблено і затверджено документи, зокрема: Комплексну програму розв'язання проблем інвалідності в Україні, Положення про медико-соціальну експертизу, Положення про індивідуальну програму реабілітації, Положення про фонд соціального захисту інвалідів в Україні.

Верховна Рада України 5 липня 2001 р. ухвалила Закон «Про внесення змін до Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», який законодавчо закріпив фіксований розмір нормативів робочих місць для забезпечення працевлаштування осіб з особливими потребами на рівні чотирьох відсотків від загальної чисельності працюючих для всіх підприємств, установ і організацій, незалежно від форми власності і господарювання, що є одним із напрямів підвищення рівня їх зайнятості.

Одним із істотних чинників інтеграції інвалідів по зору до цього часу були і є підприємства УТОС, на яких після закінчення спеціалізованих шкіл-інтернатів працює більшість незрячих України. Часто саме через професійну діяльність на таких підприємствах відбувається комунікація сліпих людей зі здоровими. На жаль, мережа підприємств Українського суспільства сліпих останнім часом почала стрімко руйнуватися через економічні причини – загалом не витримуючи конкуренції. В результаті, інваліди зору позбавляються робочих місць, що призводить до вимушеного пошуку нових засобів для виживання. Тому сьогодні є актуальним пошук нових форм роботи з інвалідами по зору з метою оптимізації підготовки даної соціальної групи населення до повноцінного життя.

Повноцінне життя людини можливе лише за умов, коли вона не відчуває ніяких обмежень у виконанні життєвих функцій. Але якщо ці обмеження з певних причин виникають, спільними зусиллями цієї людини та її оточення вони мають бути усунуті.

Усвідомлюючи інвалідність як складне соціальне явище, зазначимо, що проблеми інвалідів мо-

жуть бути розв'язані настільки, наскільки суспільство готове змінити своє ставлення до людей, які мають певні вади, щоб долучати їх до соціального життя.

Постійне зростання кількості осіб з особливими потребами, з одного боку, сприяє поширенню уваги громадськості до кожного індивіда, незалежно від його фізичних, психічних та інтелектуальних можливостей, з іншого, – вдосконалення уявлень про цінність особистості й необхідність захищати її права, що характерно для демократичного суспільства, – все це визначає важливість соціально-реабілітаційної діяльності сьогодні, яка є одним з перших кроків інтеграції інвалідів у суспільство.

Саме таким терміном близько середини 1970-х рр. почали визначати і все більше поширювати, насамперед в економічно розвинутих країнах, нові підходи у ставленні до людей з особливими потребами. Сутність цих підходів полягає в тому, що особи з особливими потребами не є соціально відокремленими й ізольованими членами суспільства, оскільки беруть участь у всіх видах і формах соціального життя разом і нарівні з іншими.

Реальне втілення ідей інтеграції – проблема комплексна і дуже складна навіть для соціально й економічно благополучних країн. Але складність полягає не лише в тому, що це потребує значних коштів (переобладнання громадських місць, будівель, транспорту тощо), а й у необхідності зміни свідомості як самих людей з особливими потребами, так і інших членів суспільства.

Сліпі, як і інші особи з обмеженими можливостями хочуть розвивати і реалізувати свої можливості не менше, ніж нормально зорі. Вони мріють про гарну освіту, про власний заробіток, про достойне життя і незалежність, про можливість самовираження в середовищі здорових людей. Отримання якісної освіти, оптимальний вибір професії є необхід-

ним фундаментом для реалізації потенціалу людей з обмеженими можливостями, для їх соціальної інтеграції. Однак, навіть сьогодні, серед успішно інтегрованих незрячих побутує думка про те, що найбільшою перешкодою для них була не сліпота, а ставлення зрячих, здебільшого неадекватне, і відсутність умов для реалізації власних можливостей.

По-перше, набуває актуальності проблема зміни відносин і взаємозв'язків соціуму й людей з вадами зору, в сприйнятті яких переважають стереотипи жалю, оцінки як некорисних для суспільства.

По-друге, більшість населення не розуміє, що маючи професію, володіючи потенційними можливостями брати участь у житті суспільства, інвалід не завжди може реалізувати їх, тому що здорові люди не хочуть вступати з ними у контакт, не хочуть перейматися проблемами «інших». У цьому полягає гострота і актуальність проблеми.

За словами П. Бергмана й Т. Лукмана, «важливим елементом сприйняття інших у повсякденному житті є безпосередність або опосередкованість такого переживання. У будь-який момент часу можна говорити про партнерів, з якими я взаємодію в ситуації віч-на-віч і про тих, хто є лише сучасниками, про яких у мене можуть бути більш менш глибокі спогади або про кого я знаю лише з чуток. У ситуації віч-на-віч у мене є безпосередня даність мого партнера, його дій, атрибутів і так далі. Інакше – у випадку з сучасниками, про них у мене є лише більш менш достовірне знання. Більш того, я повинен враховувати своїх партнерів по взаємодії в ситуації віч-на-віч, тоді як всього лише про сучасників я можу, але не зобов'язаний думати. Анонімність зростає відповідно до того, як я віддаляюся від партнера до сучасника, оскільки анонімність типізацій, за допомогою яких я «схоплюю» партнерів у ситуаціях віч-на-віч, постійно «збагачу-

ється» безліччю ознак конкретної людини» [1, 26].

Отже, не дивно, що значна частина випускників спеціальних шкіл-інтернатів, не планує професійної діяльності, вважаючи її неможливою для інваліда в нинішніх соціально-економічних умовах і розраховуючи на пенсію та допомогу батьків. У реаліях сліпих світ зрячих людей, та їх світ рідко стають «партнерами у взаємодії віч-на-віч» (у термінах П. Бергмана й Т. Лукмана). Зазначимо, що нині більша частина незрячих випускників перебуває під опікою рідних, отримуючи мінімальну пенсію.

Але дитина, яка має інвалідність, може бути такою ж здібною й талановитою, як і її одноліток, який не має проблем зі здоров'ям, але виявити свій талант, розвинути його, приносити за допомогою його користь суспільству їй заважає нерівність можливостей. Дитина-інвалід – не пасивний об'єкт соціальної допомоги, а людина, яка розвивається, яка має право на задоволення різноманітних соціальних потреб у пізнанні, спілкуванні, творчості. Тому держава повинна не тільки надати дитині, яка має інвалідність, певні пільги та привілеї, вона повинна піти назустріч її соціальним потребам і створити систему соціальних служб, що дали б можливість згладжувати обмеження, які заважають процесам її інтеграції та індивідуального розвитку [2].

