

„Методики” викладання різних дисциплін. Новим було те, що з метою підняття рівня теоретичних знань на курсах до читання лекцій у 1913 р. запрошувалися відомі вчені із Петербурга (О.П. Нечаєв та ін.) [9, арк. 174].

Крім вищеназваних, з 1915 р. почали діяти шеститижневі вечірні курси з дошкільного виховання. Відкриттям короткотермінових українських курсів з дошкільної справи позначився 1917 р. [11, арк. 101].

Значний інтерес викликає програма цих курсів, яка включала такі спецкурси дисциплін: „Питання релігійного виховання в дошкільний період”, „Анатомо-фізіологічні особливості дитячого організму”, вибрані розділи з „Психології дитячого віку”, вибрані розділи із „Педагогічної патології”, „Дитяча література”, вибрані розділи із „Загальної та дитячої гігієни”, „Заклади для дітей на Заході і у нас”, „Методики” проведення ручної праці, ігри, малювання, ліплення, гімнастики, співів. Як і в програмі підготовки вихователів, так і в підвищенні їхньої кваліфікації значний обсяг навчальних дисциплін складають предмети психолого-медико-педагогічної спрямованості, що давало можливість випускникам працювати як у масових, так і спеціальних школах.

Отже, функціонування учительських курсів різних типів при Київському Фребелівському педагогічному інституті демонструє його цінність та важливість не тільки як регіонального центру сучасної на той час педагогічної освіти, а і осередку післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Висновки. Таким чином, у Київському Фребелівському педагогічному інституті спостерігається глибока відданість обраній ідеї підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на основі всебічного вивчення дитячого організму. Особливістю діяльності закладу була медико-психологічна спрямованість навчально-виховного процесу, в руслі якої надавалася медико-психологічна допомога дітям, у тому числі і дітям з розумовими і психічними вадами. Це був неоціненний досвід дефектологічної освіченості педагогів. Як показує практика сучасних вищих педагогічних навчальних закладів, більшість навчальних предметів, які вивчалися в аудиторіях Київського Фребелівського педінституту, входить до навчального плану лише дефектологічних факультетів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гладуш В. А. Особливості становлення післядипломної освіти дефектологів на початку ХХ ст. / В. А. Гладуш // 36. наук. пр. „Педагогічна освіта: теорія і практика” Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. Н. Й. Волошиної. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011.– Вип. 7.– 256 с.
2. Прудченко І. І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Прудченко Інна Іванівна. – К., 2005.–264 с.
3. Сикорский И. А. Воспитание детей младшего возраста / И. А. Сикорский. – СПб., 1884. – 293 с.
4. Сикорский И. А. Душа ребенка с кратким описанием души животных и души взрослого человека / И. А. Сикорский. – К. : Тип. С.В. Кульженко, 1911. – 192 с.
5. Сикорский И. А. Киевский педагогический Фребелевский институт и его задачи / И. А. Сикорский. – К., 1907. – 21 с.
6. Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. – К., 1904. – 44 с.
7. Сикорский И. А. Психологические основы обучения и воспитания / И. А. Сикорский – К. : Литотипография Н. И. Кушнерова и К., 1909. – 112 с.
8. Устав Киевского Педагогического Института при Киевском Фребелевском Обществе. – К., 1917. – 6 с.
9. Центральний Державний історичний архів України. – Ф. 442, оп. 664, спр. 7.– Далі : ЦДІАУ.
10. ЦДІАУ.– Ф. 442, оп. 664, спр. 9.
11. ЦДІАУ.– Ф. 442, оп. 664, спр. 10.
12. ЦДІАУ.– Ф. 442, оп. 664, спр. 11.
13. Державний архів м. Києва. – Ф. 163, оп. 21, спр. 216.

УДК 376-056.26:376.035]-053.4

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Гладченко І.В.

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

У статті зазначено основні особливості формування гри у розумово відсталих дошкільників. Визначається провідна роль педагога (дефектолога) у формуванні гри розумово відсталих дошкільників.

