

мовлення (формування дикції, засвоєння орфоепічних норм, оволодіння інтонаційною системою рідної мови); 2) опанування лексико-стилістичних засобів української мови, усунення лексичних помилок із мовлення розумово відсталих школярів; 3) елементарне ознайомлення зі словотворчими засобами стилістики (на практичному рівні); 4) засвоєння морфологічних засобів мови (оволодіння вміннями і навичками цілеспрямовано та усвідомлено використовувати частини мови та їх граматичні форми в текстах різних стилів); 5) практичне засвоєння синтаксичних засобів мовлення (уміння користуватися такими одиницями, як словосполучення і речення, розвиток уявлень про стилістичні функції словосполучень, речень); 6) формування вмінь будувати тексти усної і писемної форм, різні за типами і стилями мовлення; 7) засвоєння інтонаційних засобів, уміння користуватися ними в різних ситуаціях спілкування.

Результативність процесу навчання усного і писемного мовлення залежить від раціонального використання методів навчання, спрямованих на оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – слуханням, говорінням, читанням, письмом – пізнавальних і тренувальних, а також застосування спеціальних прийомів активізації, упорядкування, спрямування, підкріплення пізнавальної діяльності школярів, розвитку їхньої пізнавальної та мовленнєвої самостійності тощо.

Завдання до практичних вправ мають бути зорієнтовані на формування вмінь усного і писемного мовлення як двох видів мовленнєвої діяльності, привчати учнів додержуватися правил усного і писемного спілкування, використовувати інтонацію, міміку, жести з метою змістовнішого, емоційнішого оформлення своїх думок, збагачувати їхній словниковий запас, увиразнювати мовлення в стилістичному відношенні. Спостереження, аналіз, продукування текстів різних стилів розвивають уявлення учнів про такі найважливіші функції мови, як пізнавально-репрезентативну, інформаційно-вольову, дидактичну, естетичну, пізнавально-контактну.

Системність у навчанні усного і писемного мовлення полягає в формуванні знань з мови, усного і писемного мовлення, їх закріпленні й поглибленні, удосконаленні мовленнєвих умінь у процесі вивчення всіх розділів програми («Текст», «Речення», «Слово» та ін.).

Отже, робота з розвитку зв'язного мовлення учнів допоміжної школи в процесі засвоєння ними знань з мови має бути спрямована на засвоєння особливостей функціонування мовних засобів у текстах різних стилів та на вироблення в учнів уміння мотивовано використовувати виучувані мовні одиниці в усному і писемному мовленні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов] / Алевтина Аксенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
2. Бадер В.І. Головні тенденції розвитку проблеми навчання усного й писемного мовлення школярів // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Вип.33. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2003. – С.82-86.
3. Вавіна Л.С. Розвиток зв'язного мовлення учнів 5-х – 9-х класів допоміжної школи: науково-методичний посібник / Л.С. Вавіна. – К.: 2001. – 144 с.
4. Державний стандарт спеціальної освіти. – К., 2004. – 361 с.
5. Концепція мовної та читацької освіти учнів допоміжної школи / [авт. Н.П.Кравець] // Дефектологія. – 2001. - №2. С.35-41.
6. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / [ред. Ж.Шиф, В.Петрова, Т.Головина]. – М.: Педагогика, 1980. – 176 с.

УДК 376.1 – 056.262 – 056.263

НЕЛІНІЙНИЙ КОРЕКЦІЙНИЙ ДІАЛОГ: ПЕРША ГРУПА ПИТАНЬ ПРИЙОМУ СПІВПРАЦІ

Золотарьова Т.В.

Сумський державний педагогічний
університету імені А.С.Макаренка

У статті пропонується схема першої групи питань першого малого прийому, який є частиною першого великого прийому, що входить до першого методу методики стимулювання корекції порушень. Схема складається із загальних питань, які потребують подальшої конкретизації в процесі роботи відповідно

до особливостей систем «особистість» і «дефект» учасників корекційного процесу.

В статті пропонується схема першої групи питань першого малого прийма, який є частиною першого великого прийма, який входить в перший метод методики стимулювання корекції порушень. Схема складається з загальних питань, які потребують подальшої конкретизації в процесі роботи в відповідності з особливостями систем «особистість» і «дефект» учасників корекційного процесу.

A plan of the first group of questions of the first small method, which is part of the first big method which is included in the first bigger method of methods of stimulation of correction of disorders, is offered in the article. The plan consists of general questions which require of subsequent concretization in process of work in accordance with peculiarities of systems «personality» and «defect» of participants of correctional process.