Сучасна соціальна політика в Україні, яка зорієнтована на інвалідів, і дорослих і дітей, будується сьогодні на основі медичної моделі інвалідності. Зважаючи на це, інвалідність розглядається як хвороба, патологія [4]. Така модель вільно чи не вільно послаблює соціальну позицію незрячої та слабозорої особистості, знижує її соціальну значущість, обособлює від «нормального» суспільства, збільшує її нерівний соціальний статус, прирікає її на призначення своєї нерівності, не конкурентоспроможності порівнянню з іншими людьми.

Медична модель визначає і методику роботи з інвалідом (зокрема й педагогічну), яка має патерналістський характер і припускає лікування, трудотерапію, створення служб, що допомагають людині виживати, завважимо – не жити, а саме виживати. Такий підхід несе дискримінаційну ідею, виявляє відношення суспільства до інвалідів як соціально не потрібній категорії. Проблема інвалідності не обмежується медичним аспектом, вона найбільшою мірою є соціальною проблемою нерівних можливостей.

А. Петровський, визначаючи розвиток та інтеграцію людини в соціальному середовищі, що змінюється, відзначає: «В тому випадку, якщо індивід входить у відносно стабільну соціальну спільність, він закономірно проходить три фази свого становлення в ній як особи» [5].

Перша фаза становлення особи відповідно до концепції А. Петровського передбачає засвоєння норм, що діють спільно, і опанування відповідних форм і засобів діяльності, і позначається як **фаза адаптації**.

Друга фаза, що визначається як **фаза індивідуалізації**, обумовлена протиріччям, що «загострюється, між досягнутим результатом адаптації – тим, що він став таким, як усі в групі, – і незадоволеною на першому етапі потребою індивіда в максимальній персоналізації».

Третя фаза визначена А. Петровським як **фаза інтеграції**. «У рамках цієї фази в груповій діяльності у індивіда складаються особистісні новоутворення, яких не було у нього і, мабуть, немає і в інших членів групи, але які відповідають необхідності і потребам групового розвитку і власної потреби індивіда здійснювати значимі «вклади» в життя групи»

Відповідно до цієї теорії, кожна з перерахованих фаз виступає як момент становлення особи в її найважливіших проявах і якостях. Таким чином, якщо людині не вдається здолати труднощі

першого, адаптаційного періоду і вступити в другу фазу розвитку, найімовірніше, будуть сформовані якості залежності, безініціативності, з'явиться боязкість, невпевненість у собі і в своїх можливостях.

Проблеми, що ускладнюють адаптацію людини з обмеженими можливостями в суспільство, можуть перешкодити потребам групового розвитку і власної потреби індивіда брати участь у житті групи.

Ж. Піаже, запропонувавши стадії когнітивного розвитку індивіда, для позначення основного процесу людської адаптації ввів термін зрівноваження. Саме в процесі зрівноваження прагнуть досягнення рівноваги, відповідності між зовнішнім середовищем та їх власними структурами мислення. Стосовно особистостей з вадами зору, то інформація, яку отримують про навколишнє середовище, у них є дещо відмінною, у порівнянні з тою, що її отримують зрячі. Незрячим і слабозорим людям важко дається потреба зрівноважити, привести до цілісності всі ланки знань про світ та узгодити їх у картині суб'єктивного образу світу. Зрештою, це є необхідним для успішної інтеграції в соціумі [6].

Звичайно, за таких умов запуск певних механізмів компенсації. В даному випадку компенсаторні можливості можуть виражатися не лише через вербалізацію чи включенням механізмів захисту, а й на рівні загострення деяких поведінкових рис – тривожності, обережності чи, навпаки, демонстративності або надмірної прив'язливості. Оволодіння вмінням добре орієнтуватися у просторі стає особливо важливим елементом у пізнанні особистості навколишнього світу.

Відомо, що інтеграція для людей з вадами зору є процесом досягнення особистістю певних норм і стереотипів, виявлення певних установок і також індивідуальних поведінкових реакцій, що згодом стають невід'ємною частиною соціально-психологічних

характеристик особистості. Тому серед чинників, що впливають на успішну інтеграцію дитини-інваліда по зору в суспільство тих, що нормально бачать треба особливо відзначити наявність правильно сформованих соціальних установок як у самих інвалідів, так і у зрячих, що вступають в контакт з ними. Проблема формування цих установок особливо актуальна за сьогоденних соціальних і економічних умов, що постійно змінюються, коли незрячі на собі відчувають багато труднощів у сфері соціального забезпечення, працевлаштування і при здобуванні освіти.

Різні етапи життя людини особливо ті, що супроводжуються змінами умов життєдіяльності, висувають нові вимоги до психіки людини, її адаптаційних здібностей, які певною мірою порушені в осіб із зоровими дефектами. Через це тонус соціальної активності дітей, їх ведення в трудове і суспільне життя часто є зниженим, і якщо не буде проведена спеціальна робота з формування соціальних установок, то процес інтеграції інвалідів буде значно ускладнений.

Тому сьогодні інтерес науковців переміщується саме на ці проблеми у вихованні сліпих і слабозорих дітей у дошкільних та шкільних установах. Але для успішного вирішення завдань інтеграції осіб з порушенням зору потрібно також вивчати життєві практики дорослих інвалідів й осіб з нормальним зором, що мають безпосередній контакт з інвалідами. На нашу думку, корисним у цьому може бути використання біографічного методу в педагогіко-соціологічному дослідженні, що охоплює застосування усних інтерв'ю, особистіс-

них щоденників, мемуарів, листів, спогадів тощо. Для біографічного методу характерне вільне спілкування інтерв'юера і респондента, яке засноване на «розумінні», а не тільки на реєструванні відповідей на запитання; встановлення емоційних, щирих відносин між дослідником та інформантом.

Як відзначає І. Дев'ятко, «відмінністю біографічного методу можна вважати більшу сфокусованість на унікальних аспектах історії життя людини (іноді – групи, організації) і на суб'єктивному, особовому підході до описання життя людини, кар'єри, історії кохання тощо. В центрі уваги соціолога й педагога тут з'являється документальне, або усне, опис події з погляду самого «випадку», тобто ті відомості, які в медицині називають суб'єктивним анамнезом» [8, 23].

Аналіз документів й інтерв'ю, що свідчать про історії життя й переживання певних подій, дає змогу відчути і зрозуміти, за якими правилами діють люди, які не схожі між собою, але поділяють певний простір та час. Така індивідуальна-соціальна інформація представляє особливу значущість у переломні моменти життя суспільства, оскільки саме біографічні спогади окремої людини та її переживання, представлені в спогадах, можуть служити типовим проявом певних соціальних процесів та явищ. Саме такі індивідуальні життєві траєкторії мають слугувати спробам структурування різноманітних теорій і практик спеціальних методик у тифлопедагогіці.

