

Міністерство освіти і науки України

Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

Кафедра педагогіки спеціальної та соціальної освіти

Завітренко Д. Ж.

Рацул А. Б.

Нагорна О. В.

ІСТОРІЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ

Кропивницький
2022

УДК 376.4(075.8)

З 13

Рекомендовано до друку методичною радою
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
(протокол № 2 від 8 червня 2022 р.).

Рецензенти:

Савченко Н. С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Пасічник Н. О. – доктор історичних наук, професор кафедри математики, статистики та інформаційних технологій Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Автори:

Завітренко Д. Ж., кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Рацул А. Б., заслужений працівник освіти України, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Нагорна О.В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

З 13 Історія корекційної психопедагогіки. Навчально-методичний посібник / Завітренко Д. Ж., Рацул А. Б., Нагорна О. В. Кропивницький: ФОП Піскова М.А., 2022. 75 с.

© Завітренко Д. Ж., Рацул А. Б., Нагорна О. В., 2022

ЗМІСТ

Корекційна педагогіка як складова частина педагогіки	4
Тема 1. Історія становлення корекційної та спеціальної педагогіки....	4
Тема 2. Види порушень розвитку та їх причини	14
Тема 3. Шкільна дезадаптація як педагогічне явище.....	22
Тема 4. Педагогічна діагностика ознак адаптаційних порушень	29
Тема 5. Принципи, зміст, форми корекційно-розвивального освітнього процесу	36
Тема 6. Педагогічні стратегії в профілактиці й корекції адаптаційних порушень у розвитку дітей.....	43
Тема 7. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу в діагностично-корекційній роботі.....	50
Тема 8. Педагогічні закономірності корекції інтелектуального розвитку розумово відсталих дітей	56

Корекційна педагогіка як складова частина педагогіки

Тема 1. Історія становлення корекційної та спеціальної педагогіки

Студент повинен:

знати:

- основні поняття корекційної та спеціальної педагогіки;
- фактори шкільної дезадаптації, їхню характеристику;
- передумови розвитку адаптаційних порушень та форми виявлення;
- основні види порушень корекційної та спеціальної педагогіки;
- рівні діагностичної діяльності;
- діагностику порушень шкільної адаптації;
- програму й методику педагогічного діагностування адаптаційних порушень;
- загальнопедагогічні принципи корекційно-розвивального навчання;
- форми корекційної роботи;
- напрямки й методи педагогічної роботи з профілактики та корекції відхилень у поведінці дітей;
- форми взаємодії суб'єктів освітнього процесу в діагностично-корекційній роботі з дітьми ризику шкільної дезадаптації;
- функції суб'єктів діагностично-корекційної роботи;
- умови оптимальної взаємодії суб'єктів;

уміти:

- використовувати знання про основи корекційної педагогіки в освітньо-виховній роботі з дітьми групи ризику;

- аналізувати дані поточної й етапної педагогічної діагностики;
- використовувати знання корекційної педагогіки в позаурочній роботі з дітьми групи ризику;
- використовувати в роботі з дітьми ризику корекційні завдання й регулювати їх складність.

Історія становлення корекційної та спеціальної педагогіки

Зміст навчального матеріалу

Основні напрямки в розвитку корекційної педагогіки:

- медико-клінічний;
- психологічний;
- анатомо-фізіологічний;
- педагогічний.

Етапи становлення корекційної педагогіки

Історія розвитку корекційної педагогіки в Західній Європі:

- епоха античності;
- період сереньовіччя;
- епоха Відродження (Ф. Пінель, Ж. Еськіроль, Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, Е. Крепеліна, Ж. Демор, Ж. Філіпп, П. Бонкур, А. Біне, Т. Сімон);
- педагогіка М. Монтесорі;
- педагогіка Р. Штейнера;
- становлення вітчизняної корекційної педагогіки (В. П. Кащенко – основоположник корекційної педагогіки, Г. І. Россолімо, Г. Я. Трошин, Е. К. Грачова та інші);
- внесок Л. С. Виготського в розвиток вітчизняної дефектології.

Основні поняття: напрямки в розвитку корекційної педагогіки.

Основні напрямки, які вивчають проблеми відхилень у розвитку й поведінці, тісно взаємопов'язані між собою, в історії корекційної педагогіки то розвивалися незалежно один від одного, доповнюючи і розширюючи проблему.

Зміст навчального матеріалу

Корекційна педагогіка (КП) та корекційно-педагогічна практика має багатий історичний досвід.

У корекційній педагогіці, у всіх галузях наукових знань, які вивчають проблеми відхилень у розвитку й поведінці, є чотири самостійних і водночас взаємопов'язаних аспекти:

- медико-клінічний;
- психологічний;
- педагогічний;
- соціологічний.

Медико-клінічний аспект розкриває питання:

- етіології (грец. aitia – причина, logos – вчення) – учення про причини виникнення хвороб, розумового дефекту;
- його анатомо-фізіологічні порушення й симптоми;
- досліджує способи клінічного діагностування дефекту;
- підходи щодо його класифікації;
- психологічний аспект;
- з'ясовує причини психологічних аномалій;
- розкриває своєрідність інтелектуальної, емоційно-вольової сфери в дітей із різноманітними психічними відхиленнями;
- визначає симптоми окремих форм того чи того дефекту.

Педагогічний аспект розглядає:

- проблеми розумової відсталості з погляду здатності чи нездатності до навчання дитини в звичайній і спеціальній школі;
- визначає принципи, методи й прийоми педагогічної корекції дефекту.

Соціологічний аспект аналізує проблему:

- з погляду соціальної оцінки явища;
- залежно від соціально-економічних умов;
- відповідно до соціально-педагогічних причин;
- щодо впливу на неї умов розвитку суспільства.

Ставлення суспільства до дітей із відхиленнями в розвитку та поведінці, характеристика, оцінка їхнього розвитку й поведінки в процесі історичної еволюції людського суспільства були неоднозначними.

В *епoxy античності* в Стародавній Спарті, де протягом століть створювався культ здорового тіла, діти, які мали яскраво виражені відхилення в розвитку, знищувалися.

Новонароджених оглядали старійшини, і дітей із вадами за їхнім рішенням скидали в прірву Тайгет (у Спарті до IV–V ст. нашої ери). У Стародавньому Римі вбивали потворних і топили кволіх дітей.

У *середньовічній Європі* людей, які страждали психічними розладами, оголошували «одержимими нечистою силою» або «злим духом», спалювали на вогнищах інквізиції або кидали в тюрми, піддавали тортурам.

Починаючи з *епoxy Відродження*, зароджуються гуманістичні тенденції в галузі медицини. Лікарі відвідують в'язниці, монастирі, спостерігають за душевнохворими. Так, на початку XVII ст. у м. Базелі професор медицини Фелікс Платтер (1537–1614) уперше здійснив класифікацію душевнохворих, в основу якої покладено характеристику різних порушень інтелекту, емоцій, фізичного стану хворих. Філософи прагнуть зрозуміти душевний світ психічно хворих, виявити в них позитивні риси і якості.

Видатний гуманіст *Еразм Роттердамський* (1469–1536) у своєму трактаті «Похвала глупости» зіставляє дурість з обмеженістю духовенства й проголошує гімн людському розуму, людській мудрості.

Педагог, філософ, учений *Ян Амос Коменський* (1592–1670) уперше з педагогічного погляду розглядає взаємозв'язок інтелектуального розвитку дитини і його поведінки. Він виокремив шість типів дітей, що відрізняються один від одного рівнем розумового розвитку й особливостями характеру.

Учений уважав, що всі діти мають право на навчання, і вірив у життєдайну силу освіти, у перетворювальну силу виховання, яка б аномалія в розвитку й поведінці дитини не була.

У розвитку корекційної педагогіки можна виділити *кілька етапів*:

I етап – медико-педагогічне спрямування:

1. Медико-клінічний аспект

Перші спроби гуманного ставлення до душевнохворих, а також наукового підходу до подібних захворювань зробив французький лікар-психіатр *Філіп Пінель* (1745–1826), який подав класифікацію

душевних хвороб, виокремивши дві форми слабоумства: уроджену й набуту.

Вивчення цієї проблеми продовжив учень Пінеля – **Жан-Етьєн-Домінік Еськіроль** (1772–1840), який упровадив поняття «аменція» і «деменція» – уроджене й набуте слабоумство, «розумова відсталість».

2. Педагогічний аспект формується в кінці XVIII ст. – початку XIX ст.

Уперше думка про те, що недоумкуваті діти потребують особливих форм навчання й виховання, висловив швейцарський педагог **Йоганн Генріх Песталоцці** (1746–1827). Він обґрунтував принципи роботи з «недоумкуватими»:

- навчання відповідно до можливостей дитини;
- використання дидактичних матеріалів;
- поєднання розумової та фізичної праці;
- поєднання навчання з продуктивною працею.

Прихильником медико-педагогічного підходу в навчанні й вихованні розумово відсталих дітей став французький психіатр **Жан Ітар** (1775–1838), який зробив спробу навчання й виховання глибоко розумово відсталі дитини – «Авейронського дикуна».

За допомогою методів, заснованих на розвитку почуттів, він намагався виховати з дикого хлопчика людину. Домогтися бажаних результатів психіатру не вдалося, однак він визначив шлях розвитку розумово відсталих дітей – за допомогою тренувальних вправ органів чуття й моторики.

Отже, було покладено початок медико-педагогічного напрямку допомоги дітям з аномаліями через пріоритет медичного підходу над педагогічним.

У середині XIX ст. з'явилися два **напрямки у вивченні недоумкуватих дітей**:

1) анатомо-фізіологічний (Е. Крепеліна, Г. І. Россолімо, Г. Я. Трошин, Жан Демор);

2) психолого-педагогічний (А. Біне, Т. Сімон, Ж. Філіпп, О. Декролі, П. Бонкур).

Німецький психіатр **Еміль Крепелін** (1856–1926) об'єднав усі форми слабоумства в одну групу під загальною назвою «затримка психічного розвитку» (ЗПР) і запровадив термін «олігофренія».

Відомий російський невропатолог **Григорій Іванович Россолімо** (1826–1928) запропонував свій оригінальний метод – «метод

психологічних профілів», за яким досліджувалися вісім основних здібностей дитини:

- стійкість пам'яті;
- швидкість запам'ятовування;
- тлумачення малюнків;
- виявлення безглуздостей;
- здатність комбінувати;
- стан моторики;
- уява;
- спостережливість.

Методика була цікавою, давала багатий матеріал для педагогів і психологів, однак мала недоліки:

- штучність умов проведення;
- статичність;
- складність підбиття підсумків дослідження.

Великий внесок у розмежування форм психічного недорозвинення та дитячих психозів зробив психіатр **Георгій Якович Трошин** (1874–1938): закони розвитку дітей як нормальних, так і ненормальних ідентичні, мають ту саму природу.

Бельгійський психіатр **Жан Демор** (1867–1941) уперше відмежував причини розумового відставання за патологічними ознаками порушення розвитку організму дитини від причин зовнішніх.

За етіологією він розподіляє розумово відсталих дітей на медично відсталих і педагогічно відсталих.

До медично відсталих відносять тих, чиє відставання в розвитку пов'язано з допедагогічною відсталістю, до педагогічно відсталих – тих, хто в ранньому дитинстві не отримав належного виховання в сім'ї, переніс якісь хвороби.

До початку ХХ ст. у медицині, педагогіці, психології був накопичений великий досвід з характеристики розумово відсталих дітей за класифікацією її проявів. Була потреба в пошуці провідного чинника розумового розвитку.

Так з'явився **психометричний напрямок** у вивченні інтелектуальної недорозвиненості, основоположниками якого були Альфред Біне (1857–1911), французький психолог, і Томас Симон – лікар-психіатр, які розробили тестовий метод, в основу якого поклали стан комунікативної функції мовлення. Учені розробили

завдання (тести), які пропонували дитині вербально і вимагали від неї виконання певних дій і усної відповіді.

Співвіднесеність складності виконуваних завдань і фізіологічного віку виражалася певним коефіцієнтом (IQ).

Якщо шестирічна дитина могла впоратися із завданням, розрахованим на п'ятирічну дитину нормального розвитку, то IQ цієї дитини дорівнює 0,83 ($5: 6 = 0,83$). Учені визначили діапазон «норми» і відхилень від неї. Діапазон «норми» знаходився в межах 1,0 – 0,8.

На початку ХХ ст. французький педагог **Жан Філіп** і лікар **Поль Бонкур**, вивчаючи школярів з психічними аномаліями, дійшли висновку, що критерієм їх ненормальності є нездатність навчатися звичайним чином.

Вони поділяли таких дітей на дві групи:

1) невиліковні і важковиліковні діти, чиє життя в суспільстві неможливе без опіки;

2) виліковні діти, у яких IQ обумовлюється відставанням у розвитку нормальних однолітків. Вони потребують лише сприятливих педагогічних засобів впливу.

Бельгійський лікар і педагог **Олівер Декролі** намагався об'єднати два напрямки (анатомо-фізіологічний і психолого-педагогічний) і створив свою класифікацію розумової відсталості.

На рубежі століть відомий італійський педагог **Марія Монтессорі** (1870–1952) створює спеціальну школу для відсталих дітей, у якій застосовує систему сенсомоторного виховання недоумкуватих дітей як основу лікувальної педагогіки. Педагог розробила різноманітні ігри та заняття, дібрала спеціальний дидактичний матеріал, близько 40 видів пристосувань для розвитку відчуттів та виховання почуттів дітей (рамки М. Монтессорі).

Її методика допомогла більшості дітей через певний час навчатися вже з нормальними дітьми і навіть випереджати їх.

Отже, у кінці ХІХ ст. і початку ХХ ст. склалися такі напрямки, підходи в справі допомоги дітям із вадами інтелекту й в організаційних формах їх реалізації:

- 1) медико-клінічний;
- 2) психологічний;
- 3) педагогічний.

У витоків вітчизняної дефектології стояв **Всеволод Петрович Кащенко** (1870–1943), відомий педагог, лікар, талановитий

організатор наукових досліджень у галузі дефектології. У 1909 році він заснував у Москві школу-санаторій для дефективних дітей, яка перетворилася на НДІ дефектології АПН (1943 р.), а потім на Інститут Коррекційної педагогіки. Його книга «Педагогічна корекція», видана в 20-і роки ХХ ст., є й сьогодні практичним посібником у корекційній педагогіці.

Великий внесок у розвиток корекційної педагогіки зробив **Лев Семенович Виготський** (1896–1934) видатний учений, психолог. Він розробив теорію психічного розвитку, покладену в основу досліджень аномального дитинства. З'ясування єдності психологічних закономірностей розвитку дитини в нормі та патології дозволили йому обґрунтувати загальну теорію розвитку особистості аномальної дитини. Учення Л. С. Виготського про компенсаторні можливості людського організму, про складну структуру дефекту, про динамічну взаємодію біологічного й соціального в ньому, про зони актуального й найближчого розвитку й багато іншого на роки визначили шляхи розвитку вітчизняної корекційної педагогіки та спеціальної психології.

Історія вітчизняної дефектологічної теорії і практики тісно пов'язана з ім'ям **Катерини Костянтинівни Грачової** (1866–1934), яка започаткувала створення нових установ для розумово відсталих дітей, видала перші рекомендації щодо роботи з відсталими дітьми. Справі навчання, розвитку та виховання таких дітей вона віддала майже сорок років свого життя.

Проблемі диференціації навчання аномальних дітей і виокремлення з-поміж них невстигаючих учнів загальноосвітньої школи, дітей із затримкою психічного розвитку присвячені наукові дослідження **Тетяни Олександрівни Власової**.

Проблема невстигаючих і недисциплінованих дітей й індивідуального підходу до них була предметом вивчення психолога **Лії Соломонівни Славіної**.

Марія Семенівна Певзнер (1901–1991) розробила класифікацію олігофренії за показниками недорозвинення пізнавальної діяльності, за рівнем рухливості й врівноваженості процесів гальмування й збудження.