Ключові слова: учень, вчитель, прийом, питання, дефект.

Ключевые слова: ученик, учитель, прием, вопрос, дефект.

Key words: pupil, teacher, method, question, defect.

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки існує досить велика кількість різноманітних методів корекційної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями. Та всі ці методи мають суттєвий недолік: дитина бере мінімальну участь у корекційно-розвивальному процесі, а більшість зусиль витрачається з боку дорослих, отже, дефекти дитини коригують майже без її відома. Така корекція не породжує у дитини бажання позбавитись недоліків розвитку, не пробуджує самостійності в подоланні порушень і становленні власного «Я». Тому корекційна робота не завжди буває дієвою. Як цьому запобігти? На нашу думку, необхідно застосовувати синергетичні методи прямої корекції – способи стимуляції власної діяльності дитини, спрямованої на процес розпаду підсистем дефекту та формування і вдосконалення відповідних підсистем особистості. Саме з таких методів-етапів складається запропонована нами методика стимулювання корекції порушень: нелінійний корекційний діалог, пробуджуюча корекція, гештальткорекція, самокорекція, корекція як фазовий перехід. Кожен метод об'єднує п'ять великих прийомів, кожен з яких містить по чотири малих прийоми: прийом співпраці, прийом встановлення взаємно однозначної відповідності, прийом вибору, прийом встановлення ієрархії. Малі прийоми поділені на групи відповідно до структури дефекту, визначеної Л.С. Виготським (ядро – біологічний дефект, первинні порушення – дефекти психічних процесів, вторинні порушення – соціальні дефекти), за такими напрямками:

1) біологічний дефект (другорядний) – біологічний дефект (головний), психологічний дефект (другорядний) – біологічний дефект (головний), соціальний дефект (другорядний) – біологічний дефект (головний);

2) біологічний дефект (другорядний) – психологічний дефект (головний), психологічний дефект (другорядний) – психологічний дефект (головний), соціальний дефект (другорядний) – психологічний дефект (головний);

3) біологічний дефект (другорядний) – соціальний дефект (головний), психологічний дефект (другорядний) – соціальний дефект (головний), соціальний дефект (другорядний) – соціальний дефект (головний).

Кожна група складається з чотирьох частин: роль вчителя в прийомі для себе та для учня, роль учня в прийомі для себе та для вчителя. Вчителем може виступати не тільки педагог, але й той учасник корекційного процесу, який найкраще оволодів методикою. Тому з метою розмежування ролей ми будемо вживати поняття «вчитель» і «учень».

Методика стимулювання корекції порушень представлена у вигляді схеми, що значно спрощує створення індивідуальної корекційної програми з виправлення певної підсистеми дефекту. Схема складається із загальних питань, які потребують подальшої конкретизації в процесі роботи відповідно до особливостей систем «особистість» і «дефект» учасників корекційного процесу. Для зручності користування методикою всі питання згруповані у таблиці за принципом підпорядкування, внаслідок чого виявленню та корекції головного дефекту підсистеми сприяє виявлення та корекція її другорядних (дрібних) дефектів. Питання, які сприяють виявленню головного біологічного дефекту, представлено у таблицях 1-3; питання, які сприяють виявленню головного психологічного дефекту, – у таблицях 4-6; питання, які сприяють виявленню головного соціального дефекту, – у таблицях 7-9.

У даній статті ми розглянемо першу групу питань першого малого прийому (прийому співпраці), який є частиною першого великого прийому (в нелінійному корекційному діалозі нелінійний корекційний діалог), що входить до першого методу методики стимулювання корекції порушень.

Необхідно звернути увагу на те, що методика має таку структуру, яка дає людині можливість досягти

мети кожного великого прийому декількома різними способами, тому мета малих прийомів одного великого прийому та мета цього великого прийому ідентичні. Отже, метою прийому співпраці є виявлення того, що заважає встановити наявність дефекту в учня та вчителя.

Подібних методик медико-психолого-педагогічної корекції ми не зустрічали.