Останніми роками збільшується кількість публікацій, присвячених цій проблемі, однак немає

міждисциплінарних праць, які б узагальнили практики інтеграції інвалідів зору в сучасне українське суспільство. Вважаємо, що саме таке дослідження дасть можливість заповнити цю прогалину в педагогічній науці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман – М. : «Медиум», 1995. – С. 333.
2. Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції / [упорядн. І. Д. Зверева., І. Б. Іванова]. – К. : «А.Л.Д.», 1995.
3. Солнцева Л. И. Модели интегрированного обучения детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева // Дефектология. – 1997. – С. 6–12.
4. Про становище інвалідів в Україні та основи державної політики щодо вирішення проблем громадян з особливими потребами: державна доповідь. – К. : [б. и.], 2002. – 162 с.
5. Петровский А. В. Возрастная и педагогическая психология / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1973. – 288 с.
6. Кардаш Н. И. Психологические аспекты социализации незрячих та слабозорих особистостей / Н. И. Кардаш // Сучасний світ і незрячі. – К., 2005. – Ч. 2. – С. 87–93.
7. Зотова А. М. Интеграция ребенка – инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации / А. М. Зотова // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 21–25.
8. Девятко И. Биографический метод / И. Девятко // Методы социологического исследования. – Екатеринбург : Вежа, 1994. – 187 с.

Шановні читачі!

**Не забудьте передплатити журнал
«Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання»
на друге півріччя 2012 року.
Передплатний індекс 74635**

УДК 376-056.26]:617,75:376.035:159.923.2]]-053.4

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

О. О. АНДРІЄНКО, тифлопедагог I категорії ДНЗ № 755 компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору м. Київ

Н. А. КОЛОМІЙЧЕНКО, тифлопедагог I категорії ДНЗ № 755 компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору м. Київ

Анотація. Стаття присвячена проблемі особистісного становлення дошкільників зі зниженим зором.

Ключові слова: сенсорний дефект, спілкування, діти зі зниженим зором.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СНИЖЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

Аннотация. Статья посвящена проблеме личностного становления дошкольников со сниженным зрением.

Ключевые слова: сенсорный дефект, общение, дети со сниженным зрением.

SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONAL FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE LOWERED SIGHT

Summary. Article is devoted a problem of personal formation of preschool children with the lowered sight.

Key words: sensory defect, communicating, children with the lowered sight.

Відомо, що формування особистості дитини з психофізичними порушеннями відбувається за загальними закономірностями розвитку (Р. Боскіс, Л. Виготський та ін.). Однак психосоціальний розвиток дитини з порушеним зором має свої специфічні особливості, які обумовлені наслідками органічного дефекту. Так, головним негативним наслідком сенсорного дефекту (повна втрата або редукованість зорового сприймання) в психічній і соціальній сферах, насамперед, порушення міжсуб'єктної взаємодії, яка є інтегративним фактором формування особистості дитини. Порушення повноцінної взаємодії передусім із соціальним мікросередовищем призводить до дефіциту індивідуального досвіду, який детермінує активність дитини в різних сферах її життєдіяльності [1].

Розглядаючи питання формування особистості в умовах важкого зорового дефекту, дослідники у своїх працях відстоюють тезу, згідно з якою повна відсутність зору чи глибокі порушення його провідних функцій вносять істотні зміни в життя людини, ускладнюючи її взаємодію з навколишнім світом.

Причинами такого стану є специфічні особливості спілкування дитини в період раннього онтогенезу, обмеженість можливостей пізнавальної діяльності й активного наслідування, звуження можливостей моторної сфери і, часом, умови середовища.

Соціалізація дитини, тобто засвоєння нею досвіду суспільного життя і соціальних стосунків відбувається через різні види учіння, серед яких у ранньому дитинстві безумовно домінує вікарне навчання, яке потребує візуального сприймання, оскільки передбачає спостереження та наслідування дитиною поведінки дорослих [1].

Загальне зниження активності дитини впливає на перебіг психічного розвитку, оскільки обмежена кількість зорових подразників і зовнішніх просторових ознак не дає змоги дитині вільно пересуватись та пізнавати світ. Проте, як зазначав у своїх працях Л. Виготський, дитина з порушеним зором розвивається за тими самими основними закономірностями, що й дитина з нормальним зором.

Видатні дефектологи Л. Виготський, Т. Власова, О. Дьячков, С. Зиков, М. Земцова та інші під-

кресливали значення соціальних факторів у компенсації дефекту в психічній діяльності людини. Важлива роль у розв'язанні проблеми компенсаторно-корекційного впливу на розвиток особистості при глибоких порушеннях зору належить колективу, в якому здійснюється її діяльність.

Зокрема, завжди актуальною є проблема розвитку міжособистісного спілкування в дошкільному віці. Ще у 30-ті роки ХХ століття Жан Піаже привернув увагу дитячих психологів до міжособистісного спілкування як до необхідної умови соціального й психологічного розвитку дитини.

Нині важливість спілкування з однолітками для повноцінного психосоціального розвитку дитини визнається більшістю психологів. Б. Спок наголошував, що тільки в міжособистісному спілкуванні з однолітками дитина вчиться взаємостосункам з іншими людьми.

Потреба в міжособистісних стосунках для дітей дошкільного віку є однією з основних. Тому розвиток особистості на початковому етапі соціалізації (дошкільний вік), особливо за наявної сенсор-

ної депривації, перебуває в центрі уваги багатьох дослідників.

Однією з причин відчуження дитини з порушеним зором у товаристві однолітків є труднощі у спілкуванні, а отже і в міжособистісних стосунках (О. Литвак, Є. Синьова, П. Залюбовський та ін.).

Важливу роль у розвитку міжособистісного спілкування між дітьми відіграє і досвід спілкування дитини з дорослими (О. Смирнова, М. Лісіна, Є. Суботський, А. Рузьська).

Дослідження спілкування сліпих дітей раннього дошкільного віку, проведене Л. Солнцевою [3] показало, що спілкування розвивається за тими самими основними закономірностями, що й у дітей зі збереженим зором і пов'язане із розвитком мовлення, але має свої особливості, викликані перебудовою системи зв'язків з соціальним оточенням. Спілкуванню дітей зі зниженим зором молодшого шкільного віку властиве виникнення конфліктів зі зрячими дітьми внаслідок необхідності узгодження дій учасників діяльності, розв'язання спільних завдань, контролю за результатами діяльності кожного з учасників. У вирішенні конфліктів діти з порушеним зором виявляють більшу невпевненість, часто звертаються до старших за допомогою в оцінці діяльності та в переведенні оцінки у вербальний комунікативний план.