В статті указаны основні особливості формування гри у умовно отсталых дошкільників. Определяется ведущая роль педагога (дефектолога) в формировании игры умовно отсталых дошкільників.

The article identifies the main features of the game formation of mentally retarded preschoolers. The leading role of the teacher is determined in shaping the game mentally retarded preschoolers.

Ключові слова: ігрова діяльність, розумово відсталі дошкільники, корекційне навчання.

Ключевые слова: игровая деятельность, умовно отсталые дошкільники, коррекционное обучение.

Keywords: game activity, the mentally retarded preschoolers, rehabilitative training.

Недорозвинення ігрової діяльності у дітей з порушеннями психофізичного розвитку виявляється «запрограмованим» вже з раннього дитинства. Це обумовлено наступними причинами: низьким рівнем пізнавальної активності, запізнюванням в термінах оволодіння руховими функціями, предметними діями, мовленням, навичками емоційного та ситуативно-ділового спілкування з дорослими [1; 2; 3; 4; 5].

У ранньому дошкільному віці у дітей зазначеної категорії спостерігається досить низька локомоційна (моторна) та пізнавальна активність. Це призводить до затримки як рухового, емоційного, так і їхнього розумового розвитку. Значно пізніше, порівняно з дітьми з типовим розвитком, вони починають утримувати голову, сидіти, повзати, вставати, ходити. Значні утруднення виникають при оволодінні дитиною навичками хапання та утримування предметів, які обумовлені не лише своєрідністю розвитку локомоційних рухів, а й відсутністю протягом тривалого часу орієнтовної реакції «Що це?». Ця реакція пізно з'являється не тільки на предмети, але і на оточуючих дитину людей, котрі являють собою найбільш динамічні об'єкти навколишньої дійсності.

Діти з розумовою відсталістю значно пізніше, ніж їх однолітки з типовим розвитком, починають виділяти маму (близьку людину) та налагоджувати з нею емоційний контакт. У зв'язку з цим емоційне спілкування з дорослими, яке є передумовою співпраці, необхідної для оволодіння предметною діяльністю виникає лише наприкінці першого - початку другого року життя. Для дітей характерними є низька готовність до встановлення емоційно-комунікативної взаємодії з дорослими, слабкий прояв прагнення налагодити емоційний контакт та віднайти способи спілкування з дорослими, невміння залучити їх до спільної діяльності та узгодити з ними дії. Окрім цього, низький рівень розвитку зорового сприймання, рухової та зорово-рухової координації істотно гальмує процес оволодіння дитиною предметними діями. Тому предметна діяльність дітей з порушеннями психофізичного розвитку виявляється несформованою до віку трьох років [4; 5].

У молодших дошкільників, котрі приходять до навчального закладу і до цього не були включені в корекційну роботу в ранньому віці, предметні дії залишаються на рівні маніпуляцій. У їхніх однолітків, котрі раніше відвідували систематичні заняття, до часу вступу в дитячий заклад формуються як орієнтовно-дослідні дії, так і власне предметні дії з досить широким колом предметів та іграшок.

Розумово відсталі дошкільники, приступаючи до виконання предметних та предметно-ігрових дій, не здійснюють попереднього аналізу умов їх виконання.

При взаємодії з малознайомими іграшками діти з проблемами інтелектуального розвитку використовують переважно чотири види орієнтовно-дослідних дій: розгляд, обмацування, перевертання, дослідження на слух. Такий набір дій виявляється недостатнім для знаходження правильного способу дії.

Практично у всіх молодших дошкільнят предметні та предметно-ігрові дії співіснують з неадекватними діями, тобто з одними предметами та іграшками дитина діє правильно, з іншими – нецільеспрямовано маніпулює. Це пов'язано з тим, що досвіду дії з останніми у неї немає.