Рекомендації до вивчення теми Семінарське заняття

Розвиток учення про проблеми навчання та виховання дітей із відхиленнями в розвитку. Внесок В. П. Кащенко, Л. С. Виготського в становлення вітчизняної корекційної педагогіки. Педагогіка М. Монтесорі. Педагогіка Р. Штейнера.

Практичне заняття

Основні напрямки в розвитку корекційної педагогіки.

Самостійна робота студентів

Підготовка повідомлень з історії корекційної педагогіки.

Складання таблиці: «Становлення й розвиток корекційної педагогіки за епохами й напрямками».

Питання для самоконтролю

1. Назвіть основні етапи й напрями становлення корекційної педагогіки.

2. Хто із педагогів виділив дві форми слабоумства: уроджену і набуту?

3. Хто запропонував поняття «аменція» і «деменція»?

4. Назвіть педагога, який започаткував вітчизняну корекційну педагогіку?

Література для самостійної роботи

1. Бородуліна С. Ю. Корекційна педагогіка: [Текст] Ростов н / Д. 2004. – С. 16–27.

2. Гонеев А. Д. та ін. Основи корекційної педагогіки. [Текст] – М., 1999. – С. 14–25.

3. Зайцева І. А. та ін. Корекційна педагогіка. [Текст] Ростов н / Д, 2002. – С. 13–16, 66–78, 133–139.

4. Корекційна педагогіка [Текст] / за ред. Б. П. Пузанова. – М., 1999. – С. 5-12.

5. Супрун М. О. Внесок вітчизняних дефектологів у становлення та розвиток диференційованого навчання учнів

допоміжної школи // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2003. – Вип. 31. – С. 226–233.

6. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В. М.Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, НМЦСО, 2002. – Вип. 33. – С. 137–145.

7. Хохліна О. П. Л. Виготський про розвиток розумово відсталих дітей В кн. Спеціальна психологія. Тексти. Частина II. / За ред. М. П. Матвєєвої, С.П. Миронової. – К.-Подільський: – К.-П. ДПУ, 2001. – С. 99–101.

Тема 2. Види порушень розвитку та їх причини

Зміст навчального матеріалу

Поняття «норма» і «відхилення» у психічному й особистісному розвитку.

Класифікація та види відхилень у розвитку й поведінці дітей.

Порушення в соматичному, психічному, інтелектуальному, мовленнєвому, сенсорному розвитку людини (дитини).

Етіологія порушень нервово-психічного розвитку. Ендогенні і екзогенні фактори ризику патології.

Класифікація причин: за часом впливу на організм дитини (пренатальні, натальні, перинатальні); за походженням (органічні, функціональні).

Учення про психічний дизонтогенез (В. В. Лебединский). Класифікація дизонтогенеза.

Взаємозв'язок між первинним і вторинним дефектом.

Основні поняття: аномалія, діти з патологією розвитку, діти з дефектами розвитку, діти з відхиленнями у розвитку, діти (особи) з особливими освітніми потребами, дефект, дизонтогенез, недорозвинення, порушення розвитку, норма, відхилення, екзогенні, ендогенні причини.

Провідні ідеї: знання походження порушень, часу й особливостей їх виникнення надають педагогу необхідні вихідні дані для планування індивідуальної програми спеціальної педагогічної діяльності.

Зміст навчального матеріалу

1. Як засвідчує світовий і суспільний досвід, сьогодні велика кількість дітей із відхиленнями у розвитку, і ця кількість неухильно зростає. Це пояснюється: дезадаптацією суспільства й окремих сімей, відсутністю іноді нормальних гігієнічних, економічних, екологічних умов для майбутніх матерів і дітей різних вікових груп. У багатьох дітей виникає психічна, пізнавальна депривація, недостатність задоволення сенсорних й емоційних контактів і потреб. Ці та інші патологічні фактори спричиняють різні захворювання і відхилення в розвитку.

Норма – (лат. «norma») – керівний початок, правило, взірць; встановлена міра, середня величина чогось.

Аномалія – (грец. *anomaloz* – неправильний) – патологічне відхилення від норми у функціях організму і його частин, відхилення від загальних закономірностей розвитку.

Поняття «аномалія розвитку» є одним із понять, що об'єднуються терміном «дизонтогенез», яким позначають будь-які форми порушень онтогенеза, тобто розвитку індивіда на відміну від розвитку виду (філогенез).

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що рання діагностика й корекція відхилень психомоторного розвитку дітей є основними умовами їхнього ефективного навчання й виховання, попередження в них більш важких порушень (аж до інвалідності) і соціальної депривації.

На початкових етапах розвитку проблемної дитини основною перешкодою до його навчання й виховання є первинний дефект. За відсутності корекційного впливу в подальшому важливе значення набувають вторинні нашарування (відхилення), і саме вони заважають соціальній адаптації дитини. Виникає педагогічна занедбаність, розлади вольової сфери й поведінки, що обумовлено емоційно-особистісними особливостями на тлі дефіциту спілкування, комфортності й відчуттям неуспіху.

2. Види порушень, їх класифікація.

На жаль, кількість дітей із відхиленнями в розвитку неухильно зростає через дестабілізацію суспільства й сімей.

Сьогодні єдиних принципів класифікації відхилень у розвитку немає. Деякі дослідники виокремлюють такі групи дітей із відхиленнями в розвитку:

- 1) діти з сенсорної неповноцінністю (з порушенням слуху, зору, мовлення, функції опорно-рухового апарату й сенсомоторики);
- 2) діти із затримкою психічного розвитку;
- 3) діти з астеничним і реактивним станом і конфліктними переживаннями;
- 4) діти з психопатоподібними (психопатичними) формами поведінки (емоційні порушення поведінки);
- 5) розумово відсталі діти (олігофренія в ступені дебільності, імбецильності, ідіотії);
- 6) діти з початковими проявами психічних захворювань (шизофренія, епілепсія, істерія та ін.)

Ця класифікація дітей із відхиленнями в розвитку представлена в роботі М. А. Власової та М. С. Певзнер «Учителю про дітей з відхиленнями в розвитку» (1967).

Можливий інший поділ на групи:

1) діти з відхиленнями розвитку у зв'язку з органічними порушеннями;

2) у зв'язку з функціональною незрілістю;

3) діти з відхиленнями в розвитку через депривацію (див.: Усанова О. Н. Діти з проблемами психічного розвитку. – М., 1995).

У монографії (В. А. Лапшина і Б. П. Пузанова «Основи дефектології». – М., 1990) наводиться така класифікація дітей із порушеннями розвитку:

1) діти із сенсорними порушеннями (порушення слуху і зору);

2) діти з інтелектуальними порушеннями (розумово відсталі й діти із затримкою психічного розвитку);

3) діти з порушеннями мовлення;

4) діти з порушеннями опорно-рухового апарату;

5) діти з комплексними (комбінованими) дефектами розвитку;

6) діти з перекрученими (або дисгармонійним) розвитком.

3. Етіологія порушень розвитку.

Етіологія (грец. *aitia* – причина, *logos* – учення) – учення про причини виникнення хвороби. Причини виникнення хвороби можуть бути зумовлені ендогенними і екзогенними факторами.

Ендогенні фактори (грец. *endon* – усередині, *genos* – рід, походження) – виник із причин, зумовлених внутрішнім середовищем організму.

Екзогенні чинники (грец. *exo* – зовні, *genos* – рід, походження) – виник з причин, що зумовлені чинниками поза організмом (травми, інфекції, порушення харчування).

Дизонтогенез – відхилення в психічному розвитку.

Психомоторний розвиток дитини – складний діалектичний процес, у якому зазначаються послідовність і нерівномірність формування окремих психічних процесів і функцій. На кожній із непростих стадій розвитку виявляється зв'язок з попередньою й наступними стадіями, кожен віковий етап характеризується якісною своєрідністю, яка вирізняє його від інших етапів.

Порушення розвитку дітей можуть бути спричинені різними факторами.

Зокрема, за часом впливу на організм (пренатальним, натальним, постнатальним, пренатальним). Несприятливий вплив у період внутрішньоутробного розвитку називається пренатальним, під час родової діяльності – натальним, після народження – постнатальним впливом. Відповідно називаються й порушення. Поєднання внутрішньоутробної й природової патології називається перинатальним пошкодженням (наприклад, перинатальна енцефалопатія).

Спричиняти відхилення в розвитку можуть різні патологічні фактори, що діють у внутрішньоутробний період: генетичні відхилення, обтяжена спадковість, хронічні захворювання батьків; зловживання батьків алкоголем, наркотиками, курінням; фізичні й психічні травми жінки під час вагітності; інфекційні, вірусні захворювання, токсоплазмоз; конфлікт за резус-фактором; нефропатія – недостатність діяльності нирок, токсикози й інтоксикація (отруєння); фактори зовнішнього середовища – несприятлива екологічна ситуація, професійні шкідливості в батьків до народження дитини та інші несприятливі фактори.

Інша група причин – патологія родової діяльності: швидкі, стрімкі пологи, тривалі пологи із стимуляцією, використання щипців, обвиття дитини пуповиною, що зумовлює народження в асфіксії (ядуха), некваліфіковане надання акушерської допомоги та інші природові травми.

Порушення розвитку дитини можуть бути спричинені й різними прижиттєвими факторами: пухлинами мозку (менінгіома), нейроінфекцією (менінгіти і енцефаліти), інфекційними хворобами з ускладненнями на мозок, відкритими й закритими травмами черепа, струсом мозку, контузією тощо.

У деяких випадках відзначається дія не одного будь-якого патологічного фактора, а їх поєднання – поліетіологія. Виявляється спадкова обтяженість: через спеціальні структури статевих клітин батьків – хромосоми – передається інформація про ознаки відхилень (аномалій) розвитку. Хромосомні порушення (аберації) зумовлюють розумову відсталість дитини, порушення слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату і т. д. За даними сучасної науки, на 1000 новонароджених припадає 5–7 дітей із хромосомними аномаліями.

Порушення психомоторного розвитку дитини можуть виникати через неправильні харчування й сон дітей, через тривалі соматичні

захворювання, що викликають виснаження дитини й ураження центральної нервової системи. Імовірність виникнення відхилення в розвитку підвищується в недоношених дітей, що народилися раніше терміну або з малою вагою тіла.

Порушення розвитку, пов'язані з органічним ураженням центральної нервової системи, називаються органічними порушеннями.

Дефекти розвитку можуть бути зумовлені функціональними, а не органічними причинами, тоді говорять про дефіцитарний розвиток. Наприклад: соціально-педагогічна занедбаність, емоційна депривація (недостатність емоційного позитивного контакту дитини з дорослим), двомовність (чи багатомовність) у сім'ї, порушення мовлення оточуючих, обмеженість мовних контактів дитини та інше.

З'ясовано, що нормальний розвиток дитини буває тільки в разі рівноваги між внутрішніми й зовнішніми умовами формування організму. За словами *І. П. Павлова*, хвороба виникає тоді, коли порушується рівновага внутрішніх і зовнішніх умов життя організму, якщо на несприятливий вплив навколишнього середовища дитина не може дати відповідну реакцію, не може пристосуватися до цього впливу.

Функціональні порушення зазвичай є більш легкими порівняно з органічними, і за усунення несприятливих чинників розвиток інтенсифікується, а за допомогою спеціальної корекційної роботи дитина може наздогнати в розвитку однолітків. Функціональні порушення зворотні й за своєчасно проведених корекційних заходів переважно проходять безслідно.

Л. С. Виготський висунув тезу про спільність закономірностей розвитку нормальної й аномальної дитини, що було підтверджено низкою досліджень. І в нормі, і за патології психічний розвиток має поступальний, поетапний характер. Кожен етап завершується формуванням нових, більш досконалих порівняно з попередніми якостей, що є основою для майбутнього стрибка в розвитку. Властивості психіки формуються на основі чергування еволюції ознак із революційним, стрибкоподібним формуванням нових якостей. Динаміка розвитку нормальної й аномальної дитини підпорядкована єдиним загальним закономірностям, при цьому кожен вид аномального розвитку характеризується своїми особливостями. Діти з відхиленнями за всіма параметрами відрізняються від дітей із нормальним розвитком.

Кожному виду аномального розвитку притаманні системні прояви, тому виділяються первинні й вторинні відхилення.

При різних видах відхилень у розвитку панівним є порушення мовного спілкування, коли в дитини порушена здатність до прийому та переробки інформації. Це загальна закономірність всіх аномальних дітей. Під час аналізу конкретного виду порушеного розвитку важливо враховувати загальні для всієї групи прояви порушень, а також індивідуальні характерологічні особливості кожної дитини. Одна категорія аномальних проявів відрізняється від іншої за певними діагностичними та прогностичними значущими показниками.

Важливою закономірністю психічного розвитку аномальних дітей є труднощі їх соціальної адаптації, труднощі у стосунках і взаємодіях із соціальним середовищем.

Виховання дітей із відхиленнями в розвитку відрізняється своєрідністю, яка виявляється в корекційній спрямованості, у нерозривному зв'язку корекційного впливу з формуванням практичних навичок й умінь. Особливості виховання конкретної дитини залежать від характеру наявного в нього дефекту, від рівня вираженості порушень окремих психічних процесів і функцій, від вікових і компенсаторних можливостей дитини, від характеру медико-педагогічного впливу, від умов життя й виховання дитини та низки інших чинників. Одні діти потребують тільки психолого-педагогічного впливу, іншим потрібна й серйозна лікувально-оздоровлювальна допомога. Усе це підкреслює необхідність ранньої діагностичної та корекційної роботи, оскільки раннє виявлення порушень – запорука ефективності їх подолання.

Порушення розвитку в дітей є багатоплановими й багатоаспектними. Вони виявляються в інтелектуальній, руховій, мовленнєвій або сенсорній неповноцінності. Відхилення в розвитку бувають різних форм і різного рівня вираженості. Часто вони стають помітними, і якщо вчасно не вжити необхідних лікувально-оздоровлювальних та педагогічних заходів, можуть виникнути вторинні відхилення в структурі дефекту. Тому дуже важливо своєчасно виявити відхилення в розвитку й надати дитині необхідну допомогу. Батьки та вихователі не завжди можуть адекватно оцінити стан дитини, виявити наявні в неї проблеми й відхилення в розвитку, тому педагогам загальноосвітніх закладів необхідно мати певну

інформацію із спеціальної психології та корекційної педагогіки та володіти навичками корекційно-виховного впливу.

Організм дитини, його здоров'я, особистісні особливості розглядаються сучасною наукою системно, цілісно, багатоаспектно.

Педагог повинен мати чітке уявлення про закономірності формування індивіда, особистості, при цьому важливо абстрагуватися від деталей. У педагога має сформуватися системне уявлення, системне мислення й в цілому системна парадигма у вивченні, навчанні й вихованні дитини, зокрема й дитини з відхиленнями в розвитку.

Сучасний підхід до корекції й компенсації відхилень у розвитку може бути охарактеризований як комплексний і особистісно-орієнтований, тобто під час з'ясування стану дитини необхідно враховувати дані різних фахівців, що характеризують різні сторони психічного й фізичного стану дитини, і допомога дитині повинна бути різноплановою. До того ж ураховуються індивідуально-особистісні особливості кожної дитини, тобто корекційно-виховний вплив не може і не повинен бути стандартизованим.

Рекомендації до вивчення теми

Семінарське заняття

Етіологія порушення розвитку.

Практичне заняття

Види порушень, їх класифікація.

Самостійна робота студентів

Складання логіко-сислової моделі: «Види порушень розвитку, їх класифікація».

Питання для самоконтролю

1. Дайте визначення поняття «аномалія розвитку».
2. Розкрийте найбільш популярні класифікації відхилень у розвитку, представлені в спеціальній літературі.
3. Яку класифікацію могли б запропонувати Ви?
4. Назвіть причини виникнення відхилень у розвитку дітей?