У спеціальному психологічному дослідженні І. Некрасової [2] вивчалися комунікативні аспекти міжособистісних стосунків слабозорих дошкільників з афективною поведінкою. При цьому, саме афективна поведінка слабозорих дошкільників розглядалась як вторинне відхилення, пов'язане з порушеннями зору (за даними автора – 32,2 % слабозорих дошкільників мають афективну поведінку). Результати її соціометричного вивчення комунікативного середовища дошкільників з патологією зору показують, що в таких колективах, як і в інших подібних мікросоціальних групах об'єднаннях дітей, є певна ієрархія знехтуваних і привабливих партнерів.

Таблиця 1

Експериментальні дані за методикою «Будинок. Дерево. Людина» (у %)

Показник	Кількість дітей	Хлопчики	Дівчатка
Незахищеність	8	4,5	3,5
Тривожність	32	20	12
Недовіра до себе	4	1,5	2,5
Почуття неповноцінності	6	2	4
Ворожість	8	4	4
Конфліктність	7	3	4
Труднощі у спілкуванні	31	18	13
Депресія	4	2	2

У підручнику з тифлопсихології Є. Синьова [4] посилається на результати дослідження І. Сасіної, щодо особливостей міжособистісних стосунків у дитячих колективах дошкільних закладів інтегрованого типу для дітей з вадами зору. Результати соціометричних експериментів показують, що вади зору впливають на соціометричний статус таких дітей. Дошкільники з вадами зору частіше від однолітків з нормальним зором потрапляють у нижчі статусні групи.

Сучасні наукові дослідження свідчать про те, що рівень розвиненості й позитивності стосунків осіб із глибокими вадами зору в малих соціальних групах на всіх вікових етапах значною мірою залежить від якості педагогічного керівництва процесом їх соціалізації у сфері спілкування.

Зважаючи на актуальність означеної проблеми для сучасної теорії та практики роботи з дітьми дошкільного віку, ми на базі ДНЗ № 755 компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору м. Києва, провели спеціальне психолого-педагогічне дослідження становлення особистості слабозорих дошкільників з використанням проєктивних малюнкових методик.

Дітям, які проходили тестування, було запропоновано намалювати будинок, дерево, людину так, як вони собі це уявляють (методика «Будинок. Дерево. Людина»). Всі дані по цій методиці наведені у *табл. 1*.

Отримані результати засвідчили, що третина дошкільників з порушеннями зору мають високий

рівень тривожності (32 % дітей, які брали участь в експерименті). Треба зазначити, що у хлопчиків рівень тривожності майже вдвічі вищий, ніж у дівчаток. Також 34 % анкетованих дітей з порушеннями зору відчувають значні труднощі у спілкуванні. Аналіз результатів показав, що хлопчики частіше відчувають ці труднощі, ніж дівчатка.

У психологічній літературі тривожність здебільшого трактується як властивість індивіда, здатність до переживань тривоги у певних життєвих ситуаціях. Вона зазвичай підвищена при нервово-психічних і соматичних захворюваннях. Джерелом тривожності зазвичай є порушення стосунків дитини з соціальним довкіллям і внутрішні конфлікти, здебільшого самооціночного характеру.

Так, наявність тривожності в структурі особистості вказує на фрустраційну забарвленість її Я-образу, характеризує його нестійкість, залежність від чужих оцінок та свідчить про проблематичність позитивного самоствавлення.

Низька самоповага означає постійну невдоволеність собою, зневагу до себе, зневіру у власних силах. Таку рису характеру, як недовіра до себе мають 4 % обстежених дітей. Причому, не довіряти собі більше схильні дівчатка ніж хлопчики.

Діти з низькою самоповагою нерідко відчувають істотні труднощі у спілкуванні з соціальним оточенням, про що свідчать і наші експериментальні дані. Крім того, наявною є певна кореляція між високою тривожністю і труднощами у спілкуванні (тривожність

виявили 32 % дошкільників з порушеним зором, а труднощі у спілкуванні, відповідно, – 31 % (досліджуваних).

Мотиваційна сфера особистості розглядається А. Маслоу як певна ієрархічна структура потреб, в основі яких є базові потреби, що мають фізіологічний характер. З ними, на думку А. Маслоу, тісно пов'язана потреба у безпеці, яку К. Хорні взагалі відносить до головних людських потреб. А. Маслоу переконаний, що задоволення цих потреб пробуджує потреби більш високого рангу, які, як і попередні, також є вродженими. Це потреби в афіліації, повазі, любові й, насамкінець, – потреба в самоактуалізації, під якою розуміється максимальне виявлення людиною своїх творчих здібностей.

При аналізі отриманих результатів нами було виявлено, що 8 % обстежених дітей відчують себе незахищеними (знову ж таки, у хлопчиків цей відсоток більший ніж у дівчаток). Почуття неповноцінності зустрічається у 6 % дітей (цей відсоток дещо більший у дівчаток).

Уперше на комплекс неповноцінності звернувши увагу відомий психоаналітик нової хвилі А. Адлер, який вивчав форми компенсації у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Наявне у них відчуття неповноцінності він розглядав спочатку як наслідок дефекту, потім – як універсальну силу, яка детермінує розвиток особистості, а ще пізніше – як наслідок фрустрації потреби в подоланні несприятливих життєвих обставин. У своїх працях А. Адлер зазначав, що нездатність компенсувати дефект чи подолати життєву ситуацію призводить до перетворення наявного у дитини почуття неповноцінності у стійкий комплекс.

А. Адлер висував три умови, які можуть призвести до виникнення у дитини неправильної позиції й стилю життя:

- органічна, фізична неповноцінність організму. Порівняння себе з іншими приводить цих дітей до почуття неповноцінності, пониження, страждання. Але сама по собі неповноцінність не є патогенною. Навіть хвора дитина відчуває потребу змінити ситуацію. Результат

тат залежить від творчої сили індивіда, яка може мати різну силу й по-різному проявлятися, але завжди є визначальною метою;

яскраво проявляється у високому рівні тривожності. Про це свідчать наші експериментальні дані, наведені у *табл. 2*.