Досить часто можна спостерігати також «застрягання» на окремому способі дії, а також схильність до стереотипів і персеверацій. Мовленнєвий супровід предметних дій примітивний, збіднілий та не сприяє оволодінню дітьми з інтелектуальною недостатністю зазначеними видами дій.

Своєрідність предметної діяльності впливає на розвиток ігрової діяльності, яка до моменту вступу дитини до дитячого закладу характеризується низкою особливостей.

Більшість дітей з вадами інтелектуального розвитку виявляють слабо виражений та нестійкий інтерес до іграшок, що є показником загальної низької пізнавальної активності. Як правило, у таких дітей немає улюблених іграшок, і вони починають виконувати ігрові дії з тими, які в даний момент потрапляють в поле їхнього зору або, які привертають увагу зовнішніми ознаками, а не можливістю реалізувати конкретний задум, як це має місце у дітей другого-третього року життя з типовим розвитком. Тому інтерес є короточасним, ситуативним, нестійким, і дитина швидко кидає іграшку.

Відрізняються своєрідністю і самі дії з іграшками дітей з інтелектуальною недостатністю. Вони тривалий час залишаються на рівні маніпуляцій або неспецифічних предметних дій, у яких відсутнє орієнтування на

властивості об'єктів.

Зазначені неадекватні дії можуть спостерігатися як у віці чотирьох-п'яти років, так і у віці шести-семи років, якщо дитина не відвідувала дошкільний заклад, і у неї відсутній досвід використання іграшок відповідно до їх функціонального призначення, або у неї спостерігається значне недорозвинення інтелекту. Поряд з маніпуляціями зустрічаються і процесуальні дії, коли дитина безперервно повторює одне і те ж саме поєднання дій (наприклад, знімає одяг з ляльки та знову одягає). Це свідчить про відсутність задуму гри. Виконувані дії бідні, стереотипні, формальні, не мають образотворчого характеру, не супроводжуються мовленням та будь-якими емоційними реакціями, виконуються механічно.

Аж до п'яти-шестирічного віку в ненавчених дошкільнят з інтелектуальною недостатністю залишається несформованим цільовий компонент гри. Їх дії не мають осмисленого і цілеспрямованого характеру, відсутня конкретна, значуща для них мета. І лише до віку семи-восьми років, під впливом тривалого систематичного навчання у деяких дітей формується вміння визначати мету та завдання самостійної гри (наприклад, відвезти товар до магазину) та підготувати все необхідне для її досягнення (домовитися з іншими дітьми, відібрати необхідні іграшки, знайти місце для гри).

Розумово відсталі дошкільники протягом тривалого часу не виявляють потреби у грі. Їх не приваблює можливість діяти з іграшками, налагоджувати з цього приводу контакти з дорослими та дітьми, що перебувають поряд. Включившись у гру під впливом дорослого, вони не виявляють інтересу до її процесу та іграшок, діють байдуже, малоактивні, підкоряючись вимогам дорослого. Потреба в грі виникає лише під впливом навчання і особливо яскраво має прояв на сьомому-восьмому роках життя, коли діти оволодівають різноманітними знаннями про навколишнє середовище, діяльність людей та їхні взаємини, набувають особистого ігрового досвіду. Також в цей період у багатьох дітей виникає вибіркоче ставлення та інтерес до іграшок, з'являються улюблені іграшки. Однак у частини дітей цей інтерес продовжує залишатися недиференційованим. Навіть старші розумово відсталі дошкільники виявляють нестійкий інтерес до гри. Випадкові подразники відволікають їх увагу, призводять до руйнування змістового компоненту гри та її припинення. Слід також зазначити, що гра досить тривалий час залишається однією із форм задоволення потреби в руховій активності. Тому характер спонтанної рухової активності дітей не завжди відповідає ігровій ситуації.

Обмеженість життєвого досвіду за причини порушення пізнавальної діяльності призводить до того, що аж до кінця перебування в дитячому закладі у дітей не формується достатнього обсягу знань про життя, діяльність відносини людей. В результаті цього сюжету ігор досить бідні, часто не відображають сутності діяльності і відносин людей, які дитина з інтелектуальною недостатністю не в змозі не лише зрозуміти, але часто і побачити.