Література для самостійної роботи

1. Бородуліна С. Ю. Корекційна педагогіка. [Текст] – Ростов н / Д., 2004. – С. 27–34.
2. Гонах А. Д. Основи корекційної педагогіки. [Текст] – М., 1999. – С. 123-128.
3. Зайцева І. А. Корекційна педагогіка. [Текст]. – Ростов н / Д., 2002. – С. 17–20.
4. Корекційна педагогіка [Текст] / за ред. Б. П. Пузанова. – М., 1999. – С. 13–18.
5. Основи спеціальної дидактики / За ред. І.Г. Єременка. – 2-е вид. перероб. – К.: Рад. школа, 1986. – 201 с.
6. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В. І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003.– 436 с.
7. Хохліна О. П. Удосконалення спеціальної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – Вип. 5. – К.: Науковий світ, 2004. – С. 51–54.

Тема 3. Шкільна дезадаптація як педагогічне явище

Зміст навчального матеріалу

Поняття шкільної дезадаптації.

Передумови шкільної дезадаптації.

Ситуаційні, середовищні й педагогічні чинники шкільної дезадаптації, їх характеристика з урахуванням вікових етапів розвитку особистості. Індивідуальні передумови розвитку адаптаційних порушень. Типові адаптаційні порушення на різних вікових етапах розвитку дітей.

Діти групи ризику шкільної дезадаптації відповідно до основних видів порушень, відносин, діяльності й здоров'я дітей в умовах шкільного навчання. Педагогічний, психологічний, фізіологічний рівні шкільної дезадаптації.

Педагогічні критерії оцінки характеру шкільної адаптації та дезадаптації.

Основні поняття: адаптація, афект, дезадаптація. Діти групи ризику, фактори шкільної дезадаптації.

Провідні ідеї:

Адаптивність залежить від фізичного, психологічного, морального здоров'я людини.

З метою визначення оптимального для дитини шкільного режиму, форми навчання, навчального навантаження педагогу треба знати, урахувати й грамотно оцінювати адаптаційні можливості дитини на етапі його надходження в школу.

Зміст навчального матеріалу

Адаптація (лат. *adapto* – пристосовую). Адаптивність, здатність до пристосування в різних людей різна. Вона відбиває рівень як уроджених, так і набутих у процесі життя якостей індивіда. Загалом відзначається залежність адаптивності від фізичного, психологічного, морального здоров'я людини.

На жаль, показники здоров'я дітей в останні десятиліття погіршуються. Передумовами цього явища є:

1) порушення екологічної рівноваги в навколишньому середовищі;

- 2) ослаблення репродуктивного здоров'я дівчаток, фізичні та емоційні перевантаження жінок;
- 3) зростання алкоголізму, наркоманії;
- 4) низька культура сімейного виховання;
- 5) незахищеність окремих груп населення (безробіття, біженці);
- 6) недоліки в медичному обслуговуванні;
- 7) недосконалість системи дошкільного виховання.

Чеські вчені *І. Лангмейер* і *З. Матейчек* виокремлюють наступні види психічної депривації:

- 1) рухова депривація (хронічна гіподинамія спричиняє емоційну втому);
- 2) сенсорна депривація (недостатність або одноманітність сенсорних подразників);
- 3) емоційна (материнська депривація) – її відчують діти-сироти, небажані діти, кинуті.

Найбільшу значимість виховне середовище має в ранньому дошкільному дитинстві.

Надходження дитини в школу є моментом його соціалізації.

Показниками низького рівня адаптаційних можливостей дитини можуть бути:

- 1) відхилення в психосоматичному розвитку й здоров'я;
- 2) недостатній рівень соціальної й психолого-педагогічної готовності до школи;
- 3) несформованість психофізіологічних і психологічних передумов навчальної діяльності.

Подамо уточнення по кожному показнику:

- 1) за останні 20 років більше ніж учетверо збільшилася кількість дітей із хронічною патологією. Більшість невстигаючих у навчанні дітей мають соматичні та психічні розлади, у них підвищена стомлюваність, знижена працездатність;
- 2) ознаки недостатньої соціальної та психолого-педагогічної готовності до школи:
 - а) небажання йти до школи, відсутність навчальної мотивації;
 - б) недостатня організованість і відповідальність дитини; невміння спілкуватися, адекватно поводитися;
 - в) низька пізнавальна активність,
 - г) обмежений світогляд;
 - д) низький рівень розвитку мовлення.

3) показники несформованості психофізіологічних і психічних передумов навчальної діяльності:

а) несформованість інтелектуальних передумов навчальної діяльності;

б) недорозвинення довільного уваги;

в) недостатність розвитку дрібної моторики руки;

г) несформованість просторової орієнтації, координації в системі «рука – очі»;

д) низький рівень розвитку фонематичного слуху.

Діти групи ризику

Дослідження в галузі навчання розумово відсталих дітей в межах, в основному, незначного ступеня інтелектуального недорозвинення – дебільності, проведені українськими вченими І. Г. Єременком, Г. М. Мерсіяною, В. Є. Турчинською, Л. С. Вавіною, Н. П. Кравець, дозволяють запропонувати таку педагогічну диференціацію учнів, які потребують корекції розумового розвитку:

I група – діти, які успішно навчаються, в цілому правильно вирішують пізнавальні та практичні завдання, порівняно найбільш активні і самостійні у оволодінні матеріалами шкільних програм (таких приблизно 10-15%);

II група – учні, які встигають відносно добре, справляються з основними вимогами програми, здатні застосовувати знання у конкретно заданих умовах, у порівнянні з першою групою мають більш уповільнений темп прогресування у навчальній діяльності. Діти цієї групи складають біля 25-30;

III група – діти, які важко засвоюють шкільну програму, для них характерні інертність, уповільненість психічної діяльності, розлади уваги, працездатності, усвідомленості, довільності і цілеспрямованості дій; стосовно них знижуються програмові вимоги (приблизно 35-40%);

IV група – учні, які погано встигають, відчувають значні утруднення у навчанні за програмами спеціальної школи, деякі відомості з навчальних предметів залишаються для їх засвоєння взагалі недоступними; їх навчання здійснюється за індивідуальними програмами, у яких освітні вимоги мінімізуються (приблизно 10-15% дітей).

На відміну від інших форм дитячих аномалій прогноз щодо розумово відсталих дітей стриманіший: незворотний, виражений

інтелектуальний дефект, зумовлений органічними ураженнями всієї центральної нервової системи, не може бути повністю компенсований, що не дає змоги вести мову про можливість розвитку інтелектуально повноцінної, по-справжньому творчої і самостійної особистості розумово відсталої людини.

Проте сучасна прогресивна корекційна педагогіка, оцінюючи перспективи розвитку розумово відсталих та їх соціально-особистісної реабілітації, твердо базується на позиціях реального оптимізму. Під впливом спеціальної цілеспрямованої корекційної роботи вже в дошкільному віці розумово відсталі діти досягають помітних позитивних зрушень у психічному та фізичному розвитку, що покращує їхню поведінку, різні види діяльності, полегшує наступне оволодіння програмовим матеріалом у спеціальній школі.

Корекційно орієнтоване навчання та виховання розумово відсталих дітей у спеціальних школах дає їм змогу оволодіти певною трудовою спеціальністю, в них формуються розумові здібності, що дозволяє самостійно орієнтуватися в явищах навколишньої дійсності, виховуються досить стійкі риси особистості, що зумовлює таке ставлення до людей, колективу, праці, морально-естетичних і правових норм, яке відповідає ціннісним орієнтаціям суспільства.

Про це переконливо свідчить багаторічний досвід роботи спеціальних шкіл України, випускники яких залучені до самостійної суспільно корисної трудової діяльності в звичайному соціальному оточенні. Більшість таких осіб виконують свої трудові та громадські обов'язки активно, свідомо, успішно.

Індивідуальні відмінності між дітьми, зумовлені різним ступенем розвитку значущих для адаптації сторін їх індивідуальності, різним станом здоров'я, з'являються вже з перших днів перебування в школі.

1 група дітей – входження в шкільне життя відбувається природно і безболісно. Швидко адаптуються до шкільного режиму. Процес навчання відбувається на тлі позитивних емоцій. Високий рівень соціальних якостей, високий рівень розвитку пізнавальної діяльності.

2 група дітей – характер адаптації цілком задовільний. Можуть виникнути окремі труднощі в кожній із сфер нового для них шкільного життя, згодом проблеми зникають. Хороша підготовка до школи, високе почуття відповідальності: швидко включаються в навчальну діяльність, успішно засвоюють навчальний матеріал.

3 група дітей – працездатність задовільна, однак помітно знижується до кінця дня, тижня, відзначаються ознаки перевтоми, нездужання.

Пізнавальний інтерес недостатньо розвинений, але з'являється, якщо знання даються в ігровій, цікавій формі. Багатьом із дітей цієї групи не вистачає навчального часу (у школі) для засвоєння знань. Майже всі вони додатково займаються з батьками.

4 група дітей – виразно виявляються труднощі адаптації до школи. Працездатність знижена. Швидко накопичується втома; неуважність, виснаженість діяльністю; невпевненість, тривожність; виникають проблеми в спілкуванні, діти постійно ображаються; у більшості – низька успішність.

5 група дітей – труднощі адаптації яскраво виражені. Працездатність низька. Діти не відповідають вимогам навчання в звичайних класах. Соціально-психологічна незрілість; стійкі труднощі в навчанні, відставання, неуспішність.

6 група дітей – найнижчий ступінь розвитку.

Діти 4–6 груп знаходяться в ситуації педагогічного ризику шкільної і соціальної дезадаптації.

Фактори шкільної дезадаптації.

Шкільна дезадаптація – «шкільна непристосованість» – будь-які труднощі, порушення, відхилення, що виникають у дитини в його шкільному житті. «Соціально-психологічна дезадаптація» – більш широке поняття.

Педагогічні чинники, що спричиняють шкільну дезадаптацію:

1) невідповідність шкільного режиму й санітарно-гігієнічних умов навчання та психофізіологічних особливостей дітей ризику;

2) невідповідність темпу навчальної роботи на уроці навчальним можливостям дітей ризику (відстають у 2–3 рази від своїх однолітків за темпом діяльності);

3) екстенсивний характер навчальних навантажень;

4) переважання негативної оцінної стимуляції.

Конфліктні стосунки в родині, що виникають на основі навчальних неуспіхів школярів.

Типи адаптаційних порушень:

1) педагогічний рівень шкільної дезадаптації (проблеми в навчанні);

2) психологічний рівень шкільної дезадаптації (почуття тривожності, незахищеності);

3) фізіологічний рівень шкільної дезадаптації (негативний вплив школи на здоров'я дітей).

Рекомендації до вивчення теми

Семінарське заняття

Проблеми шкільної неуспішності в теорії й практиці навчання.

Практичне заняття

Прояви шкільної дезадаптації. Система психолого-педагогічної корекції педагогічної занедбаності.

Самостійна робота студентів

Підготовка повідомлень із проблеми шкільної дезадаптації.

Питання для самоконтролю

1. Розкрийте передумови шкільної дезадаптації.
2. Назвіть показники низького рівня адаптаційних можливостей дитини.
3. Які педагогічні чинники можуть спричинити шкільну дезадаптацію?
4. Які заходи корекційно-профілактичної роботи з дітьми групи ризику ви можете запропонувати для усунення адаптаційних порушень?

Література для самостійної роботи

1. Зайцева А. Д. та ін. Корекційна педагогіка. [Текст] – Ростов н / Д. – 2003. – С. 79–121.
2. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К.: Наук. світ, 2010. – 196 с.
3. Корекційна педагогіка в початковій освіті. [Текст] / Под ред. Г. Ф. Кумарини. – М., 2003. – С. 17–48.
4. Кравець Н. П. Використання у допоміжній школі художнього тексту як основи для бесіди евристичного спрямування // Нові технології навчання: Наук.-метод зб. – Вип. 18. – К.: ІЗМН, 1996. – С. 139–148.

5. Кулагіна І. Ю. Особистість школяра від затримки психічного розвитку до обдарованості. [Текст]. – М., 1999. – С. 107–122, 157–168.

6. Синьов В. М. Корекційно-виховна спрямованість навчально-виховного процесу допоміжної школи. – Частина II. / За ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. – К.-Подільський: – К.-П. ДПУ, 2001. – С. 128–129.

7. Шевченко С. Г. Корекційно-розвивальне навчання. [Текст]. – М., 1999. – С. 8–26.

Тема 4. Педагогічна діагностика ознак адаптаційних порушень

Зміст навчального матеріалу

Діагностика порушень шкільної адаптації як міждисциплінарна галузь наукового знання й практичної діяльності.

Рівні діагностичної діяльності: педагогічний, психологічний, медичний. Їх місце й призначення в системі діагностування адаптаційних порушень.

Програма й методика педагогічного діагностування передумов адаптаційних порушень. Їх загальна характеристика.

Програма й методика педагогічного діагностування ознак адаптаційних порушень. Оцінка рівня адаптаційних порушень.

Загальні методи педагогічної діагностики. Спеціальні методи педагогічної діагностики й корекції.

Форми обліку даних поточної та етапної педагогічної діагностики: щоденник спостережень, педагогічна характеристика, журнал корекційної роботи.

Екологізація особистості дитини.

Основні поняття: діагностика, педагогічна діагностика, її рівні, програма, методи і форми обліку.

Провідні ідеї: Для встановлення діагнозу, що має соціально-педагогічну значущість і визначає потребу в спеціалізованій програмі навчання, необхідне комплексне обстеження дитини.

Зміст навчального матеріалу

Діти з відхиленнями в розвитку потребують спеціального, корекційно-розвивального навчання й виховання, окрім цього їм необхідна й лікувально-оздоровча допомога. Для того, щоб допомога цим дітям була більш ефективною, потрібна рання діагностика їх стану. Важливо не просто з'ясувати наявність того чи того дефекту, а й визначити його характер, структуру, ті якісні й кількісні показники, які можуть слугувати підставою для направлення дитини до відповідних установ та наступної корекційної роботи.

Структура дефекту, який має дитина, можна виявити й правильно діагностувати тільки за участі в обстеженні фахівців різного профілю: лікаря, психолога, дефектолога, логопеда, отоларинголога, окуліста, педіатра та ін.

Велику допомогу в діагностиці, лікуванні та вихованні дітей із відхиленнями в розвитку надає ПМПК (психолого-медико-педагогічна консультація).

Вивчення дитини містить медичне та психолого-педагогічне обстеження.

Змістом медичного обстеження є:

- огляд дитини;
- збір і аналіз анамнестичних відомостей;
- офтальмогічне, отоларенгічне, соматичне, неврологічне та психіатричне обстеження дитини.

Особлива увага звертається на стан емоційного, інтелектуального, психічного та мовленнєвого розвитку.

Дані лікаря за необхідності доповнюються лабораторними дослідженнями (рентгенографія черепа, енцефалограма, комп'ютерна томографія та ін.)

Загальний огляд дитини дозволяє зробити висновок про будову черепно-лицьового скелета, про пропорційність й особливості обличчя, кінцівок, тіла. Уточнюється стан сенсорного розвитку: слуху, зору.

Дослідження нервової системи виявляє паралічі і парези (часткові паралічі, судомні симптоми (тик, тремор і т.д.)).

У процесі психолого-педагогічного обстеження виявляються особливості психічного розвитку дитини, початок формування навичок охайності, самообслуговування, навичок спілкування з дітьми, стан моторики, характер гри, готовність до шкільного навчання. Особлива увага звертається на здатність дитини до навчання.

Діагностична та корекційно-розвивальна спрямованість процесу навчання передбачає:

- глибоке вивчення індивідуальних особливостей дітей,
- усебічний якісний облік результатів навчальної діяльності,
- вивчення реального просування в розвитку й засвоєнні знань.

Тільки на основі такого знання можливе розуміння характеру й причин навчальних труднощів, реальна допомога в їхньому подоланні.

Вивчення дітей є найважливішою невід'ємною частиною професійної діяльності вчителя корекційно-розвивального навчання.

Перехід від дошкільного дитинства до шкільного навчання практично у жодної дитини не здійснюється плавно; за нормального розвитку ця перебудова переживається відносно легко.