Таблиця 2

Експериментальні дані за методикою «Неіснуюча тварина» (у %)

Показник	Кількість дітей	Хлопчики	Дівчатка
Тривожність	50	30	20
Виснаження	4	2,5	1,5
Агресивність	46	20	26

- розпеченість. У дитини поступово виникає звичка все одержувати, нічого не даючи натомість. Це стає стилем її життя. У цьому випадку всі інтереси й турботи також спрямовані на себе, немає досвіду спілкування й допомоги людям, турботи про них. Єдиний спосіб реакції на труднощі – вимоги до інших людей. Суспільство розглядається такими дітьми як вороже;

- знехтуваність. Знедолена дитина не знає, що таке любов і дружнє співробітництво. Вона не бачить друзів і співчуття. Зустрічаючись із труднощами, дитина перебільшує їх, тому що не вірить у можливість їх перебороти за допомогою інших й тому не вірить у власні сили. Дитина підозрілива й нікому не довіряє. У неї немає досвіду любові до інших, тому що її не люблять, і вона ставиться вороже. Звідси – нетовариськість, замкнутість, нездатність до співробітництва.

Отримані нами результати свідчать про те, що депресія, ворожість і конфліктність притаманні однаковою мірою як дівчатам, так і хлопцям.

Відомо, що зовнішня агресивність часто приховує внутрішню безпорадність дитини, невпевненість у собі. Агресивна дитина надмірно чутлива до будь-яких життєвих обставин, навіть звичайні життєві події в її очах набувають характеру проблеми, яка її лякає. Можливо, саме тому вона може ховатись від зовнішніх проблем у власному світі фантазій та мрій, які є для неї більш яскравими, ніж події життя.

Зовнішня конфліктна (інколи агресивна) поведінка дітей з порушеним зором свідчить зокрема про наявність внутрішнього конфлікту (в мотиваційній сфері), що

Така поведінка є, по своїй суті, дезадаптивною. Вона веде не до переборення проблемної ситуації, а лише до її ускладнення, поглиблення особистих труднощів. Відповідно, дошкільники з порушеним зором часто сприймають світ людських стосунків як небезпечний і підсвідомо вдаються до різних механізмів психологічного захисту. Їм притаманна невисока самооцінка, низька мотивація досягнень.

Наведені у статті результати проведеного нами дослідження засвідчили наявність істотних проблем в особистісному становленні дітей-дошкільників зі зниженим зором, що потребують своєчасної психологічної діагностики та відповідної психолого-педагогічної корекції через тактовне обережне втручання у складний внутрішній світ дитини із порушеним зором.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобильченко В. В. Корекція психосоціального розвитку учнів 1–4 класів з вадами зору : наук.-метод. посіб. / В. В. Кобильченко. – К. : Актуальна освіта, 2005. – 150 с.
2. Некрасова І. М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / І. М. Некрасова. – К., 2002.
3. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Под ред. Л. И. Солнцевой, В. З. Денискиной. – М. : «Налоговый вестник», 2004. – 320 с.
4. Синьова Е. П. Тифлопсихология: підручник / Е. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.

ВНЕСОК ІВАНА КОЛЕСНИКА У РОЗБУДОВУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕФЕКТОЛОГІЇ



Іван Пантелійович Колесник, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології, добре знаний й шанований у нашій країні та за її межами. Цього року педагогічна громадськість відзначила його семидесятирічний ювілей.

Іван Пантелійович народився 13 січня 1942 року на Кубані, в

станіці Петровській Слов'янського району Краснодарського краю в козацькій родині.

З 1964 року по 1968 рік навчався на дефектологічному факультеті Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького за спеціальністю «Сурдопедагогіка та праця».

Після закінчення інституту працював учителем математики, фізики та вихователем у Дніпропетровській спеціальній школі для слабочуючих дітей, а згодом Іван Колесник продовжив свою педагогічну діяльність у Дніпропетровській школі-інтернаті для глухих дітей, учителем початкових класів та російської мови і літератури (1968–1979 рр.).

Працював у спецшколі для глухих дітей, навчався в заочній аспірантурі при кафедрі сурдопедагогіки і логопедії КДПІ імені О. М. Горького. І вже з вересня 1979 року розпочав свою трудову діяльність у КДПІ імені О. М. Горького на посаді старшого лаборанта факультету підвищення кваліфікації (ФПК) директорів шкіл, викладачів музично-педагогічних ВНЗ СРСР.

Після захисту кандидатської дисертації у 1985 році отримав учене звання доцента кафедри сурдопедагогіки і логопедії КДПІ імені О. М. Горького.

З 1983 року Іван Колесник працював на посаді декана дефектологічного факультету. З вересня 2002 року він очолює кафедру психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки) Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Іван Колесник доклад значних зусиль для розбудови спеціальної вищої педагогічної освіти в Україні, удосконалення підготовки майбутніх фахівців для закладів спеціальної освіти, відкриття нових напрямів підготовки фахівців за спеціальністю «Дефектологія».

За наказом Міністерства освіти і науки та Розпорядженням Міністерства освіти і науки України очолював робочу групу вчених-дефектологів з розробки Державного галузевого стандарту вищої освіти з спеціальності 6.010105 «Дефектологія». Під його керівництвом та з безпосередньою участю розроблено чо-

тири Державних галузевих стандартів вищої освіти з дефектологічних спеціальностей «Олігофренопедагогіка», «Сурдопедагогіка», «Тифлопедагогіка», «Логопедія» освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки 6.010105 «бакалавр», 7.010106 «спеціаліст», 8.010106 «магістр» корекційної освіти (дефектології).

Під керівництвом та з ініціативи Івана Колесника в 1998 році на дефектологічному факультеті із двох фахових кафедр (сурдопедагогіки і логопедії; та олігофренопедагогіки і психопатології) було створено чотири фахові кафедри, які готують майбутніх дефектологів із усіх спеціальностей наукової галузі «Корекційна освіта». Це стало позитивним поштовхом для реорганізації дефектологічного факультету з метою надання йому у 2003 році статусу Інституту корекційної педагогіки та психології.

Діяльність Івана Пантелійовича неодноразово була відзначена державою та громадськістю. У 1996 році він отримав звання «Відмінник освіти України». Одним із перших у НПУ імені М. П. Драгоманова та одним із небагатьох освітян України отримав відзнаку Президента України – орден «За заслуги» III ступеня; був нагороджений медаллю МОН України «Петро Могила. За розвиток вищої освіти»; медаллю «Г. С. Костюк. За наукові досягнення, психолого-педагогічні науки»; Орденом Української Православної Церкви «Святого блв. князя Київського Ярослава Мудрого»; численними грамотами: МОН України; Академії педагогічних наук України; Міністерства праці та соціального забезпечення України. Праця І. П. Колесника була відзначена також Подякою Київського міського голови та Подяками ректора НПУ імені М. П. Драгоманова.