Лише в процесі тривалого цілеспрямованого навчання діти опановують системою знань, що на елементарному рівні дозволяють їм дійти сутності окремих сфер діяльності дорослих. Це стосується, перш за все, тих дорослих, з діяльністю яких дитина перетинається безпосередньо в житті і має можливість тією чи іншою мірою бути залученою до неї (наприклад, відвідування лікаря в поліклініці). Навіть у старшому дошкільному віці діти з порушеннями інтелектуального розвитку досить рідко проявляють ініціативність у грі. Як правило, гра планується тільки під керівництвом педагога-дефектолога, який роз'яснює мету та порядок її перебігу.

Поза спеціально організованим навчанням до кінця дошкільного віку ігрові дії розумово відсталих дітей досягають лише рівня процесуальних дій, які не дають можливості реалізувати будь-який сюжет. У процесі ж систематичного корекційного навчання діти опановують різноманітними ігровими діями та різними варіантами їх ланцюжків, завдяки яким відбувається побудова та розвиток сюжету гри. Однак цей план з кожною наступною грою особливих змін не зазнає. Діти виконують одні й ті самі дії, дотримуючись завченої послідовності, не привносячи до них експромту. Тому можна зазначити про шаблонність та стереотипність ігрових дій. Послідовне виконання декількох дій є складним для розумово відсталих дітей, тому досить тривалий час вони допускають помилки, порушують послідовність дій у ланцюжку.

Навіть до початку шкільного віку ігрові дії дітей з інтелектуальною недостатністю надмірно деталізовані, досить точно наслідують реальні дії людей. Також у їхніх іграх не спостерігається, на відміну від однолітків з типовим розвитком, заміщення окремих дій в ланцюжку словом або символічним жестом. Наприкінці дошкільного віку дитина починає проявляти інтерес до інструментів і предметів, що пов'язані з тією чи іншою доступною їй розумінню діяльністю людей. Її приваблює процес використання цих предметів, як це роблять дорослі. Саме тому власні розгорнуті ігрові дії забезпечують найбільше задоволення.

Таким чином, розумово відсталі дошкільники здатні у своїх іграх відтворювати процес діяльності людей, а не їх відносини. Це цілком зрозуміло. Відносини, що виникають між людьми в процесі їх діяльності, досить опосередковані та приховані від безпосереднього сприймання. Інша справа – дії з предметом. Дитина може їх відтворити, відчуваючи при цьому позитивні емоції. Вони стають надбанням її життєвого досвіду. Конкретні знання та вміння, набуті розумово відсталою дитиною в процесі її активної діяльності, формуються легше і стають більш міцними, ніж знання та вміння узагальненого, абстрактного характеру.

Для реалізації свого ігрового задуму дитина з типовим розвитком може використовувати будь-які предмети, що її оточують. Ця здатність застосовувати предмети-замінники з'являється у неї до початку дошкільного дитинства. Розумово відсталі дошкільники навіть після корекційного навчання схильні до використання іграшок, що є копією реальних предметів навколишньої дійсності. Функція заміщення спонтанно у них не формується. Дітей необхідно вчити використовувати різні предмети, функціонально урізноманітнюючи дії з ними, та застосовувати їх під час гри (кубик-мило, стіл, стілець і т.п.). Невміння користуватися предметами-замінниками певним чином обумовлене не лише своєрідністю пізнавальної діяльності розумово відсталих, зокрема конкретністю мислення, недорозвиненням уяви, а й недостатнім застосуванням предметів-замінників в процесі навчання гри.