Діти ж групи ризику шкільної дезадаптації вже на 1-му етапі шкільного життя відчувають такі **труднощі**:

- нездатність освоїтися з новою роллю учня, пристосуватися до вимог і норм шкільного життя, негативне ставлення до навчання;

- «інтелектуальна пасивність» («не звикли і не вміють думати» Л. С. Славіна);

- труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, знижена здатність до навчання, відставання в темпі діяльності;

- знижена працездатність, підвищена стомлюваність.

Вивчення труднощів, які трапляються дітям на початковому етапі навчання, дозволяють виявити сукупність передумов адаптаційних порушень у дошкільників, яку можна розглядати як програму вивчення.

Предметом першочергової уваги вчителів є:

- особливості стосунків, що складаються в дитини на основі навчальної діяльності;

- його ставлення до школи, до навчання;

- стосунки з товаришами по класу, з батьками, учителями;

- ставлення до себе, як до учня;

- спрямованість особистості загалом.

Не треба залишати без уваги і коло позашкільних інтересів кожної дитини, його захоплення.

Надзвичайно важливим об'єктом вивчення є сама навчальна діяльність школярів: її характер, особливості й результати.

Вступаючи до школи, діти групи ризику не мають достатнього рівня зрілості, необхідних для навчання передумов, у них не сформована навчальна мотивація, недорозвинена пізнавальна діяльність, обмежений словниковий запас, вузький світогляд.

Ефективна організація початкового вивчення дітей у **два етапи**:

- 1) етап фронтального діагностування шкільно-значущих психофізіологічних функцій у всіх дітей;

- 2) етап – більш глибоке і різнобічне вивчення дітей, які за результатами фронтального діагностування показали результати нижче середнього та низькі.

Методи діагностичної діяльності

На етапі фронтального вивчення як основний метод діагностики шкільної зрілості дітей найбільш доцільно використовувати метод педагогічного тестування.

Метод педагогічного тестування – це пакет педагогічних тестів шкільної зрілості, комплекс спеціальних діагностичних завдань (сім завдань). Кожне завдання супроводжується:

- описанням його цільового призначення;
- умовами виконання;
- якісною характеристикою типових рівнів виконання – критеріями оцінки (за чотирьохрівневої шкалою).

Завдання діти виконують самостійно.

Підсумки фронтального вивчення дітей подано у вільній таблиці

№	Прізвище, ім'я вихованця	Результати виконання діагностичних завдань (за рівнями)							Середній бал	Висновок
		№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7		
1										
2										
3										
4										

Бесіда слугує засобом встановлення контакту з дитиною. Вона дозволяє зрозуміти про особистісні якості й поведінку дитини, допомагає розкрити причини відхилень у розвитку. З'ясовуючи розумові здібності дитини в процесі бесіди, слід виявити: точність уявлень дитини про себе, своїх батьків, найближчих родичів, друзів (ім'я, по батькові, прізвище, вік) і здатність диференціювати поняття «сім'я», «сусіди», «родичі» і т. д. ; характер уявлень про час (уміння визначати час за годинником, розуміння часової тривалості тощо); уявлення про явища природи (розрізнення пір року з урахуванням їх ознак, уявлення про грозу, снігопад і т.д.); уміння орієнтуватися в просторі (практичне оволодіння поняттями «справа – зліва», «угорі – вниз», «ближче – далі» і т.д.); обсяг інформації про свою батьківщину, про видатні події, розуміння прочитаних книг, переглянутих фільмів і т.д. Не рекомендується починати бесіду, якщо діти мають дефекти мовлення, слуху або важко йдуть на контакт. У цьому разі можна скористатися наочним матеріалом, який зацікавить дитину й допоможе досліднику з'ясувати необхідне.

Метод спостереження

Спостереження починається з моменту появи дитини в консультації або школі й триває протягом усього часу обстеження. Спостереження завжди проводиться цілеспрямовано, його матеріали необхідно фіксувати. Особливе значення має спостереження за ігровою діяльністю дитини. Вільна гра дозволяє встановити контакт із дитиною. Даючи дитині можливість займатися з іграшками, дослідник фіксує перші відомості про нього, характер емоційних реакцій, коли дитина вперше бачить іграшки (радість, байдужість), здатність самостійно вибрати іграшки й організувати гру, розумність дій з іграшками, стійкість інтересу до ігрової діяльності. Створюючи ігрові ситуації, дитина практично проводить аналіз, синтез, узагальнення й класифікацію, відбираючи саме ті іграшки, які потрібні для певних дій. Під час вироблених дитиною маніпуляцій з іграшками дослідник спостерігає за координацією рухів, станом моторики. Крім спостереження за вільною ігровою діяльністю дитини, іноді проводиться спеціальне обстеження за допомогою іграшок.

Метод вивчення малюнків

Малюнок є важливим диференційно-діагностичним показником при вивченні дітей. У тих випадках, коли малюнок, що знаходиться в педагогічній документації дитини, чимось насторожує, доцільно провести спеціальне дослідження, запропонувавши дитині малювання вільне і за завданням. Здатність дитини вибрати тему, характер зображення, процес малювання можуть дати цінний додатковий матеріал для уточнення остаточного діагнозу. Розумово відсталі діти зазвичай не можуть вибрати тему, удаючись до зображення звичних однотипних предметів, не створюючи сюжету. У їхніх малюнках на вільну тему немає задуму, фантазії. Навіть коли дітям дається завдання, що треба намалювати, вони не завжди виконують його відповідно до інструкції. Розумово відсталі діти не дотримуються форми, пропорції частин предмета, обмежено і не завжди правильно використовують кольори, не можуть пояснити малюнок. Своєрідними є малюнки дітей із психічними захворюваннями. Так, для більшості дітей, що страждають на шизофренію, характерні незавершеність, відсутність основних частин, геометризація, химерність, нагромодження і нашарування, неузгодженість із розмірами аркуша, боязнь малювати далеко від краю. Крім діагностичних цілей, малюнок може бути використаний для встановлення контакту з дитиною.

Методи експериментально-психологічного дослідження

Вони передбачають створення певних ситуацій, за яких актуалізуються психічні процеси, що підлягають спеціальному вивченню. За допомогою експериментальних методик можна розкрити причини й механізми тих чи тих станів. Якщо в побудові експериментальної методики та процесі обстеження дотримується принцип навчального експерименту, тобто можливість не тільки конструювати стан дитини і дати характеристику досліджуваної психічної функції, а й зробити деякий прогноз в його розвитку, а також дати рекомендації щодо роботи з дитиною. Якісний аналіз процесу діяльності з урахуванням певних кількісних показників є обов'язковою умовою при оцінці виконання дітьми експериментально-психологічних завдань.

Діагностичні дані фіксуються:

- у щоденнику спостережень;
- у журналі корекційної роботи;
- на кожну дитину складається психолого-педагогічна характеристика.

Основні поняття: діагностика, педагогічна діагностика, її рівні, програма й методи діагностики.

Провідні ідеї: для встановлення діагнозу, має соціально-педагогічну значущість і визначає потребу в спеціалізованій програмі навчання, необхідно комплексне, усебічне, цілісне й динамічне обстеження дитини з відхиленнями у розвитку. Діагностика відхилень у розвитку відхилень завжди повинна носити комплексний, багатоплановий, системний характер.

Рекомендації до вивчення теми

Семінарське заняття

Програма і методика педагогічного діагностування.

Практичне заняття

Аналіз програми педагогічного діагностування ознак адаптаційних порушень.

Самостійна робота студентів

Ознайомлення з методами педагогічного діагностування.

Питання для самоконтролю

1) У чому суть системного, комплексного підходу до вивчення, навчання та виховання дитини з відхиленнями у розвитку?

2) Охарактеризуйте рівні діагностичної діяльності: медичний, психологічний, педагогічний.

3) Для чого педагогу дошкільної або шкільної установи треба знати основи корекційної педагогіки?

4) Розробіть рекомендації (поради) педагогу з проведення психолого-педагогічного діагностування дітей.

Література для самостійної роботи

1. Діагностика шкільної дезадаптації [Текст]. – М., 1993.
2. Корекційна педагогіка в початковій освіті [Текст] / Под ред. Г. Ф. Кумаріной. – М., 2003. – С. 143–170.
2. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции. – Славянск: СГПИ, 2001. – 320 с.
3. Синьов В. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології / В. Синьов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціальнопедагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. 15. – С. 7–9.
4. Супрун М. О. Вплив загальної дидактики на вдосконалення змісту навчання дітей з особливими потребами // Дефектологія. – 2004. – № 2 – С. 53-55.
5. Супрун М. О. Окремі методологічні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень в галузі корекційної педагогіки // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – Вип. 2. – К.: Науковий світ, 2001. – С. 21–26.
6. Шевченко С. Г. Корекційно-розвивальне навчання [Текст]. – М., 1999. – С. 16–31.

Тема 5. Принципи, зміст, форми корекційно-розвивального освітнього процесу

Зміст навчального матеріалу

Корекційно-розвивальна освіта (КРО) як новий напрям у розвитку педагогічної практики.

Призначення й основні завдання корекційно-розвивальної освіти.

Загальнопедагогічні принципи корекційно-розвивальної освіти, їх характеристика.

Психолого-педагогічні особливості корекційно-розвивальної освіти.

Корекційно-розвивальна програма, її структура й місце в системі змісту освіти.

Класи комплексуючого навчання педагогічної підтримки – диференційовані форми корекційно-розвивальної практики.

Особливості організації корекційної роботи в класах компенсуючого навчання. Взаємозв'язок темпу розумового розвитку і навченості дитини.

Форми корекційно-розвивального освітнього процесу в сучасній педагогічній практиці.

Позаурочна діяльність у системі корекційно-розвивальної роботи з дітьми ризику. Корекційний потенціал фізкультурно-оздоровчої, трудової, художньої, естетичної, пізнавальної позаурочної діяльності.

Основні поняття: класи компенсуючого навчання, корекційно-розвивальна освіта, психолого-педагогічні основи організації корекційно-розвивальної освіти.

Провідні ідеї: Створення спеціальних класів корекційно-розвивального навчання дозволяє забезпечити оптимальні педагогічні умови для дітей із труднощами в навчанні й проблемами у фізичному та нервово-психічному здоров'ї. На підставі принципів розвивального навчання розробляються конкретні методики, педагогічні технології.

Зміст навчального матеріалу

Організаційно-педагогічні основи створення класів корекційно-розвивального навчання (КРН).

Система (КРН) – це форма освіти диференціації, що дозволяє розв'язати завдання своєчасної активної допомоги дітям із труднощами в навчанні й адаптації до школи.

Така форма диференціації можлива за звичайної традиційної організації педагогічного процесу, однак більш ефективна при створенні класів КРН, які дозволяють забезпечувати оптимальні педагогічні умови для дітей із труднощами в навчанні й проблемами соматичного та нервово-психічного здоров'я.

Саме в таких класах можлива взаємодія: діагностико-консультативного, корекційно-розвивального, лікувально-профілактичного, соціально-трудового напрямків роботи з дітьми.

Згідно з нормативно-правовим положенням, у сучасній загальноосвітній школі для дітей із труднощами в навчанні створюються два основних види класів – класи компенсуючого навчання й класи вирівнювання.

У шкільній практиці є й інші форми диференційованого навчання: класи педагогічної підтримки (первинно створюються в першій ланці школи 5-9 класи), класи адаптації, класи здоров'я та ін.

Корекційно-розвивальна освіта будується на основних положеннях концепції КРО, розробленої Інститутом корекційної педагогіки.

Класи вирівнювання створюються на початковому рівні для навчання дітей із ЗПР, у яких за потенційно збережених можливостей інтелектуального розвитку спостерігаються слабкість пам'яті, уваги, недостатність темпу й рухливості психічних процесів, підвищена виснаженість, емоційна нестійкість.

Класи компенсуючого навчання створюються в загальноосвітніх школах для дітей, які відчувають труднощі в освоєнні загальноосвітніх програм. Їх основна мета – створення адекватних умов виховання й навчання, що дозволяють попередити дезадаптацію таких дітей в умовах освітнього закладу. У класи компенсуючого навчання приймаються діти групи ризику.

Створення спеціальних класів КРО дозволяє забезпечити оптимальні педагогічні умови для дітей із труднощами в психічному здоров'ї.

Охорона та зміцнення здоров'я учнів цих класів має велике значення.

Необхідним є динамічні спостереження за просуванням кожної дитини. Спостереження проводяться фахівцями шкільного психолого-педагогічного консилиуму. Результати спостережень обговорюються раз в чверть на малих педрадах або консилиумі.

При вивченні школярів урахуються показники:

1. Фізичного стану й розвитку дитини: особливості слуху і зору, координація рухів, працездатність.

2. Особливості й рівень пізнавальних процесів: особливості уваги, пам'яті, мислення, мовлення, пізнавальні інтереси, допитливість.

3. Ставлення до навчальної діяльності: мотивація, рівень засвоєння навчальної діяльності.

4. Особливості емоційно-особистісної сфери: емоційно-вольова зрілість, воля, настрій, самооцінка, ставлення з однолітками й дорослими, поведінка в школі та вдома, порушення поведінки, шкідливі звички.

5. Особливості засвоєння знань, умінь і навичок, передбачених програмою, сформованість навичок читання, письма, рахунку.

За підсумками навчання в початковій школі приймається рішення про подальше навчання дітей: або вони переходять у звичайні класи, або продовжують відвідувати корекційні класи.

Перехід у звичайну школу здійснюється органами освіти на підставі рішення педради школи, у якій працює клас вирівнювання.

Психолого-дидактичні принципи КРО:

1. Вступ у зміст навчання розділів, які передбачають заповнення прогалин попереднього розвитку, формування готовності до виховання найбільш складного програмного матеріалу.

2. Використання методів і прийомів навчання з орієнтацією на «зону найближчого розвитку» дитини, створення оптимальних умов для реалізації його потенційних можливостей.

3. Корекційна спрямованість навчально-виховного процесу, що забезпечує розв'язання завдань загального розвитку, виховання й корекції пізнавальної діяльності та мовлення дитини, подолання індивідуальних недоліків розвитку.

4. Визначення оптимального змісту навчального матеріалу та його відбір відповідно до поставлених завдань.

Основна мета КРО – створення в умовах загальноосвітньої школи будь-яких типів шкіл такого освітнього середовища, яке не припускало б саму можливість негативного впливу на дитину, а навчальна діяльність дітей ставала діяльністю лікувальною.

Стверджується нове поняття терапія педагогічного середовища (середовищна педагогічна терапія).

Галина Федорівна Кумарина визначає такі *принципи КРО*:

– принцип нормативності освіти й відкритості освітніх перспектив для дітей групи ризику: забезпечення дітей ризику в освітньому процесі позиції «на рівних» з однолітками, не допускати зниження освітнього рівня;

– принцип педагогічної організації середовища життєдіяльності дитини: з урахуванням особливостей дітей ризику умов санітарно-гігієнічних, психологічних, дидактичних, що впливають на розвиток, здоров'я, корекцію певних негараздів;

– принцип рівноправного партнерства з сім'єю передбачає активне включення батьків як повноважних суб'єктів цієї діяльності в корекційну роботу;

– принцип особистісно-орієнтованого підходу у вихованні дітей ризику стверджує визнання унікальності, неповторності, самооцінки кожної дитини. Необхідність прогнозування індивідуального траєктування розвитку дитини з опорою на його сильні сторони, нахили, здібності й таланти;

– принцип переможного навчання в засвоєнні подолання труднощів передбачає індивідуалізм і диференціацію педагогічних методів, прийомів і засобів, ураховуючи індивідуальний темп, необхідність психологічної комфортності дитини в ситуації навчання, упевненість його у своїх силах і радість за досягнення;

– принцип педагогічного оптимізму визначає вирішальну роль сприятливих педагогічних умов для стимулювання та активізації внутрішніх компенсаторних механізмів психічної діяльності, гармонізації в розвитку;

– принцип інтеграційного характеру загальноосвітнього процесу для дітей ризику стверджує необхідність органічного поєднання в загальноосвітньому процесі навчальних і виховних стратегій із стратегіями – діагностичними, охоронно-оздоровчими, корекційно-розвивальними й соціальними.