Іван Колесник має понад 70 наукових праць, серед яких: 1 монографія, 8 навчальних посібників, 3 збірника наукових праць (у співавторстві), підручник «Буквар для підготовчого класу школи глухих», методичні рекомендації, наукові статті, тези.

Іван Пантелійович Колесник постійно узагальнює свій плідний доробок, сповнений творчого натхнення щодо подальшої розбудови вітчизняної спеціальної освіти.

Г. С. ПІОНТКІВСЬКА,
доцент кафедри психокорекційної педагогіки
Інституту корекційної педагогіки та психології
Національного педагогічного університету
ім. М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук

Редакційна колегія часопису та колектив Інституту спеціальної педагогіки НАПН України приєднують до слів визнання й подяки за плідний внесок Івана Пантелійовича Колесника у розбудову української дефектології, та щиро сердечно вітають ювіляра: здоров'я Вам, благополуччя, творчого натхнення і Божого Благословення!

ШКІЛЬНА ТРАДИЦІЯ: СВЯТКОВІ ЗАХОДИ ДО ДНЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПИСЕМНОСТІ ТА МОВИ

Л. Ю. ДЕМЧЕНКО, координатор методичного об'єднання вчителів української мови та літератури, спеціаліст вищої категорії, старший учитель Спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 18 для слабочуючих дітей м. Києва

Анотація. У статті представлено практичний досвід роботи педагогічного колективу вчителів української мови та літератури спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 18 для слабочуючих дітей м. Києва.
Ключові слова: слабочуючі діти, розвиток мовлення, українська мова.

ШКОЛЬНАЯ ТРАДИЦИЯ: ПРАЗДНИЧНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ КО ДНЮ УКРАИНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ И ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлен практический опыт работы педагогического коллектива учителей украинского языка и литературы специальной общеобразовательной школы-интерната № 18 для слабослышащих детей г. Киева

Ключевые слова: слабослышащие дети, развитие речи, украинский язык.

SCHOOL TRADITION: THE CELEBRATION OF UKRAINIAN WRITING

Summary. The paper presents the practical experience of teaching staff of teachers of Ukrainian language and literature special boarding school № 18 for the hard of hearing children in Kyiv

Keywords: hard of hearing children, language development, the Ukrainian language.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти одними з найактуальніших у сурдопедагогіці є проблеми підвищення ефективності навчально-виховного процесу й пошуку засобів педагогічно-розвивального впливу на особистість, які забезпечували

Мова, як відомо, є не лише засобом спілкування. Це також спосіб сприймання світу, відтворення його в свідомості людини. Кожен народ сприймає світ не зовсім так, як інші народи, тому в усіх мовах є щось неповторне, оригінальне. Кожна мова має власне світло, яке виблискує в безмежному океані мов Землі. Наша українська мова, попри всі труднощі зберегла й себе, і свого творця — український народ. Про красу, багатство, милозвучність та інші її високі якості сказали чимало слів і українці, й неукраїнці.

Сучасний розвиток української національної культури й освіти залучає сурдопедагогічну теорію та практику до формування в молоді переконань, які ґрунтувалися б на моральних та національних цінностях. Сьогодні школи мають виховувати високу



Любов Демченко у ролі сурдоперекладача

б достатній розвиток мовлення для успішної соціалізації та самореалізації дітей з порушеннями слуху.

Розв'язання цих проблем є актуальним завданням спеціальної школи для слабочуючих дітей, де одним з основних навчальних предметів є українська мова, рівень засвоєння якої значною мірою зумовлює якісне опанування інших навчальних дисциплін, розширює знання про довкілля, підвищує рівень загального і мовленнєвого розвитку школярів.



Мовна вікторина. Вболіваємо за друзів



Переможці літературної вікторини

моральність і духовність, пробудити в свідомості підростаючого покоління генетично закладений українським народом потенціал доброзичливості, співчуття, гідності, відданості, любові та шани до рідного слова.

Саме тому вчителі української мови та літератури спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 18 для слабочуючих дітей м. Києва не залишають поза увагою і всіляко підтримують щорічні заходи, присвячені Дню української писемності та мови, що відзначається 9 листопада, в день вшанування пам'яті Преподобного Нестора Літописця.

До підготовки та проведення заходів активно долучаються учні школи. Зокрема у листопаді 2011 року учні 10–12 класів випустили літературну газету «Історія виникнення і становлення письма», а учні молодших класів – тематичні газети до свята. Організували мовні вікторини, майстер-класи з орфографії, конкурси декламування поезії рідною мовою. Свято відбувається в рамках відзначення тижня української мови у школі. Так, учні можуть перевірити чи поглибити свої знання з української мови й літератури, взяти участь у конкурсах та тематичних вікторинах, подивитись театралізоване дійство з народними піснями та танцями у виконанні однокласників чи друзів.

Хочемо поділитися досвідом і презентувати колегам та однодумцям сценарій свята «Рідна мова в рідній школі», що відбулося у нашому закладі.

РІДНА МОВА В РІДНІЙ ШКОЛІ

В центрі зали святково прибрано світлиця. На сцені ведуча та учні. Лунає музика. На мультимедійну дошку проектується презентація.

Учень 1.

Шумить Дніпро, чорніють кручі,
в граніт холодний б'є прибіій.
Прийми слова мої жагучі,
як заповіт, юначе мій!

Учень 2.

Листку подібний над землею,
що вітер з дерева зрива,
хто мову матері своєї,
як син невдячний забува.

Учень 3.

О, мово рідна! Їй гаряче
віддав я серце недарма.
Без мови рідної, юначе,
й народу нашого нема.

Ведуча. Зі святом Вас, шановні добродії. Зі святом шанувальники рідного слова! Мова – то цілюще джерело, і хто не припаде до нього вустами, той сам усихає від спраги.

Учень 1. Сьогодні ми зібралися для того, щоб провести свято рідної мови. День української писемності та мови щороку відзначається в Україні 9 листопада. Цього дня вшановують пам'ять преподобного Нестора Літописця. З нього починається писемна українська мова. Він був чернець Києво-Печерського монастиря. Там був і похований.

Учень 2. Для кожного народу дорога рідна мова, а нам найдорожча – українська мова. Наша мова співуча, мелодійна, багата. **«Рідна мова дорога людині, як саме життя»**, – стверджує народна мудрість.

Ведуча. Мова! А що таке мова? Народ говорить, – що слово до слова – зложиться мова. Послухайте, як сказав Т. Г. Шевченко: **«Ну, щоб, здавалося слова... Слова та голос – більш нічого. А серце б'ється, ожива, як їх почує!»**

Панас Мирний говорив: **«Найбільше й найдорожче добро в кожного народу – це його слова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, в яку народ складає і своє давнє життя, і свої сподіванки, розум, досвід, почування»**.