Таблиця 1. Співпраця з собою – для себе та іншого: взаємозв'язок «біологічний дефект (другорядний) – біологічний дефект (головний)»

Вчитель – для себе	Вчитель – для учня	Учень – для себе	Учень – для вчителя
Що позитивне біологічне в мені заважає мені виявити мій біологічний дефект?	Що позитивне біологічне в мені заважає мені виявити біологічний дефект учня?	Що позитивне біологічне в мені заважає мені виявити біологічний мій дефект?	Що позитивне біологічне в мені заважає мені виявити біологічний дефект учителя?
Що позитивне біологічне в мені заважає учню виявити мій біологічний дефект?	Що позитивне біологічне в мені заважає учню виявити його біологічний дефект?	Що позитивне біологічне в мені заважає вчителю виявити мій біологічний дефект?	Що позитивне біологічне в мені заважає вчителю виявити його біологічний дефект?
Що негативне біологічне в мені заважає мені виявити мій біологічний дефект?	Що негативне біологічне в мені заважає мені виявити біологічний дефект учня?	Що негативне біологічне в мені заважає мені виявити мій біологічний дефект?	Що негативне біологічне в мені заважає мені виявити біологічний дефект учителя?
Що негативне біологічне в мені заважає учню виявити мій біологічний дефект?	Що негативне біологічне в мені заважає учню виявити його біологічний дефект?	Що негативне біологічне в мені заважає вчителю виявити мій біологічний дефект?	Що негативне біологічне в мені заважає вчителю виявити його біологічний дефект?

Таблиця 2. Співпраця з собою – для себе та іншого: взаємозв'язок «психологічний дефект (другорядний) – біологічний дефект (головний)»

Вчитель – для себе	Вчитель – для учня	Учень – для себе	Учень – для вчителя
Що позитивне психологічне в мені заважає мені виявити мій біологічний дефект?	Що позитивне психологічне в мені заважає мені виявити біологічний дефект учня?	Що позитивне психологічне в мені заважає мені виявити мій біологічний дефект?	Що позитивне психологічне в мені заважає мені виявити біологічний дефект учителя?
Що позитивне психологічне в мені заважає учню виявити мій біологічний дефект?	Що позитивне психологічне в мені заважає учню виявити його біологічний дефект?	Що позитивне психологічне в мені заважає вчителю виявити мій біологічний дефект?	Що позитивне психологічне в мені заважає вчителю виявити його біологічний дефект?
Що негативне психологічне в мені заважає мені виявити мій біологічний дефект?	Що негативне психологічне в мені заважає мені виявити біологічний дефект учня?	Що негативне психологічне в мені заважає мені виявити мій біологічний дефект?	Що негативне психологічне в мені заважає мені виявити біологічний дефект учителя?
Що негативне психологічне в мені заважає учню виявити мій біологічний дефект?	Що негативне психологічне в мені заважає учню виявити його біологічний дефект?	Що негативне психологічне в мені заважає вчителю виявити мій біологічний дефект?	Що негативне психологічне в мені заважає вчителю виявити його біологічний дефект?

Таблиця 3. Співпраця з собою – для себе та іншого: взаємозв'язок «соціальний дефект (другорядний) – біологічний дефект (головний)»

Вчитель – для себе	Вчитель – для учня	Учень – для себе	Учень – для вчителя
Що позитивне соціальне в	Що позитивне соціальне	Що позитивне соціальне	Що позитивне соціальне в

заважає мені виявити мій соціальний дефект?	заважає мені виявити соціальний дефект учня?	заважає мені виявити мій соціальний дефект?	соціальний дефект учителя?
Що позитивне психологічне в мені заважає учню виявити мій соціальний дефект?	Що позитивне психологічне в мені заважає учню виявити його соціальний дефект?	Що позитивне психологічне в мені заважає вчителю виявити мій соціальний дефект?	Що позитивне психологічне в мені заважає вчителю виявити його соціальний дефект?
Що негативне психологічне в мені заважає мені виявити мій соціальний дефект?	Що негативне психологічне в мені заважає мені виявити соціальний дефект учня?	Що негативне психологічне в мені заважає мені виявити мій соціальний дефект?	Що негативне психологічне в мені заважає мені виявити соціальний дефект учителя?
Що негативне психологічне в мені заважає учню виявити мій соціальний дефект?	Що негативне психологічне в мені заважає учню виявити його соціальний дефект?	Що негативне психологічне в мені заважає вчителю виявити мій соціальний дефект?	Що негативне психологічне в мені заважає вчителю виявити його соціальний дефект?