Індивідуально-групова робота в системі КРО

Складником корекційно-розвивального навчально-виховного процесу є індивідуально-групова корекційна робота, спрямована на корекцію індивідуальних вад розвитку. Це спеціальні заняття, мета яких полягає в підвищенні загального, інтелектуального рівня розвитку і розв'язання завдань предметної спрямованості (підготовка до сприйняття важких тем навчальної програми, ліквідація прогалин, що передують навчанню).

На корекційні заняття в початкових класах відводиться дві години на тиждень, у п'ятому класі – 5 годин, у 6–9 класах – 4 год. Ці заняття передбачені розкладом уроків. Тривалість занять з одним учнем або групою не повинна перевищувати 20 хв. У групі можна об'єднувати по 3–4 учня з однаковими проблемами в розвитку.

Естетичному циклу в компенсуючих класах відводиться особлива роль.

На уроках музики та образотворчого мистецтва кожен учень має шанс на успіх. Ситуація успіху – найважливіша психологічна умова, своєрідна опора, що дозволяє змінити всю систему стосунків дитини, повірити в себе, в успіх своїх навчальних зусиль. Практично на кожному уроці музики або образотворчого мистецтва педагоги створюють умови для продуктивної та успішної діяльності кожної дитини.

Особливо привабливими для дітей є спільні форми художньої діяльності, колективна творчість – це виконання музичного твору в складі дитячого оркестру на уроках музики, або колективне моделювання й створення всім класом однієї «картинки».

Умовами створення позитивного в навчальній діяльності є:

- 1) позитивне ставлення дитини до школи загалом;
- 2) емоції співпереживання в спілкуванні з учителем й однолітками (дуже важливо вчити дітей культурі почуттів);
- 3) наповнення навчання позитивними переживаннями, які пов'язані з усвідомленням кожною дитиною своїх можливостей у навчальній діяльності.

Американський психолог Розенталь давно відкрив ефект, який увійшов в науковий обіг як ефект Розенталя. Суть його полягає в тому, що якщо якась авторитетна людина, наприклад, педагог, скаже, що певний учень має великі потенційні можливості й найближчим часом, можливо, досягне значних успіхів, то незалежно від рівня здібностей дитини, вона насправді починає краще навчатися, виявляти свій творчий потенціал. Це пояснюється відповідною

реакцією учня на відповідні соціальні очікування. Якщо людина відчуває, що в нього вірять, убачають у ньому неординарну особистість, вона починає активно розвиватися.

Позитивні емоційні переживання повинні викликати вивчення нового навчального матеріалу, нові можливості навчальної діяльності, самостійні спостереження.

Усі ці умови створюють атмосферу емоційного комфорту в процесі навчання, без чого неможливе його успішне здійснення.

Взаємозв'язок темпу розумового розвитку й навченості дитини

Під здатністю до навчання розуміють систему інтелектуальних властивостей особистості, сформованих якостей розуму, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності.

Чим вище здатність до навчання, тим швидше й легше отримує дитина нові знання, тим вільніше оперує ними у відносно нових умовах, тим вище і темп її розумового розвитку.

Рівень і специфіка здатності до навчання визначаються якостями розуму, що формуються.

Основні якості:

Глибина розуму – поверхневність, гнучкість розуму – інертність, стійкість – нестійкість, самостійність – копіювання, усвідомленість розумової діяльності – неусвідомленість.

Особливості поєднання цих якостей і різні рівні розвитку створюють індивідуальні варіанти здатності школярів до навчання.

Школярі зі зниженим рівнем, який гальмує темп їх психічного розвитку, відрізняються поверхневністю розуму. Такі діти оволодівають змістом нових понять важко, їм притаманна наслідуваність розуму, слабка усвідомленість свого мисленнєвого процесу.

Основною умовою сприятливого психічного розвитку учнів із зниженою здатністю до навчання є відповідність вимог, що пред'являються учню, що поза зоною актуального розвитку (досягнутого вже), його потенційним можливостям, тобто тим, що в «зоні найближчого розвитку». Цим дітям потрібно більш розгорнуте пояснення з опорою на наочність; виконання великої кількості вправ, що повільно, поступово підвищують труднощі, багаторазове повторення вже вивченого.

В учнів компенсуючих класів необхідно формувати інструментальні навички та навчальні дії контролю й оцінки – це

навички покладено в основу математичних умінь, читання, письма тощо.

Література для самостійної роботи

1. Діагностика шкільної дезадаптації [Текст]. – М., 1993.
2. Корекційна педагогіка в початковій освіті [Текст] / Под ред. Г. Ф. Кумаріной. – М., 2003. – С. 143–170.
7. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции. – Славянск: СГПИ, 2001. – 320 с.
8. Синьов В. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології / В. Синьов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціальнопедагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. 15. – С. 7–9.
9. Супрун М. О. Вплив загальної дидактики на вдосконалення змісту навчання дітей з особливими потребами // Дефектологія. – 2004. – № 2 – С. 53-55.
10. Супрун М. О. Окремі методологічні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень в галузі корекційної педагогіки // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – Вип. 2. – К.: Науковий світ, 2001. – С. 21–26.
11. Шевченко С. Г. Корекційно-розвивальне навчання [Текст]. – М., 1999. – С. 16–31.

Тема 6. Педагогічні стратегії в профілактиці й корекції адаптаційних порушень у розвитку дітей

Зміст навчального матеріалу

Гармонізація умов життя, середовищних впливів, режимного, емоційного, дидактичного навантаження з урахуванням особливостей і проблем розвитку школяра як основна педагогічна стратегія в профілактиці й корекції адаптаційних порушень.

Місце й значення формування позитивної «Я – концепції» в дітей у системі профілактичної та корекційної роботи.

Основні напрямки й методи педагогічної роботи з профілактики та корекції відхилень у поведінці дітей, обумовлених недоліками емоційного розвитку, довільної регуляції, потребнісно мотиваційної й комунікативної сфер.

Зміст і логіка корекційної роботи з усунення недоліків в основних структурних ланках навчальної діяльності школярів: інформаційно-орієнтаційній, операційно-виконавській, контрольно-оцінній. Типи корекційних завдань. Способи регулювання їх складності.

Основні поняття: гармонізація умов життя, педагогічна стратегія, «Я-концепція».

Провідні ідеї: основна педагогічна стратегія в профілактиці й корекції адаптаційних порушень у розвитку полягає в гармонізації умов життя, емоційному і дидактичному навантаженні з урахуванням особливостей і проблем розвитку школяра.

Зміст навчального матеріалу

Педагоги-класики (Л. С. Виготський, П. П. Блонський, А. С. Макаренко, С. Т. Шацький, В. О. Сухомлинський) підкреслювали важливість виховання в дітей довільної поведінки.

Реалізуючи довільну поведінку, дитина розуміє, чому й для чого вона виконує ті чи ті дії, чинить так, а не інакше, дитина сама активно прагне дотримуватися норм і правил поведінки, не чекаючи наказів, виявляючи ініціативу й творчість.

Мимовільна поведінка (різноманітні відхилення в поведінці дітей) завжди була однією з актуальних проблем сучасної педагогіки. Діти з відхиленнями в поведінці систематично порушують правила, не підкоряються внутрішньому розпорядку та вимогам дорослих, грубі, заважають заняттям у класі або групі.

Причини відхилень у поведінці дітей різноманітні.

Довільна поведінка дитини є умовою й результатом основного завдання педагогічної практики – розвитку особистості школяра.

Формуючись у діяльності, поведінка дітей стає довільною, тобто осмисленою, цілеспрямованою, ініціативною. Різні недоліки в поведінці школярів стримують становлення довільності – важливої якості особистості, порушують навчальну діяльність, ускладнюють її освоєння, негативно позначаються на спілкуванні дитини з дорослими й однолітками.

Більшою мірою це властиво дітям групи ризику, тому виправлення недоліків у поведінці дітей ризику – важливий складник навчання й розвитку цих дітей у системі корекційно-розвивальної освіти.

Існують стійкі інтегративні особистісні утворення, які значною мірою визначають (регулюють) поведінку дитини, надають поведінці основну якість – довільність.

До них відносяться:

- 1 – самооцінка;
- 2 – самоконтроль;
- 3 – рівень домагання;
- 4 – ціннісні орієнтації;
- 5 – мотиви;
- 6 – ідеали;
- 7 – спрямованість особистості.

У процесі розвитку особистості (інтегративних особистісних утворень, довільної поведінки разом із соціальними факторами, соціальна ситуація розвитку, система суспільних відносин, спільна діяльність і спілкування) необхідно враховувати й біологічні передумови – природну детермінанту – або, як визначив Б. Г. Ананьєв, індивідні властивості дитини (або нервової системи, темперамент).

Самооцінка (емоційно насичена оцінка людиною самого себе, своїх можливостей, здібностей, моральних якостей і вчинків) – найважливіший складник у структурі особистості. Вона впливає на

саморегуляцію й на регуляцію поведінки. Порушення в системі самооцінки спотворюють поведінку і є серйозним гальмом для формування особистості.

Самооцінка може сприяти або перешкоджати дитині здійснювати поведінку, адекватну ситуації, обставинам.

За надмірно високої самооцінки дитина стає нечутливою до критики, до власних помилок, а її поведінка стає важкокерованою.

Діти з високою (але не завищеною) самооцінкою, зазвичай, прагнуть до досягнення успіху в різних видах діяльності, упевнені в своїх силах. Їх поведінка доцільна, рівна й одночасно гнучка.

Діти з низькою самооцінкою відрізняються нерішучістю, невпевненістю в собі, у своїх можливостях. Деякі діти з низькою самооцінкою демонструють переважно інфантильну поведінку, інші постійно капризують.

Необхідні умови для розвитку адекватної самооцінки в дитинстві – це:

- доброзичливість з боку дорослих;
- їх зацікавленість у справах дитини;
- розумна вимогливість і демократизм у сімейних стосунках і з боку вчителя.

Самоконтроль – свідома регуляція людиною власних станів, бажань, поведінки на основі зіставлення їх з деякими суб'єктами, нормами і уявленнями.

Становлення самоконтролю пов'язано із засвоєнням і прийняттям вироблених суспільством норм поведінки.

Мотив – усвідомлювана причина, яку покладено в основу поведінки і вчинків людини. Мотивами можуть бути потреби й інтереси, потяги й емоції, ідеали.

Розвиток мотивів і потреб пов'язаний зі зміною стану дитини в житті, у системі його взаємостосунків з оточуючими.

Ідеал – це уявлення людини про зразок, досягнення якого є метою його прагнень, поведінки, діяльності.

Спрямованість особистості характеризується її інтересами, схильностями, переконаннями. Стосовно дітей можна говорити лише про становлення спрямованості особистості. У дошкільнят і молодших школярів розвиваються інтереси, які особливо активно регулюють поведінку в цьому віці.

Вирішальне значення для «народження особистості», становлення її довільної поведінки, за словами О. М. Леонтьєва, має «формування загальної довільності».

Довільна поведінка дитини – поведінка осмислена, ініціативна та надситуативна.

Труднощі в становленні довільної поведінки нерідко обумовлені відсутністю або затримкою становлення відповідних віку дитини інтеграційних особистісних новоутворень. Це супроводжується виникненням негативних рис особистості, таких як: замкнутість, скутість, боязкість, невпевненість у собі, непосидючість, агресивність.

Причини і типи порушень поведінки

Нерідко погана поведінка виникає не тому, що дитина спеціально хотіла порушити дисципліну або його до цього щось спонукало, а від неробства і нудьги, від недостатньо насиченого різними видами діяльності виховного середовища. Порушення в поведінці можливі через незнання правил поведінки.

Гіперактивну поведінку спричиняють нарікання. При демонстративній поведінці відбувається навмисне й усвідомлене порушення прийнятих норм, правил поведінки.

Один із варіантів – дитяче кривляння, що нерідко є способом привернути до себе увагу дорослих. Одним із варіантів демонстративної поведінки – плач без особливих причин. Основна проблема таких примх – неправильне виховання, розбещеність або надмірна суворість з боку дорослих.

Поведінка протесту

Форми поведінки протесту дітей – негативізм, норовистість, упертість.

Негативізм – така поведінка дитини, коли вона не хоче щонебудь зробити тільки тому, що його про це попросили.

Типові прояви негативізму – це безпричинні сльози, грубість, зухвалість або замкнутість, відчуженість, образливість.

Агресивна поведінка

Агресивною називають цілеспрямовану руйнівну поведінку, коли дитина суперечить нормам і правилам життя людей у суспільстві, заподіює фізичний збиток людям і викликає у них психічний дискомфорт (пригніченість, страх, негативні переживання).

Агресивною поведінкою дитина може користуватися як засобом досягнення мети. Фізична агресія виявляється в бійках з іншими дітьми, руйнуванні речей і предметів, коли дитина псує книжки, ламає іграшки.

Агресивна поведінка може виникати під впливом несприятливих зовнішніх умов: авторитарного стилю виховання, деформації системи цінностей у сім'ї, дисгармонії стосунків батьків (сварки, бійки, несправедливі покарання).

Агресивність ускладнює пристосування дітей до умов життя в суспільстві, у колективі, спілкування з однолітками і дорослими.

Дитині з агресивною поведінкою необхідна спеціальна увага, оскільки вона часом і не здогадується про те, якими добрими і прекрасними можуть бути стосунки.

Інфантильна поведінка – якщо в поведінці дитини зберігаються риси, властиві більш ранньому віку.

Наприклад, у молодшого школяра провідною діяльністю залишається гра. Під час уроку, відключаючись від навчального процесу, дитина непомітно для себе починає грати.

Дитина, якій властива інфантильна поведінка, характеризується незрілістю інтеграційних особистісних утворень: вона не здатна самостійно приймати рішення, відчуває незахищеність, вимагає підвищеної уваги до себе, у неї знижена самокритичність.

Дитина з інфантильною поведінкою нерідко потрапляє під вплив дітей з асоціальними установками, приєднуються до протиправних дій і вчинків. Якщо такій дитині не надати своєчасну допомогу – це може спричинити небажані соціальні наслідки.

Конформна поведінка (від лат. *confortis* – подібний) – повністю підпорядкована зовнішнім умовам, вимогам інших людей.

Конформна поведінка багато в чому обумовлена неправильним, найчастіше авторитарним або гіперопікуючим стилем виховання.

Діти, позбавлені свободи вибору, творчості, самостійності, ініціативи, набувають деяких негативних особистісних особливостей, змінюють самооцінку, мотиви, інтереси під впливом іншої людини.

Симптоматична поведінка

Симптом – це ознака хвороби. Зазвичай, симптоматична поведінка дитини є ознакою негараздів у родині, школі.

Симптоматичне поведінка або хвороба – своєрідний сигнал тривоги, який попереджає, що ситуація, яка склалася, нестерпна для дитини.

Нерідко симптоматичне поведінка – спосіб дитини отримати вигоду з несприятливої ситуації; не піти в школу, привернути увагу матері; дитина може прикриватися своєю слабкістю, несвідомо починає культивувати в собі хворобу, оскільки вона дає йому право вимагати підвищеної уваги до себе.

Рекомендації до вивчення теми

Практичне заняття

Вивчення та аналіз педагогічної роботи з профілактики та корекції відхилень у поведінці дітей (на прикладі конкретної школи).

Самостійна робота студентів

Розробка плану корекційно-профілактичної роботи з дитиною щодо усунення адаптаційних порушень (на психолого-педагогічному рівні).

Питання для самоконтролю

1. Яка поведінка є довільною?
2. Розкрийте істотні інтегративні особистісні утворення.
3. Дайте характеристику типів порушення поведінки.

Література для самостійної роботи

1. Єременко І. Г. Урок у спеціальній школі // Дефектологія. – 1999. – № 2. – С. 7–10.
2. Колупаєва А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України / А. Колупаєва // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред. С. В Литовченко, І. М. Гудим. – К.: О. Т. Ростунов, 2011. – Вип. 2. – С. 5–12.
3. Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст] / Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М., 2003. – С. 208–251.
4. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. – Донецк: Лебідь, 2002. – 327 с.