Той хто зневажливо ставиться до рідної мови, не може й сам викликати поваги до себе.

(Лунає музика)

Ведуча. *(з-за сцени)* Якось Бог вирішив наділити дітей світу талантами.

(На сцену виходить учень-старшокласник, одягнений у білу рясу, з бородою. Він тримає в руках різні предмети. Разом з ним виходять учні молодших класів, одягнені по-різному. Кожний щось говорить до Бога. Він помалу сідає у крісло-трон і починає обдаровувати дітей)

Ведуча. Французи вибрали елегантність і красу *(дає дівчинці дзеркало і капелюшок),*

угорці – любов до господарювання *(Бог дає фартушок),*

німці – дисципліну і порядок *(книгу з написом «Закон»),*

діти Росії – владність *(корону або булаву),*

поляки – здатність до торгівлі *(мішечок з гроши-ма),*

італійці одержали хист до музики *(музичний інструмент).*

3 ДОСВІДУ ПРАКТИКІВ

(Діти радіють подарункам, піднімаючи їх високо, показують усім. Помалу зникають за сценою. У куточку сцени залишається одна дівчинка, одягнена в українське вбрання. Вона плаче, закривши руками очі).

Ведуча. Обдарувавши всіх, підвівся Бог зі свого трону і раптом побачив у куточку дівчинку. Вона була боса, одягнута у вишивану сорочку, руса коса переплетена синьою стрічкою, а на голові багрянний вінок.

Бог. Хто ти? Чого плачеш?

Дівчинка. Я – Україна, а плачу, бо стогне земля моя від пролитої крові с пожеж. Сини мої на чужій роботі, у своїй хаті нема правди й волі.

Бог. Чого ж ти не підійшла до мене раніше? Я всі таланти роздав. Як же зарадити твоєму горю?

Ведуча. Дівчинка хотіла йти, та Бог, піднявши правицю, зупинив її.

Бог. Є у мене скарб неоціненний, який уславить тебе на цілий світ. Це пісня. (дає дівчинці сопілку. Вона прикладає її до грудей, усміхається, веселішає)

Ведуча. Взяла дівчинка-Україна дарунок і міцно притиснула його до серця. Поклонилась низенько Всевишньому і з ясним обличчям понесла пісню людям.

Дівчинка. Народе мій! Нас Бог благословив. Дарунок дав нам – скарб неоціненний. Прийміть його – це пісня голосна. Звучатиме вона тепер у віках мені – на славу, а вам – на пошану.

Учень 3. Любов до рідної мови починається ще з коліски, з маминої пісні. Бо в ній – материнська любов і ласка, світ добра, краси і справедливості. Наш народ багатий народними іграми зі співаночками, віршами, загадками, скоромовками, смішинками, танцями та піснями.

Ведуча. Давайте спробуємо відгадати загадки.

Загадки

- Завжди можу стати у пригоді,
І моїх порад вам не злічить.
Кажуть так про мене у народі:
«Мовчить, а сто дурнів навчить».
(Книжка)
- Без рук, без сокири зроблена хата.
(Гніздо)
- В якому лісі немає листя?
(У хвойному)

- Біла кора, тоненькі віти,
Що то є? – відгадайте, діти.

(Береза)

Ведуча. А які прислів'я та приказки про українську мову ви знаєте?

Прислів'я та приказки

- Слово чемне кожному приємне.
- Гостре словечко коле сердечко.
- Слово – не горобець, вилетить – не піймаєш.
- Ласкаве слово – що весняний дощ.
- Шабля ранило тіло, а слово – душу.
- Народ скаже – як зав'яже.

Ведуча. А тепер ми проведемо літературну вікторину. Нам потрібно дві команди.

(На сцену запрошуються учні. За жеребкуванням їх ділять на дві команди, і пропонують розв'язати два кросворди).

Літературна вікторина

1 тур «ЛІТЕРАТУРНИЙ»

Ведуча. Правильно розв'язавши кросворд, ви дізнаєтесь назву одного з творів Шевченка, яка і буде назвою вашої команди.

2 тур «ПОЕТИЧНИЙ»

Ведуча. Допишіть пропущені слова, виразно прочитайте їх, пригадайте назви поезій.

- 1) «Як умру, то...
Мене на...,
Серед...широкого,
На... милій»
- 2) «Садок вишневий...,
...над вишнями гудуть,
... з плугами йдуть,
Співають ідучи...,
А...вечерять ждуть»

I команда	II команда
<ol style="list-style-type: none">1. Ім'я батька Т. Шевченка.2. Героїня одноіменної поеми Т. Шевченка.3. Море, біля якого розташовувався Новопетрівський форт.4. Драма «Назар...».5. Поема (назва міфічної істоти).6. Вид усної народної творчості.7. Навчальний заклад, в якому навчався живопису Тарас.8. Поема (назва гір).9. Село, в якому народився Т. Шевченко	<ol style="list-style-type: none">1. Вірш-наказ поета.2. Прізвище пана, в якого був Т. Шевченко кріпаком.3. Село, в якому Т. Шевченко народився.4. Місто, в якому поет перебував, навчаючись живопису.5. Збірка поезій Т. Шевченка.6. Балада (назва квітки).7. Місто, в якому Т. Шевченка поховано.8. Вид усної народної творчості.9. Балада (назва дерева)

3 тур «ЛІТЕРАТУРНИЙ КИЇВ»

Ведуча. Назвіть якомога більше пам'ятних місць Києва, пов'язаних з видатними діячами української мови та літератури?

4 тур «УЛЮБЛЕНА ПОЕЗІЯ»

Ведуча. Прочитайте напам'ять улюблений вірш.

I Команда ГАЙДАМАКИ

II Команда ПЕРЕБЕНДЯ



ВІДПОВІДІ

I команда

1. Григорій.
2. Катерина.
3. Каспійське.
4. Стодоля.
5. Русалка.
6. Дума.
7. Академія.
8. Кавказ.
9. Моринці

II команда

1. Заповіт.
2. Енгельгардт.
3. Моринці.
4. Петербург.
5. Кобзар.
6. Лілея.
7. Канів.
8. Дума.
9. Тополя.

ПІДСУМКИ ВІКТОРИНИ

Підбиття підсумків, нагородження переможців та учасників конкурсу.

Завершення свята (заключне слово ведучих, подяка всім учасникам, надання слова глядачам).

Безумовно, найістотнішим засобом впливу на почуття, свідомість та вольову сферу слобочуючих учнів є слово вчителя, за допомогою якого формуються комунікативні знання і навички учнів. Та сприймання і розуміння навчального матеріалу потребує широкого впровадження додаткових дидактичних засобів, серед яких чільне місце належить окремій групі технічних засобів навчання.