Для розумово відсталих дітей характерне виконання ігрових дій без мовленнєвого супроводу. Багато в чому це пояснюється тим, що у всіх дітей з порушенням інтелекту спостерігаються мовленнєві вади. Порушення мовлення у розумово відсталих дітей різноманітні за своїми проявами, механізмами, рівнями та вимагають диференційованого підходу під час їх аналізу. Тому розумово відсталі діти, як правило, зі значними труднощами опановують мовленнєвим змістом сюжетно-рольової гри. Під час самостійної гри вони використовують завчені фрази, не додаючи до них ніяких змін та доповнень. Рольове спілкування в процесі гри відбувається стереотипно, за допомогою завчених реплік. Прояв творчості в цьому випадку може сприйматися як показник інтелектуального збереження дитини. Тільки в старшому дошкільному віці розумово відсталі діти починають позначати роль словом (я – лікар, я – шофер), розуміють та виконують ряд дій, що відповідають зазначеній ролі. Проте, навіть наприкінці дошкільного віку, вони не можуть самостійно взяти на себе роль та діяти відповідно до неї до кінця гри. Тому прийняття ролі найчастіше відбувається під керівництвом педагога-дефектолога, котрий допомагає дітям пригадати послідовність розвитку сюжету і основні дії, що здійснюються персонажами гри, водночас, і сам безпосередню залучається до гри. За таких умов більшість старших дошкільників беруть на себе роль і діють відповідно до кінця гри.

У старших дошкільників з розумовою відсталістю, як і у дітей з типовим розвитком, спостерігаються переваги у виборі ролей. Привабливими є ролі, що пов'язані з виконанням чітко окреслених різноманітних дій. Наприклад, у гри «Магазин» це ролі касира і продавця, у гри «Лікарня» - лікаря та медсестри. Ролі менш «активні» популярністю не користуються, вони виявляються більш складними для виконання. За відсутності необхідного життєвого та ігрового досвіду діти не знають, як розкрити роль покупця, хворого і т.д.

У процесі гри дитина набуває реальних та рольових відносин з іншими її учасниками. В іграх розумово відсталих дітей переважають реальні відносини. Виконання дитиною ролі в процесі гри значною мірою пов'язане з характером виконуваних дій, ніж з чітким дотриманням рольових взаємовідносин учасників. Виявляються труднощі в рольовому спілкуванні. Діти мало емоційні, не вміють формулювати питання і відповідати на них згідно ролі, чекають підказки від педагога. Самостійно вимовляють окремі слова або ж, в кращому випадку, дослівно відтворюють завчені на заняттях фрази. У самостійних іграх діти рідко взаємодіють один з одним, хоча у деяких з них до старшого дошкільного віку формується прихильність до окремих однолітків. Взаємодія розпочинається переважно на вимогу або заради педагога, який підказує можливі варіанти. Групові об'єднання дітей, що виникають при цьому, нечисленні (2-3 особи), нестійкі, ситуативні.

Розумово відсталі дошкільники старшого віку, навіть після корекційного навчання, не виявляють тривалого захоплення, поглинання грою. Самостійна гра, як правило, неінтенсивна та триває не більше 20 хвилин. На відміну від однолітків з типовим розвитком, розумово відсталі діти без жалю припиняють гру або за власним бажанням, або ж за пропозицією дорослого.

Дошкільники з вадами інтелектуального розвитку не виявляють в іграх ініціативи та творчості, а також нездатні діяти в уявній ситуації та з уявними предметами. Самостійна ігрова діяльність дітей характеризується нестійкістю ігрової теми. Гра виникає і триває за умови конкретизації ігрової ситуації та забезпечення необхідним набором іграшок, які відповідним чином розташовані в ігровому куточку.

Незважаючи на певну своєрідність та бідність ігрової діяльності розумово відсталих дітей до старшого дошкільного віку практично всі діти отримують задоволення від гри, перш за все, від виконання дій з іграшками. В основному їх приваблює процесуальний бік гри. Дітям досить складно оволодівати ігровими діями, специфічними ігровими вміннями, що пов'язані з емоційним та естетичним досвідом.