5. Обучение в коррекционных классах [Текст] / Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М., 1991.

6. Синев В. Н. Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы // Введение в историю олигофренопедагогики / Под ред. А. И. Капустина. – Донецк: Лебідь, 1996. – С. 10–20.

Тема 7. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу в діагностично-корекційній роботі

Зміст навчального матеріалу

Психолого-медико-педагогічна консультація (комісія), її роль у попередженні та корекції відхилень у розвитку й поведінці дитини.

Шкільний консилиум – робочий орган взаємодії педагогів і фахівців, що беруть участь у діагностично-корекційній роботі з дітьми групи ризику. Завдання, принципи, етичні аспекти роботи, основні напрямки діяльності консилиуму.

Співдружність школи й сім'ї як умова ефективної корекційної роботи.

Функції суб'єктів діагностично-корекційної роботи, їх повноваження, відповідальність, умови оптимальної взаємодії.

Основні поняття: взаємодія суб'єктів освітнього процесу, напрямки діяльності психолого-медико-педагогічної комісії, психолого-медико-педагогічна комісія, шкільний консилиум, етичні аспекти роботи консилиуму.

Провідні ідеї: основними напрямками діяльності психолого-медико-педагогічної комісії є: комплектування всіх типів спеціальних установ для дітей із відхиленнями в розвитку; консультування батьків і педагогів, пропаганда дефектологічних знань з-поміж населення; корекційна робота з дітьми.

Зміст навчального матеріалу

Велику допомогу в діагностиці, лікуванні, вихованні дітей із відхиленнями в розвитку надає психолого-медико-педагогічні консультації (ПМПК), створені замість медико-педагогічних комісій (МПК).

У складі ПМПК працюють:

- завідувач;
- соціальний педагог;
- психолог;
- лікар-невропатолог;
- лікар-психіатр;
- дефектологи: олигофренопедагог, сурдопедагог, тіфлепедагог;
- отоларинголог;

- окуліст;
- терапевт (педіатр);
- медична сестра;
- юрист й інші зацікавлені особи.

ПМПК розв'язує різні завдання:

- розробка й здійснення медико-психолого-педагогічної допомоги населенню з метою попередження відхилень у фізичному й психічному розвитку дітей;
- своєчасне й комплексне обстеження дітей, виявлення порушень у розвитку;
- виявлення готовності дітей дошкільного навчання;
- визначення форми навчання;
- відбір дітей у спеціальну установу й комплектування груп (класів).

За необхідності ПМПК переглядають раніше встановлені діагнози, направляють дитину на додаткове обстеження.

Обстеження дитини проводиться за таким алгоритмом:

- 1). Ознайомлення з супровідними документами.
- 2). Професійне обстеження.
- 3). Висновок.

При відборі дітей у спеціальні (корекційні) установи фахівці ПМПК керуються такими принципами:

- 1) відмежування дітей із певним видом патології від інших груп дітей;
- 2) диференційоване навчання за ступенем тяжкості наявного відхилення в розвитку;
- 3) віковий принцип.

Направлення на ПМПК – за заявою батьків, за рішенням суду, а також за згодою батьків з ініціативи відповідних органів

ШПМПК – шкільний психолого-медико-педагогічний консилиум – необхідна ланка в системі діагностично-консультативної роботи: здійснює діагностику учнів і консультування батьків та педагога, організовує допомогу й педагогічну підтримку дітям із труднощами в навчанні, готує документи на ПМПК.

Склад комісії затверджується наказом директора установи:

- заст. директора з навчальної роботи;
- організатор виховної роботи;
- логопед;
- учителі-дефектологи;

- психолог;
- лікар, медсестра;
- учителі, які мають досвід роботи в корекційному класі.

Завдання консилиуму:

- 1) організація та проведення комплексного вивчення особистості дитини з використанням діагностичних методик;
- 2) виявлення рівня й здібностей розвитку пізнавальної діяльності, пам'яті, уваги, працездатності, мови;
- 3) виявлення потенційних (резервних) можливостей дитини, розробка рекомендацій для вчителя для забезпечення індивідуального підходу до дитини;
- 4) вибір диференційованих педагогічних умов, необхідних для корекції вад розвитку;
- 5) вибір оптимальних для розвитку учня освітніх програм;
- 6) забезпечення загальної корекційної спрямованості навчально-виховного процесу;
- 7) визначення шляхів інтеграції дітей у відповідні класи;
- 8) профілактика фізичних, інтелектуальних і психологічних навантажень, емоційних стресів.
- 9) підготовка висновку про стан розвитку й здоров'я для подання в ПМПК (консультація).

Фахівці консилиуму визначають початкові корекційні завдання, оптимальні шляхи їх розв'язання, визначають форму й терміни корекційно-розвивального навчання.

До першого (у навчальному році) засідання консилиуму готують такі документи: медичні, психологічні, логопедичні, педагогічне уявлення на кожну дитину.

Протоколи первинного обстеження й уявлення фахівців – складник журналу комплексного діагностичного спостереження за дитиною (веде дефектолог).

Обговорення результатів діагностичного спостереження за дитиною.

Обговорення результатів діагностичного спостереження й корекційної роботи проводиться фахівцями консилиуму не менше одного разу на чверть на засіданнях консилиуму або на малих педрадах.

Наприкінці навчального року розглядаються результати корекційної роботи. Психолог і логопед роблять висновок, а педагоги готують психолого-педагогічну характеристику на кожного учня.

Корекція вад розвитку передбачає об'єднання зусилля школи та сім'ї.

Виробляючи загальну стратегію дій, батьки і вчителі повинні скорегувати умови виховання, довірливо ставитися один до одного.

Учителі та батьки у своєму союзі повинні керуватися загальною програмою розвитку дітей, виявляючи взаємну доброзичливість і повагу.

Програма розвитку дітей передбачає: формування повноцінної мотивації навчання, в основі якої покладено інтерес до знань, збагачення світогляду дітей, розвиток мовлення, формування соціально-моральних якостей.

Однією з найважливіших турбот сім'ї є турбота про комфортне самопочуття дитини в новому статусі учня.

Дитина повинна знати, що з боку батьків він завжди матиме допомогу і підтримку.

Важливою турботою сім'ї, як і школи, повинна стати турбота про розкриття індивідуальних задатків, нахилів, здібностей дитини.

Важливо, щоб вільний час дитини був заповнений цікавими для кожного справами.

Сім'я повинна піклуватися про духовне життя дитини, створювати радість буття. Необхідно, щоб зусилля школи підтримувалися в сім'ї.

Розширенню світогляду дитини, естетичному розвитку має слугувати залучення її до культурних цінностей: відвідування театрів, екскурсії містом, дозвілля в сім'ї.

Більшість із дітей групи ризику психологічно ще не переросли гру, і саме гра може їй повинна допомогти їм сформувати ті якості, які необхідні для навчання.

У роботі з сім'єю вчитель ставить своїми завданнями педагогічну освіту батьків, підвищення їхньої педагогічної культури; а головне – цілеспрямовано прагне викликати в батьків інтерес до власної дитини.

Учитель лише в тому разі досягне поставлених цілей, якщо його власне ставлення до дітей буде для батьків зразком.

Основні поняття: взаємодія суб'єктів освітнього процесу, напрямки діяльності ПМПК, шкільний консилиум, етичні аспекти роботи консилиуму.

Провідні ідеї: основними напрямками діяльності ПМПК є: комплектування всіх типів спеціальних установ для дітей із

відхиленнями в розвитку; консультування батьків і педагогів, пропаганда корекційних знань з-поміж населення; корекційна робота з дітьми.

Рекомендації до вивчення теми

Семінарське заняття

Взаємодія педагогів і фахівців в діагностично-корекційній роботі з дітьми.

Практичне заняття

Основні напрямки діяльності ПМПК.

Самостійна робота студентів

Ознайомлення з положенням про ПМПК.

Питання для самоконтролю

- 1) Які завдання вирішує ПМПК?
- 2) Алгоритм обстеження дитини.
- 3) Завдання шкільного консилиуму?
- 4) У чому виявляється взаємозв'язок школи й сім'ї?

Література для самостійної роботи

1. Голах А. Д. та ін. Основи корекційної педагогіки [Текст]
2. Грибанова Г. ПМПК [Текст] // Шкільний психолог. – 2002. – № 25–26.
3. Корекційна педагогіка в початковій [Текст] / Под ред. Г. Ф. Кумаріной. – М., 2003. – С. 291–312.
2. Синьов В. М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. М. Синьов, А. Г. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–10.
3. Хохліна О. П. Проблема визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3. – С. 81–88.

4. Хохліна О. П. Удосконалення змісту навчання та особливості оцінювання навчальних досягнень учнів допоміжної школи // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 9–13.

5. Шевченко С. Г. Корекційно-розвивальне навчання [Текст]. – М., 1999. С. 70–75.

Тема 8. Педагогічні закономірності корекції інтелектуального розвитку розумово відсталих дітей

Зміст навчального матеріалу

Системна цілеспрямованість корекції інтелекту

Єдність пристосування і розвитку

Спрямованість на формування вищих психічних функцій

Інтелектуалізація і вербалізація предметно-практичної діяльності

Активізація продуктивного мислення

Управління розвитком самостійності учнів

Забезпечення учням успіху і закріплення позитивних психічних новоутворень

Основні поняття: педагогічні закономірності корекції інтелектуального розвитку, педагогічна корекція, корекційний ефект роботи спеціальної школи, педагогічний процес у спеціальній школі, навчально-виховна робота у спеціальній школі з корекційним впливом.

Провідні ідеї: закономірності висвітлені в темі стосуються педагогічного процесу спеціальної школи і мають бути покладені у підґрунтя її освітньо-корекційної діяльності як такі, що відображують суттєві, сталі, повторювальні зв'язки між умовами педагогічного процесу і позитивними змінами у розвитку учнів. Ці закономірності зберігають своє значення для педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми і в інших формах (інтегроване та інклюзивне навчання, реабілітаційні центри та ін.), а також у освіті дітей із затримкою психічного розвитку.

Далі кожна з виділених педагогічних закономірностей корекції інтелектуального розвитку буде розглянута окремо, хоча для практики організації і здійснення освітнього процесу їх слід враховувати у цілісній системі.

Зміст навчального матеріалу

Системна цілеспрямованість корекції інтелекту

Для корекційної ефективності впливу навчально-виховного процесу на розумовий розвиток учнів спеціальної школи він

повинний системно охоплювати змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелекту.

Дане положення пов'язане, насамперед, з корекційними цілями навчально-виховного процесу спеціальної школи, оскільки його врахування допомагає з достатньою повнотою і конкретністю виявити об'єкти прикладання педагогічних корекційних зусиль у роботі з розумово відсталими дітьми. Зазначена закономірність націлює практику і наукові дослідження не на ізольований функціональний підхід до проектування і досягнення відповідних корекційних цілей, а на розгляд інтелекту як цілісної системи розумових здібностей індивіда. При цьому слід підкреслити, що психологія виходить з єдності інтелекту в його зв'язку з особистістю.

В реальному процесі пізнання різні компоненти інтелекту функціонують у нерозривній єдності і також системно повинні бути охоплені корекційними впливами. Це важливо врахувати, зокрема, проектуючи корекційні цілі роботи з розумово відсталими дітьми.

В корекційній педагогіці є вказівки на необхідність спеціального виділення корекційних цілей педагогічних заходів (головним чином, уроку) поряд з освітніми (навчальними) і виховними.

Типовою помилкою практики є відсутність конкретності у визначенні цілей уроку.

Правильним буде до корекційних цілей навчально-виховного процесу в спеціальній школі відносити ті, які пов'язані:

а) з формуванням таких якостей знань учнів, які дозволяють ними свідомо користуватися (забезпечення їхньої об'єктивності, усвідомленості, узагальненості і конкретності, повноти, систематизованості, оперативності, міцності), оскільки, прагнучи до реалізації відповідних цільових настанов, учитель буде організовувати інтелектуальну діяльність школярів так, щоб різні пізнавальні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, уява) функціонували в єдності і на рівні, що забезпечує ефективність прийому, переробки, упорядкування, збереження навчальної інформації і користування нею; тут корекційні цілі зливаються з навчальними;

б) з формуванням у школярів операційних та процесуальних компонентів розумової діяльності (умінь і навичок її здійснення, цілеспрямованості і плановірності) із забезпеченням їхньої усвідомленості;

в) з корекцією у розумово відсталих дітей особистісних параметрів інтелектуальної діяльності (її позитивної мотивації, критичності та самокритичності, самостійності).

На цій загальноорієнтовній основі корекційно-розвивальні цілі тих чи інших уроків (заходів) можуть бути конкретизовані чи інтегровані.

При проектуванні корекційних цілей навчально-виховного процесу спеціальної школи варто врахувати: тип уроку, обумовлений його основною дидактичною метою; зміст навчального матеріалу і пов'язані з його особливостями типи учбово-пізнавальних завдань (на аналіз, порівняння, узагальнення, конкретизацію, доведення, критичну оцінку, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, монологічне чи вибіркоче відтворення та ін.), виконання яких спрямоване на оптимальне засвоєння школярами даного змісту і формування відповідних інтелектуальних умінь; вікові, типологічні і індивідуальні особливості розумового розвитку учнів конкретного класу. Дуже важливо при цьому послідовно орієнтуватися на необхідність досягнення стратегічних корекційних цілей, які повинні бути визначені стосовно розумового виховання учнів на кожному році навчання в допоміжній школі, при вивченні різних предметів шкільної програми і узгоджені між собою.

В даний час така погодженість у програмах проглядається недостатньо. До того ж відповідні корекційні цілі потребують ув'язки зі змістом позанавчальної виховної роботи допоміжної школи. Тим більше, що програмування змісту деяких напрямків виховання розумово відсталих школярів у багатьох випадках пов'язане саме з розвитком інтелектуальних умінь, наприклад, правильною оцінкою своїх і чужих вчинків, визначення причин конфліктів.

Єдність пристосування і розвитку

Корекційний ефект роботи спеціальної школи закономірно пов'язаний із забезпеченням діалектичної єдності, з одного боку, адаптації засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних сил розумово відсталих дітей і, з іншої сторони, спрямованості цих засобів на максимально можливий розвиток здібностей учнів до оволодіння елементами соціальної культури в звичайному не адаптованому виді.

Дане положення відбиває об'єктивно існуюче протиріччя між порушеними пізнавальними здібностями дітей і соціальною

необхідністю підготовки випускників допоміжної школи до самостійного життя і праці в звичайних умовах серед людей з нормальним інтелектуальним розвитком.

Л. С. Виготський висунув положення, про те, що основною відмінною рисою психічного розвитку ненормальної дитини є дивергенція, розбіжність обох планів розвитку, злиття яких характерне для розвитку нормальної дитини. На подолання такої дивергенції, забезпечення злиття, конвергенції процесів біологічного і культурного розвитку олігофренів і спрямовано спеціальне корекційне навчання в спеціальній школі. При цьому для того, щоб розумово відстала дитина могла привласнювати необхідні елементи соціальної культури, останні для їхнього засвоєння спеціально адаптуються до особливостей ушкодженої пізнавальної діяльності. Умови такої адаптації наступні: предметно-практичне і конкретно-наочне навчання, уповільненість його темпу, розчленованість діяльності, структурна простота інформації тощо. Але якщо обмежуватися тільки такими умовами навчання, при зустрічі з компонентами соціальної культури в спеціально не адаптованому вигляді, саме так, як вона існує в суспільстві, розумово відстала людина може виявитися безпомічною при необхідності її самостійно зрозуміти, засвоїти, прийняти як орієнтир до діяльності і поведінки. Отже, вже в спеціальній школі необхідно здійснити максимальні корекційно-виховні зусилля для забезпечення можливостей інтелекту розумово відсталої дитини стати діючим механізмом урівноважування її поведінки з умовами звичайного соціального середовища.

Навчально-виховний корекційний процес роботи з розумово відсталими школярами повинний в обов'язковому порядку включати їх різноманітну пізнавальну діяльність, об'єктами якої є різні елементи соціальної культури в її звичайному неадаптованому вигляді.