Тому вірші, прислів'я, кросворди, загадки та ілюстрації проектувалися на мультимедійний екран. Великий екран, на який проектувалася інформація, видно кожному із присутніх у залі. Це дає можливість заволодіти увагою кожного учня. Адже використання інформаційних технологій у навчанні учнів з порушеннями слуху відповідає їх соціальним і психологічним особливостям, що сформовані сьогодні.

Також хочемо наголосити на дидактичній цінності застосування комп'ютерних мультимедійних засобів (КМЗ) у навчальному процесі школярів з порушеннями слуху. Практичний досвід показує, що КМЗ дають змогу урізноманітнити форми подання інформації та завдання, забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, індивідуалізують процес сприймання та засвоєння інформації. Позаяк, під час проведення різноманітних заходів ми активно використовуємо ілюстративні та звукові можливості сучасних комп'ютерних мультимедійних засобів.

ШАНОВНІ ЧИТАЧІ!

Не забудьте передплатити журнал
«Дефектологія. Особлива дитина:
навчання і виховання».

Журнал можна передплатити на один місяць,
квартал, на півроку і на рік.
Передплата здійснюється до 10 числа місяця,
що передує передплатному.

Індекс 74635

РЕГІОНАЛЬНІ ПРЕДСТАВНИКИ ДЕРЖАВНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧОГО ПІДПРИЄМСТВА ВИДАВНИЦТВА «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

АВТОНОМНА РЕСПУБЛІКА КРИМ
Олег МІШИН
тел.: 099-777-17-69

ВІННИЦЬКА ОБЛАСТЬ
Тетяна ДАНІЛОВА
тел.: 043-256-21-38

ВОЛИНСЬКА ОБЛАСТЬ
Віталій ГОРОШКО
тел.: 033-272-54-21

ДНІПРОПЕТРОВСЬКА ОБЛАСТЬ
Еліна ЗАРЖИЦЬКА
тел.: 099-704-58-44

ДОНЕЦЬКА ОБЛАСТЬ
Володимир РАДИЧЕВ
тел.: 050-723-73-79

ЖИТОМИРСЬКА ОБЛАСТЬ
Ольга ЛАВРИНЧУК-КОВТУН
тел.: 098-518-39-76

ЗАКАРПАТСЬКА ОБЛАСТЬ
Михайло БАСАРАБ
тел.: 050-204-79-57

ЗАПОРІЗЬКА ОБЛАСТЬ
Антоніна ГРИПА
тел.: 097-392-81-38, 095-800-04-74

ІВАНО-ФРАНКІВСЬКА ОБЛАСТЬ
Іванна КОСТЮК
тел.: 050-627-22-18

КИЇВСЬКА ОБЛАСТЬ
Валентина ЩЕРБАК
тел.: 044-592-79-86, 044-278-23-13

ЛУГАНСЬКА ОБЛАСТЬ
Олена БАХМУТ
тел.: 099-985-58-15

ЛЬВІВСЬКА ОБЛАСТЬ
Галина ЗАНИК
тел.: 093-887-18-96

МИКОЛАЇВСЬКА ОБЛАСТЬ
Людмила ЗАВІРЮХА
тел.: 096-762-14-48

ОДЕСЬКА ОБЛАСТЬ
Андрій ХАСЦЬКИЙ
тел.: 063-618-59-57

ПОЛТАВСЬКА ОБЛАСТЬ
Олександра ВОЛОШКО
тел.: 066-624-7-601, 053-222-41-63

РІВНЕНСЬКА ОБЛАСТЬ
Ігор ОПОЛЬСЬКИЙ
тел.: 093-127-12-67

СУМСЬКА ОБЛАСТЬ
Олег GERENKO
тел.: 067-542-82-79

ТЕРНОПІЛЬСЬКА ОБЛАСТЬ
Тетяна НЮНЯ
тел.: 050-554-21-58, 035-253-39-62

ХАРКІВСЬКА ОБЛАСТЬ
Анастасія АЛЬОШИЧЕВА
тел.: 093-690-72-22

ХЕРСОНСЬКА ОБЛАСТЬ
Людмила ПЕРЕПЕЛИЦЯ
тел.: 097-575-39-27

ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСТЬ
Микола ЧЕРНЕГА
тел.: 038-265-72-74, 038-265-61-64

ЧЕРКАСЬКА ОБЛАСТЬ
Лариса МАКСЮТА
тел.: 093-921-15-46, 047-237-93-61

ЧЕРНІВЕЦЬКА ОБЛАСТЬ
Анна СЕМАНОК
тел.: 095-337-01-58, 066-629-69-36

ЧЕРНІГІВСЬКА ОБЛАСТЬ
Лідія БУРЦЕВА
тел.: 093-119-99-86, 046-267-84-83

ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Директор видавництва
Олександр ОВЧАР

Головний редактор
редакції природничо-математичних
журналів

Микола ЗАДОРЖНИЙ

Адреса редакції журналу, видавництва:

01054, м. Київ,
вул. Дмитрівська, 18/24.

Тел.: 486-69-52, 486-85-81, 486-82-37

e-mail: 2345255@ukr.net

Над номером працювали:

Леся ЯВОРСЬКА (відповідальний редактор)

Оксана ФЕДОРЕНКО (фаховий редактор)

Ніна ЧЕХОВСЬКА (літературний редактор,
коректор)

Олександра КУЗЬМЕНКО (комп'ютерна верстка)

Підписано до друку 29. 03. 2012 р.
Формат 60x84^{1/8}.
Папір газет. Друк офсет.
Умовн. друк. арк. 5,58. Обл. - вид. арк. 6,5.
Наклад 770. Зам.
Видруковано
ПрАТ «Видавництво «Київська правда»,
м. Київ, вул. Маршала Гречка, 13

ЧИТАЙТЕ В НАСТУПНОМУ НОМЕРІ:

- Особливості психічної сфери в умовах зорового дефекту
- Батькам про фонетично-фонематичний недорозвиток мовлення у дітей: попередження та подолання
- Спеціальна освіта осіб з порушеннями слуху: періоди робудови

Державний комітет зв'язку та інформації України ф.СП-1

Доставна картка — доручення
ПВ місце літер. На газету журнал 74635

«Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання»

найменування видання

Вартість	передплата		кількість комплектів	1
	перееадре-сுவання			

на 20__ рік по місяцях

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

поштовий індекс _____ місто _____

код вулиці _____ село _____

буд. корп. кв. район _____ вулиця _____

прізвище, ініціали _____