Таким чином, зазначене вище дозволяє нам стверджувати, що лише в умовах спеціальної освіти під час корекційного навчання та виховання ігрова діяльність у розумово відсталих дітей дошкільного віку здатна здійснювати функції провідної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дошкольное воспитание аномальных детей: Кн. для учителя и воспитателя / [под ред. Л.П. Носковой и др.]. - М.: Просвещение, 2003. – 125 с.

2. Каптерев П.Ф. О детских играх и развлечениях / П.Ф. Каптев // Народное образование. - 2009. - №10. - С. 228-240.
3. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: Учеб.-метод. пособие / [под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Д. Соколовой]. - СПб: ЛОИУУ, 1996. - 95 с.
4. Соколова Н.Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников / Н.Д. Соколова. - М., 1993. – 70 с.
5. Соколова Н.Д. Особенности руководства игрой умственно отсталых детей дошкольного возраста / Н.Д. Соколова. - М., 1973. – 68 с.

УДК 37.013.42-053.2-056.24

СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ

ГлобаО.П.

кандидат педагогічних наук

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті охарактеризовані шляхи інтеграції дітей з обмеженими функціональними можливостями (інклюзивне навчання та соціально-педагогічна робота в центрах соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями) у життя місцевих громад, причини та проблеми, які перешкоджають цьому процесу.

В статті охарактеризовані пути интеграции детей с ограниченными функциональными возможностями в жизнь местных сообществ (инклюзивное образование и социально-педагогическая работа в центрах социально-психологической реабилитации для детей и молодежи с ограниченными возможностями), причины и проблемы, препятствующие этому процессу.

This article presents various ways integration of children and youth with special needs such as inclusive education and social work in social-psychological rehabilitation centers. Besides, the article indicates reasons and problems which prevent the process of integration children with special needs into life of local communities.

Ключові слова: громада, діти з обмеженими функціональними можливостями, адаптація.

Ключевые слова: сообщества, дети с ограниченными функциональными возможностями, адаптация.

Key words: community, children with special needs, rehabilitation.

Соціальну реабілітацію можна розглядати в контексті різних соціальних процесів: соціалізації, соціальної нормативності, соціальної мобільності, створення соціального капіталу. Соціальна реабілітація передбачає зміни, які б дали можливості людині до повноцінного функціонування у суспільстві. Важливо, що такі підходи торкаються не лише окремо індивіда або суспільства, а характеризують їх взаємозв'язок як то з точки зору інвестицій у людський капітал чи дослідження масової соціальної мобільності.

У межах соціальної моделі допомога дітям та молоді з обмеженими функціональними можливостями передбачає: розширення сфери їх соціальних контактів; створення умов для довільного переміщення; забезпечення різних видів консультування; навчання дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітніх школах; допомогу в професійному самовизначенні та працевлаштуванні; розвиток потенційних можливостей інвалідів; створення мережі громадських організацій, які здійснюють різні види соціальної реабілітації та захищають інтереси дітей-інвалідів у суспільстві; залучення волонтерів до роботи з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями.

Розвиваючи соціальну модель підтримки дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями, необхідно виходити з того, що інтеграція їх у суспільство – це цілеспрямований процес передачі суспільством соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб різних категорій інвалідів за їхньої активної участі, а також забезпечення адекватних для цього умов[5]. Це сприятиме, як показує досвід, залученню інвалідів до всіх соціальних систем, структур, соціумів і зв'язків, призначених для здорових дітей та молоді, активній участі в основних напрямках діяльності життя суспільства у відповідності до віку та статі, що підготує їх до повноцінного життя, найбільш повної самореалізації та розкриття себе як особистості.

Отже, **головною метою** статті стало здійснення теоретичного узагальнення соціально-педагогічного інтегрування молодих інвалідів у соціальне середовище, що відображено у визначеній структурі процесу інтегрування, розробці змісту цього процесу, створенні моделі соціально-педагогічного інтегрування молодих інвалідів у сучасне середовище.