Багатий досвід спеціальних шкіл, спеціально проведені дослідження показують значні корекційні можливості роботи в даному напрямку. Потрібно подбати також про розширення контактів вихованців спеціальних шкіл з їх однолітками, які розвиваються нормально, і дорослими при формуванні способів міжособистісного спілкування, взаєморозуміння.

Розглянута закономірність висуває особливі вимоги, насамперед, до змісту навчально-виховного процесу у спеціальній школі, що

повинен не тільки враховувати особливості інтелектуального розвитку олігофренів, але і максимально сприяти його корекції.

Удосконалення навчальних програм для спеціальних шкіл завдяки врахуванню при їхній розробці досягнень психолого-педагогічної науки і практики спеціального навчання постійно йде в напрямку посилення корекційно-розвивальних компонентів змісту навчального процесу.

Однак є значні резерви посилення ефективності впливу змісту навчання у спеціальній школі на розумовий розвиток учнів.

Незважаючи на те, що спеціальна школа, виконуючи своє соціальне замовлення з урахуванням специфіки розвитку розумово відсталих дітей і реальності їхньої соціально-трудової адаптації, не ставить перед собою мети формування в учнів теоретичного мислення, у зв'язку з його роллю в інтелектуальному розвитку і з урахуванням можливостей оволодіння розумово відсталими учнями понятійними знаннями, варто збільшити в змісті допоміжного навчання елементи теоретичних узагальнень. Це не суперечить практичній спрямованості навчання, але дозволяє посилити його корекційний вплив на інтелектуальний розвиток учнів.

Не слід перебільшувати труднощі, що виникають у розумово відсталих старшокласників при вивченні понятійної інформації на певному рівні її абстрагованості. Це підсилює корекційний ефект навчального-виховного процесу, а крім того, виявляється необхідним для досягнення цілей соціальної адаптації випускників спеціальних шкіл.

Спрямованість на формування вищих психічних функцій

Педагогічний процес у спеціальній школі, вирішуючи задачі корекції пізнавальної діяльності учнів, повинний бути переважно спрямований на формування у дітей вищих психічних функцій.

Зазначена закономірність заснована на загально психологічних принципах розвиваючого навчання і має, звичайно, загально дефектологічне значення її наявність орієнтує олігофренопедагогіку як в цільових настановах корекційної роботи з розумово відсталими, так і у виборі найбільше ефективних засобів такої роботи.

Підготувати розумово відсталого до самостійного суспільно корисного життя можна, тільки забезпечивши розвиток його здатності саморегуляції поведінки і діяльності, що досягається лише шляхом виховання його логічного мислення, розуміння й оперування інформацією у вербальних формах, як соціально найбільш

розповсюджених, довільного характеру вчинків і дій, тобто усього, що відноситься саме до вищих психічних функцій.

Принцип корекційної роботи (який можна назвати «принципом корекції, що йде зверху вниз»), належить Г. М. Дульнєву. У багатьох експериментальних дослідженнях в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки був реалізований саме такий підхід, орієнтований, насамперед, на формування у розумово відсталих школярів вищих пізнавальних процесів, серед яких провідне місце, на нашу думку, належить причинному мисленню. Забезпечення розуміння олігофренами причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі, у власній практичній діяльності, особливо з опорою на продуктивні інтелектуальні дії, помітно покращує і ансамбль якостей знань школярів, і діяльнісні, і особистісні параметри функціонування розуму учнів у навчальному пізнанні.

Розумово відсталим дітям старшого дошкільного віку у певній мірі доступне здійснення елементарних логічних умовиводів при пред'явленні завдань у предметно-наочній формі, зі спеціальною орієнтацією на необхідність зробити висновок з використанням корекційних прийомів виправлення помилок і допомоги на шляху до правильного висновку.

Говорячи про корекційний вплив на психіку олігофрена, що йде «зверху вниз», не можна виключити і необхідність впливу «знизу вверх», обумовлену недорозвиненням більш елементарних функцій, що при окремих варіантах дефекту виступає особливо сильно.

Особливе значення в корекції розвитку розумово відсталих школярів з опорою на формування їх вищих психічних функцій має забезпечення усвідомлення ними власної діяльності. Характеризуючи вищі психічні процеси, Л. С. Виготський підкреслював, що їх «основними і відмітними рисами є саме інтелектуалізація й оволодіння, тобто усвідомлення і довільність».

Спеціальною, дуже відповідальною, хоча і нелегкою в роботі з розумово відсталими дітьми задачею корекційно орієнтованого навчально-виховного процесу є формування в них здатності усвідомлення власної інтелектуальної діяльності. Тільки на цій основі можна забезпечити самоконтроль, саморегуляцію, самокорекцію її здійснення.

Ключ до вирішення даної задачі дає теоретична спадщина Л. С. Виготського. Інтроспекція розвивається як «внутрішнє смислове сприйняття власних психічних процесів. Смислове

сприйняття, що б воно не відбивало – зовнішні чи внутрішні явища – не означає нічого іншого ніж узагальнене сприйняття. Отже, перехід до словесної інтроспекції не означає нічого, крім початкового узагальнення внутрішніх психічних форм активності. В основі усвідомлення лежить узагальнення власних психічних процесів, що приводить до оволодіння ними.

Отже, власні психічні процеси, здійснювані розумово відсталими дітьми, повинні стати в корекційній навчально-виховній роботі об'єктами, які спеціально і постійно виділяються для їх сприйняття й узагальнення. Але, «щоб усвідомити що-небудь і опанувати чим-небудь, треба спершу мати це». Отже, розумово відсталим дітям потрібно надати в розпорядження моделі правильного здійснення цих дій, створити адекватну, розгорнуту і міцну орієнтовну основу їхнього виконання.

Так само, як і внутрішня психічна діяльність виникає з зовнішньої, предметно-матеріальної, її усвідомленню передують усвідомлення і довольність виконання предметно-практичної діяльності на основі причинних обґрунтувань власних дій і їх цілеспрямованої планомірності. Певною мірою «зовнішньою» для учня (хоча і здійснюваною в прихованому вигляді) по відношенню до своєї власної виступає розумова діяльність інших осіб, що може бути об'єктивізована у відповідях на запитання, рішеннях пізнавальних задач тощо, і в цих варіантах може стати предметом аналізу для олігофренів. У якості «зовнішніх», стосовно процесу власної розумової діяльності, можуть бути розглянуті її результати, тобто сформовані знання. Тому забезпечення усвідомлення учнями якостей знань із з'ясування підстав їх оцінки також виступає як один з важливих шляхів, що сприяє усвідомленню власної інтелектуальної діяльності. Тут особливо важливо виділити такі результати навчального пізнання, як системи наукових понять, що формуються в організованому навчанні, на відміну від життєвих понять, що складаються в спонтанному досвіді дитини. У зв'язку з тим, що наукові поняття не заучуються пам'яттю дитини, а утворюються у її свідомості завдяки активності її власної думки, Л. С. Виготський вважав, що саме організований процес їхнього формування найбільш важливий для розвитку у дитини нових структур узагальнення усвідомлення власних інтелектуальних процесів.

Необхідно спеціально виділяти для усвідомлення розумово відсталими школярами і внутрішні мотиви їхньої власної

пізнавальної діяльності. Ця проблема у сучасній олігофренопедагогіці вивчена недостатньо, але матеріали досліджень показують, що в структурі мотивації навчальної діяльності розумово відсталих школярів присутні як неусвідомлювані, так і усвідомлені спонукання, здатні виступати як мотиви-цілі пізнання. В розумово відсталих осіб навіть у юнацькому і першому молодіжному віці вкрай важко здійснюється процес усвідомлення мотивів власної соціальної (асоціальної) поведінки, однак деякі успіхи при спеціальній корекційній роботі можуть бути досягнуті. В будь-якому випадку ясно, що усвідомлення мотивів своєї діяльності і поведінки є необхідною умовою самоконтролю і самокорекції і, в цілому, самовиховання особистості.

Інтелектуалізація і вербалізація предметно-практичної діяльності

Навчально-виховна робота у спеціальній школі з корекційним впливом на розумовий розвиток учнів ґрунтується на організації їхньої предметно-практичної діяльності з забезпеченням її інтелектуалізації і вербалізації, з врахуванням особливостей і корекцією процесів інтеріорізації і екстеріорізації засвоєваних дітьми знань і умінь.

Винесені зовні практичні дії розумово відсталих учнів з реальними предметами чи їх моделями створюють необхідну розгорнуту орієнтовну основу для інтелектуальної діяльності, підвищують її мотивацію, сприяють накопиченню сенсорного досвіду і створенню відповідної чуттєвої бази для узагальнень, виступаючи тими зовнішніми опорами, віхами, що мають бути використані для формування і корекції внутрішніх психічних процесів.

Однак, як чітко свідчать спеціальні дослідження і практика, не можна вважати, що виконання зовнішніх практичних дій само по собі корегує і розвиває пізнавальну діяльність розумово відсталих дітей. У залежності від рівня їхнього розвитку, умов організації практичної діяльності остання досить часто залишається нейтральною стосовно інтелектуальної діяльності. Справа у тім, що для розумово відсталих дітей характерна розбіжність між різними планами виконання діяльності: між зовнішніми практичними діями, їх опредметненням у формі висловлювань і здійсненням відповідних внутрішніх операцій. В. Г. Петрова встановила, що учні спеціальної

школи в залежності від складності інтелектуального завдання в багатьох випадках «не встановлюють спільності між поставленою перед ними розумовою і тільки що практично вирішеною задачею. Школярі розглядають ці задачі ізольовано одна від одної, як дві зовсім різні, не пов'язані між собою». Проте зазначене дослідження виявило позитивну динаміку розвитку в розумово відсталих школярів уміння співвідносити й узагальнювати задачі, розв'язувані в практичному і розумовому плані, а ефективною педагогічною умовою, що інтенсифікує такий розвиток, є спонукання учнів до вербалізації процесу і результатів практичної діяльності, а також підвищення інтелектуальної активності школярів шляхом надання їм допомоги у здійсненні розумових операцій. Тут виявляється принципова необхідність формування співвідносної діяльності, що є найважливішою умовою подолання зазначеної розбіжності між практичним, зовнішньо-вербальним і внутрішнім, розумовим планами діяння.

Необхідність і корекційна ефективність інтелектуалізації предметно-практичної діяльності олігофренів на основі забезпечення і формування узагальнених розумових умінь, найбільш переконливо доведені в дослідженнях дефектологів в галузі трудового навчання дітей з вадами інтелекту. Слід підкреслити виняткову важливість у корекційному відношенні формування у учнів умінь і навичок причинного обґрунтування власної практичної діяльності шляхом її усвідомлення і вербалізації.

Слід звернути увагу на особливості розумово відсталих дітей при перебігу процесів інтеріоризації і екстеріоризації ними засвоєваних знань і умінь. Зокрема, для них найбільш характерною є значна затримка на етапі виконання діяльності з зовнішніми наочно-предметними опорами, а також уже згадувана розбіжність між зовнішньо-практичною діяльністю і внутрішньою, здійснюваною в розумовому плані. Крім того, у учнів спеціальної школи виникають значні утруднення при екстеріоризації своїх знань і інтелектуальних умінь у процесі виконання завдань на їхнє застосування. Розроблені різні корекційні прийоми, спрямовані на упорядкування як практичної, так і розумової діяльності олігофренів, а головне – на забезпечення співвіднесеності між ними: використання допоміжних наочно-образних, наочно-словесних опор з їх поступовим скороченням; вибіркоче і цілісне коментування виконуваних дій з їх причинним обґрунтуванням; словесні звіти про виконану діяльність;

застосування засобів алгоритмізації діяльності; навчання школярів міркуванням про логіку виконання практичної і розумової діяльності; єдність індуктивного і дедуктивного шляхів оволодіння інформацією; послідовна зміна й ускладнення умов завдань на застосування знань і умінь тощо.

У дидактичному аспекті закономірність, що відбиває необхідність опори на упорядковану предметно-практичну діяльність, її омовлення й осмислення в роботі з корекції інтелектуального розвитку розумово відсталих осіб, дозволяє обґрунтувати принципову важливість для олігофренопедагогіки тієї класифікації методів навчання і корекції, що заснована на різних джерелах інформації, зовнішніх формах прояву методів і поділяє їх на словесні, наочні і практичні. Дана класифікація методів навчання знайшла широке поширення в загальній дидактиці, однак не є загально визнаною. Виділення словесних, наочних і практичних методів навчання і підкреслення необхідності їх сполученого застосування в роботі з учнями допоміжної школи має суттєве значення саме в зв'язку з порушеннями у їхній діяльності єдності між словом, уявленням, практичною дією. Врахування цих порушень з відповідним пред'явленням й обробкою навчальної інформації у взаємозв'язку вербальних, наочних та практичних форм, з одного боку, сприяє створенню умов для її якісного розуміння, засвоєння, оволодіння нею, а, з іншого боку, корекційна робота у даному напрямку, будучи пов'язаною з реалізацією загальнопсихологічного принципу розвивального навчання – принципу оптимального розвитку різних видів розумової діяльності: наочно-дійового, практичного, наочно-образного й абстрактно-словесного, абстрактно-теоретичного мислення, – спрямована на формування як кожного з зазначених планів здійснення пізнавальних процесів, так і забезпечення їхньої співвіднесеності.

Таким чином, розглянута закономірність корекційно-педагогічного процесу в спеціальній школі повинна, перш за все, враховуватися для підвищення ефективності застосування методів навчання розумово відсталих дітей.

Активізація продуктивного мислення

У навчально-виховній роботі з розумово відсталими школярами корекційний ефект обумовлений забезпеченням активізації і

формування їх продуктивного мислення, що підвищує свідомість засвоєння інформації і мотивації пізнавальної діяльності.

Ця закономірність також пов'язана з методами і прийомами педагогічного процесу в допоміжній школі.

У роботі з розумово відсталими школярами виправленню підлягають недоліки, характерні для різних психічних процесів, які в сукупності реалізуються у їхній інтелектуальній діяльності – перцептивних, мнемічних, мовленнєвих, мислевих, емоційно-вольових.

Тому, звичайно, навчально-пізнавальна діяльність олігофренів повинна бути організована так, щоб сприяти корекції і сприйняття, і запам'ятовування, і репродуктування інформації в різних формах (мовних, графічних, практичних), і мислення. Розвиток репродуктивної пізнавальної діяльності олігофренів, пов'язаної з відтворенням і застосуванням у подібних ситуаціях раніше отриманих знань і інтелектуальних умінь, – безсумнівно, дуже важлива вимога до корекційної роботи допоміжної школи. Її врахування дозволяє формувати й упорядковувати процеси збереження, адекватного відтворення інформації, її вибіркової актуалізації, розвивати уміння, навички, звички діалогічного і монологічного спілкування, практичного користування знаннями і прийомами роботи. Така діяльність може і повинна бути активною і свідомою, що засновано на забезпеченні розуміння її цілей, значення, змісту. У практиці допоміжних шкіл і в теорії олігофренопедагогіки саме репродуктивній пізнавальній діяльності розумово відсталих школярів традиційно приділяється переважна увага. Але для рішення задач корекції інтелектуальних порушень у дітей олігофренів принципово необхідне посилення продуктивності їхньої пізнавальної діяльності, що засновано на активізації при її здійсненні логічного мислення учнів як процесу відображення реальної дійсності, опосередкованого міркуваннями і спрямованого на отримання самостійного висновку (хоча при цьому не виключена педагогічна допомога).

У багатьох дослідженнях доведена корекційно-розвивальна ефективність опори на продуктивне мислення розумово відсталих учнів для впливу навчального процесу на різні компоненти їхнього інтелектуального розвитку: якість знань, діяльнісні характеристики розуму, особистісні параметри, зокрема мотивацію пізнавальної діяльності. Саме такий підхід найбільшою мірою сприяє підвищенню

свідомості й активності дітей у навчанні, корекції не тільки мислення, але й інших пізнавальних і емоційно-вольових процесів.

У логічній обробці навчальної інформації, її переконструюванні, побудові умовиводів для отримання нового для себе висновку розумово відсталі школярі, відчують значні утруднення, допускають характерні помилки. Але дослідження і передова практика показують, що ці труднощі не є фатальними – при наполегливій роботі з використанням спеціальних корекційних прийомів вже в молодших класах допоміжної школи можливе значне посилення продуктивності пізнавальної діяльності учнів. Цьому сприяє застосування у педагогічному процесі різних типів учбово-пізнавальних завдань, сконструйованих на різноманітному програмному матеріалі, які потребують для свого виконання активного мислення учнів. Особливе місце серед таких завдань приділяється встановленню причинно-наслідкових зв'язків, але їх типи досить різноманітні, а саме:

1) аналіз навчального матеріалу, пред'явленого для сприймання, з метою вичленування у ньому головного, встановлення логічного складу інформації;

2) порівняння предметів і явищ, які вивчаються, за схожістю і відмінністю;

3) виділення суттєвих ознак у об'єктах вивчення, їх абстрагування від несуттєвих і диференціація суттєвого і несуттєвого;

4) узагальнення суттєвих ознак і виведення визначень, понять і закономірностей шляхом побудови індуктивних умовиводів;

5) конкретизація узагальнень для пізнання проявів загального у одиночному шляхом побудови дедуктивних умовиводів;

6) співвіднесення наочно-образних, узагальнено-образних, понятійно-вербальних, наочно-символічних форм відображення об'єктів пізнання;

7) виявлення причинно-наслідкових зв'язків у навчальній інформації, зокрема встановлення «ланцюгової причинності», а також усвідомлення двосторонніх відношень між компонентами каузальної (причинно-наслідкової) залежності;

8) доведення і спростування;

9) вибіркоче абстрагування, відтворення і застосування фрагментів вивченої інформації в залежності від заданого кута зору її розгляду;

- 10) складання плану навчального тексту та його відтворення;
- 11) монологічне відтворення сукупності знань у їх логічній системі;
- 12) критична оцінка інформації, яка сприймається;
- 13) відтворення образів уяви;
- 14) перенос знань, їхнє практичне застосування в умовах, які все більше і більше відрізняються від тих, в яких вони первісно вивчалися.

Доцільно в роботі з розумово відсталими школярами залучати їх до самостійного прийняття рішень і в більш цілісних ситуаціях, максимально наближених до умов реального життя, і відпрацьовувати способи таких рішень.

Закономірність впливу педагогічного процесу на корекцію інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів, яку ми зараз розглядаємо, дає можливість виділити й обґрунтувати ще одну класифікацію методів навчання і корекції, що відрізняється від розглянутого вище їхнього розподілу на словесні, наочні і практичні. Ця класифікація (у загальній дидактиці найбільше глибоко і докладно розглянута І. Я. Лернером) заснована на врахуванні особливостей пізнавальної діяльності учнів у їхній спільній роботі з учителем щодо оволодіння різними елементами змісту освіти.

Такий підхід до розподілу методів організації пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей на репродуктивні і продуктивні, а ще точніше – на інформаційно-рецептивні (вчитель чи підручник інформує, а діти сприймають інформацію), репродуктивні, частково-пошукові і дослідницькі (два останніх відрізняються між собою за ступенем самостійності школярів у продуктивному пізнанні), є для корекційної педагогіки дуже перспективним. А для того, щоб методи навчання і корекції в єдності вирішували задачі, відбиті в обох тільки що охарактеризованих закономірностях роботи з корекції інтелектуальних порушень у розумово відсталих дітей, логічно, на наш погляд, використовувати в теорії і практиці олігофренопедагогіки бінарну класифікацію методів навчання. Вона включає дві істотні підстави:

- 1) зовнішні форми прояву методів (у зв'язку з джерелами знань) – словесні, наочно-образні, практичні;
- 2) внутрішні особливості і рівні пізнавальної діяльності школярів-рецептивної, репродуктивної, частково-пошукової, дослідницької. Відповідно кожний з цих методів, які відображають

особливості пізнавальної діяльності учнів та ступінь їх самостійності, може бути розглянутий у єдності з формою її здійснення (тобто з методами словесними, наочними, практичними), що вкрай важливо з точки зору впливу методів навчання на корекцію як рецептивних, репродуктивних і продуктивних процесів інтелектуального розвитку олігофренів, так і на формування предметно-практичного, образного і словесно-логічного планів пізнавальної діяльності в їхньому взаємозв'язку.

Управління розвитком самостійності учнів

Для забезпечення розумового розвитку учнів спеціальної школи необхідно спеціальне педагогічне керування їх пізнавальною діяльністю з використанням відповідних корекційних прийомів при орієнтації на послідовний розвиток інтелектуальної самостійності учнів.

Врахування зазначеної закономірності висуває принципові вимоги до методів навчання і виховання розумово відсталих дітей. Головне з них полягає в тому, що у співробітництві педагога й учнів у навчально-виховному процесі при усій важливості і необхідності у допоміжній школі зовнішньо-педагогічних корекційних втручань у пізнавальну діяльність учнів, вони повинні послідовно скорочуватися.

Існують як суб'єктивно-особистісні, так і соціально-зовнішні причини, що обумовлюють труднощі виховання пізнавальної самостійності розумово відсталих дітей, а також педагогічні умови, що сприяють досягненню цієї найважливішої корекційної мети, без якої неможливо забезпечити реальний ефект соціальної адаптації випускників допоміжної школи.

Зокрема, розроблені різні прийоми корекційної роботи в педагогічному управлінні практичною і розумовою діяльністю школярів: які сприяють їхньому емоційно-позитивному ставленню до виконання різноманітних навчальних завдань; ті, що додатково стимулюють діяльність; спрямовані на усвідомлення учнями помилок, що допускаються, їхнє попередження й активну корекцію; що орієнтують діяльність дітей, упорядковуючи і стабілізуючи її, підвищуючи її усвідомленість; які допомагають підвести учнів до самостійних висновків у процесі логічного мислення, зокрема, при розкритті, узагальненні і конкретизації причинно-наслідкових

зв'язків між явищами; які формують критичну і самокритичну оцінку виконуваної діяльності та її результатів та ін.

Підкреслимо, що при застосуванні кожного з методів навчання і виховання розумово відсталих дітей, успіх залежить від того, наскільки вдається педагогу-дефектологу забезпечити належну мотивацію їхньої інтелектуальної діяльності, організувати її в цілеспрямованому плані, раціонально включати відповідні корегуючі засоби в процесі її здійснення дітьми. При цьому, в залежності від новизни, труднощів і складності пізнавального матеріалу, з яким працюють школярі, з диференційованим і індивідуальним обліком актуального стану розвиненості їхніх розумових сил педагог обирає і реалізує такі структури діяльності учнів (максимально-розчленовану, розчленовано-цілісну), які сприяють оволодінню змістом і засобами виконання даної діяльності і дозволяють постійно нарощувати ступінь самостійності її здійснення.

Реалізація педагогом-дефектологом функцій керування пізнавальною діяльністю розумово відсталих школярів пред'являє ряд вимог до його особистості і відповідних компонентів професійної майстерності. Виділимо зараз лише ті з них, які пов'язані з корекцією інтелектуальних порушень розумово відсталих учнів: глибоке знання загальних, вікових, типологічних і індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності дітей і уміння на цій основі проектувати і реалізувати корекційну мету навчально-виховного процесу; володіння методами і прийомами корекційного навчання і виховання; особиста висока культура мислення, мовлення, володіння пізнавальними уміннями і навичками і постійна демонстрація їх дітям як зразків здійснення інтелектуальної діяльності; вироблення оптимального темпо-ритму мовного спілкування з розумово відсталими дітьми; прояв зацікавленості у пізнанні реальної дійсності (зокрема, у аналізі власної розумової і практичної діяльності і поведінки) і спонукання особистим прикладом до прояву відповідного інтересу до пізнання, аналізу і самоаналізу школярів; педагогічна чуйність, що полягає в здатності уловлювати зміни в пізнавальній діяльності, психічному стані учня; терпіння і наполегливість, послідовність у досягненні корекційних цілей; довіра до пізнавальних сил розумово відсталих школярів; інформативність; педагогічний такт; уміння охоплювати особистим спілкуванням усіх дітей класу, оскільки учні допоміжної школи відчують потребу в спілкуванні з педагогом і при його дефіциті

можуть виявляти різні порушення поведінки як своєрідні способи звернути на себе увагу. Варто враховувати також, що розумово відсталі школярі здатні виявляти критичне ставлення до особистості педагога, при цьому найбільш значимими для позитивної чи негативної оцінки його в очах дітей є такі якості, як ділові, комунікативні й авторитарні. Інтерес до особистості педагога, позитивне ставлення до нього дуже часто є важливими факторами, що визначають інтерес і ставлення учнів до того чи іншого предмету чи виду позакласної роботи.

Забезпечення учням успіху і закріплення позитивних психічних новоутворень

При виконанні учнями інтелектуальних завдань, що відповідають за рівнем труднощів їхній зоні найближчого розвитку, корекційний ефект пов'язаний із забезпеченням учню успіху і наполегливому закріпленні позитивних психічних новоутворень для переведення їх на рівень актуального розвитку пізнавальних здібностей учня. Ця закономірність відноситься як до змісту і методів навчально-виховного процесу допоміжної школи, так і до його цілей і результатів. Вона має, звичайно, загально-педагогічне і загально-дефектологічне значення, принципово важливе при реалізації всіх напрямків корекційної роботи з розумово відсталими дітьми, у тому числі й у корекції їхнього інтелектуального розвитку.

Розглянуте положення відбиває низку об'єктивно існуючих протиріч, позитивне вирішення яких важливе і необхідне для досягнення цілей корекційного навчання і виховання учнів.

Положення про те, що навчання веде за собою розвиток тільки тоді, коли воно за запропонованим змістом і способами оволодіння ним орієнтоване на зону найближчого розвитку учня, розглядається в сучасній загальній і спеціальній психології і педагогіці як єдина закономірність, що поширюється і на нормальних, і на аномальних дітей. Але з психології мотивації відомо, що в процесі діяльності її суб'єкту необхідні позитивні підкріплення, багато в чому пов'язані з успішністю її виконання. Це особливо важливо для розумово відсталих дітей, у яких невдачі, що об'єктивно виникають і проявляються дуже часто в пізнанні, в т.ч. навчальному, можуть викликати стійке негативне ставлення до інтелектуальної діяльності. Зрозуміло, що на такому негативному емоційному фоні важко розраховувати на будь-який вагомий корекційний ефект. Здавалося б,

логічно йти по шляху значного полегшення пізнавальних завдань, але тоді вони повинні бути розраховані на рівень актуального розвитку дитини, що суперечить принципам розвивального навчання. Вихід з даного протиріччя педагогіка корекційної роботи бачить у тому, щоб завдання, адресовані до зони найближчого розвитку учня, виконувалися ними з педагогічною допомогою. У якості такої можуть бути використані різні види загально-орієнтуючих, направляючих, пояснюючих, підказуючих, стимулюючих, корегуючих, підкріплюючих втручань педагога в діяльність учня на різних її етапах, наочні засоби, письмові інструкції, додаткова інформація з тексту підручника тощо.

Але якщо діяльність дитини увесь час супроводжується зовнішньою допомогою, учень зможе одержати позитивне підкріплення від успішності її виконання, але ніколи не навчиться здійснювати її самостійно, тобто його пізнавальні потенції з зони найближчого розвитку не перейдуть у нову якість - у реальні інтелектуальні сили, що складають більш високий рівень актуального розвитку. Впливає висновок, що дозволяє вирішити і це протиріччя: зовнішня допомога, педагогічні втручання в пізнавальну діяльність розумово відсталої дитини повинні, як уже зазначалося, з необхідністю послідовно скорочуватися аж до їхнього повного виключення на тому етапі, коли конкретний учень стає здатним самостійно правильно виконувати конкретне завдання й аналогічні за ступенем труднощі. А це буде означати, що пізнавальні потенції учня, що виявлялися раніше епізодично, ситуативно, в умовах сприйняття допомоги, перейшли у відносно стабільне особистісне утворення. І лише тоді рівень труднощів наступних завдань (на новому ускладненому змісті чи таких, що потребують нових інтелектуальних дій і пізнавальних прийомів) зростає до його відповідності зоні найближчого розвитку даного учня, відпрацьовування нової інформації і нових способів діяльності з нею знову здійснюється в спільно-роздільному співробітництві педагога й учня.

У роботі з розумово відсталими дітьми особливо важливі цикли пізнавальної діяльності, здійснюваної на змісті і способах розумової роботи, що відповідають уже досягнутому рівню актуального розвитку школяра (скажімо, неодноразово проведені уроки повторення, закріплення, застосування знань, заняття з підготовки домашніх завдань, ідентичних чи дуже близьких за аналогією до тих,

що раніше виконувалися і добре знайомі). Тільки на таких циклах навчання розумово відсталий школяр зможе відчутти і пережити успіх у дійсно самостійній пізнавальній діяльності, тільки так можна сформувати стабільні новоутворення в різних компонентах його інтелектуальних здібностей.

У олігофренопедагогіці добре відомо, що корекція дефекту - процес, який вимагає цілеспрямованих, наполегливих і тривалих зусиль педагога.

Зрозуміло, наскільки кваліфіковано має проникати учитель допоміжної школи в особливості пізнавальних здібностей своїх учнів, що знаходяться як у зоні їхнього найближчого розвитку, так і на його актуальному рівні, чуйно уловлювати найтонші переходи між цими двома рівнями становлення інтелектуальної діяльності і на цій основі постійно модифікувати і реалізувати цілі корекційної роботи.

Рекомендації до вивчення теми

Семінарське заняття

Педагогічні закономірності корекції інтелектуального розвитку дітей з розумовою відсталістю.

Практичне заняття

Основні закономірності корекції інтелектуального розвитку дітей з розумовою відсталістю.

Самостійна робота студентів

Ознайомлення з причинно-наслідковими зв'язками активізації продуктивного мислення.

Питання для самоконтролю

- 1) Назвіть педагогічні закономірності корекції інтелектуального розвитку.
- 2) Опишіть основні корекційні цілі навчально-виховного процесу.
- 3) Сформулюйте закономірність корекційної освіти, яка відображує необхідність подолання дивергенції між соціальними і біологічними факторами розвитку особи з порушеннями інтелекту і вказує на шляхи забезпечення конвергенції між ними.
- 4) Які корекційно-розвивальні результати можна отримати, будуючи роботу з розумово відсталими за принципом корекції, що йде «знизу уверх»? Наведіть приклади такої роботи.

5) Як Ви розумієте корекцію, що іде «зверху униз»? Проілюструйте прикладами.

6) Які основні характеристики відрізняють вищі психічні функції від елементарних?

7) Назвіть вимоги до особистості педагога і відповідних компонентів професійної майстерності при реалізація функцій керування пізнавальною діяльністю розумово відсталих школярів.

Література для самостійної роботи

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.

2. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

3. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196 с.

4. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К.: Наук. світ, 2010. – 196 с.

5. Корекційна спрямованість початкового навчання у спеціальній школі інтенсивної педагогічної корекції: Методичні рекомендації / Укл. Л. С. Вавіна. – К.: ІСДО, 1995. – 60 с.

6. Хохліна О. П. Л. Виготський про розвиток розумово відсталих дітей В кн. Спеціальна психологія. Тексти. Частина II. / За ред. М. П. Матвєєвої, С.П. Миронової. – К.-Подільський: – К.-П. ДПУ, 2001. – С. 99–101.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

Завітренко Д. Ж.

Рацул А. Б.

Нагорна О. В.

**ІСТОРІЯ КОРЕКЦІЙНОЇ
ПСИХОПЕДАГОГІКИ**

Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсет. Цифровий друк.
Ум. др. арк. 4,6.

*ВІДДРУКОВАНО: ФОП Піскова М.А.
м. Кропивницький, вул. Тараса Карпи, 17–11.*

*СВІДОЦТВО ПРО ДЕРЖАВНУ РЕЄСТРАЦІЮ
№ 24440000000027816 від 18.08.2016.*