Таблиця 9. Співпраця з собою – для себе та іншого: взаємозв’язок «соціальний дефект (другорядний) – соціальний дефект (головний)»

Вчитель – для себе	Вчитель – для учня	Учень – для себе	Учень – для вчителя
Що позитивне соціальне в мені заважає мені виявити мій соціальний дефект?	Що позитивне соціальне в мені заважає мені виявити соціальний дефект учня?	Що позитивне соціальне в мені заважає мені виявити мій соціальний дефект?	Що позитивне соціальне в мені заважає мені виявити соціальний дефект учителя?
Що позитивне соціальне в мені заважає учню виявити мій соціальний дефект?	Що позитивне соціальне в мені заважає учню виявити його соціальний дефект?	Що позитивне соціальне в мені заважає вчителю виявити мій соціальний дефект?	Що позитивне соціальне в мені заважає вчителю виявити його соціальний дефект?
Що негативне соціальне в мені заважає мені виявити мій соціальний дефект?	Що негативне соціальне в мені заважає мені виявити соціальний дефект учня?	Що негативне соціальне в мені заважає мені виявити мій соціальний дефект?	Що негативне соціальне в мені заважає мені виявити соціальний дефект учителя?
Що негативне соціальне в мені заважає учню виявити мій соціальний дефект?	Що негативне соціальне в мені заважає учню виявити його соціальний дефект?	Що негативне соціальне в мені заважає вчителю виявити мій соціальний дефект?	Що негативне соціальне в мені заважає вчителю виявити його соціальний дефект?

Значення прийому для учасників корекційного процесу полягає в тому, що вони:

- 1) самостійно регулюють рівень максимально допустимої відкритості один перед одним: кожен вирішує сам, яку інформацію про себе для успішної корекційної роботи він може надати партнеру;
- 2) вчаться розуміти і приймати свою думку про себе та про іншу людину, визнавати своє право мати саме таку думку;
- 3) дізнаються, що власні дефекти можуть заважати виявленню своїх дефектів та дефектів іншої людини;
- 4) довідуються, що власні позитивні якості можуть заважати виявленню своїх дефектів та дефектів іншої людини;
- 5) помічають, що пошуку біологічного, психологічного та соціального головного дефекту можуть заважати інші біологічні, психологічні та соціальні дефекти;
- 6) самостійно виявляють дрібні дефекти, які заважають знайти головний дефект.

Таким чином, з реалізації першого прийому починається:

- 1) стимулювання самостійної корекції дефектів, що сприяє зміні неусвідомленої примусової корекції на добровільну усвідомлену корекцію;
- 2) опосередковане стимулювання саморозвитку особистості через розвиток уміння коригувати свої дефекти.

Даний прийом методики потребує практичної перевірки, що є наступним нашим завданням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика : нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е.Н.Князева, С.П. Курдюмов. – М. : Комкнига, 2007. – 272 с.
3. Цикин В.А., Брижатый А.В. Синергетика и образование : новые подходы : [монография]. / В.А.Цикин, А.В.Брижатый. – Сумы : СумГПУ, 2005. – 276 с.
4. Опанасюк А.С. Сучасна фізична картина світу : навч. посібник / А.С. Опанасюк. – Суми : Вид-во СумДУ, 2005. – Ч. 1, 2. – 223 с.

УДК 376-056.36:37.018.32

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, У ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ

Коган О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

У статті висвітлені питання соціально-педагогічної підтримки розумово відсталих дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування у інтернатних закладах. Визначено чинники, що впливають на розвиток даної категорії дітей та обґрунтовано програму щодо оптимізації з соціального супроводу.

В статье рассматриваются вопросы социально-педагогической поддержки умственно отсталых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в интернатных учреждениях. Определены причины, которые влияют на развитие данной категории детей, разработано программу оптимизации их социального сопровождения.

The article, deals with a problem of increasing effectiveness of social adaptation of orphans with mental disorders.

Ключові слова: діти-сироти, розумова відсталість, соціально-педагогічна підтримка, психічна депривація.

Ключевые слова: дети-сироты, умственная отсталость, социально-педагогическая поддержка, психическая депривация.

Key words: orphan, mental disorders, social support, deprivation.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства гостро стає питання про підвищення ефективності адаптації і подальшої інтеграції дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що виховуються та проживають у інтернатних закладах.

Відомо, що стан виховання дітей-сиріт у інтернатних закладах в силу різних причин не в змозі ефективно вирішувати проблему соціальної адаптації сиріт, особливо тих, що мають відхилення у розвитку.

Дослідження вітчизняних та закордонних науковців доводять, що у розвитку дітей-сиріт є ряд специфічних особливостей, що характеризуються низьким рівнем міжособистісних відносин, недорозвитком мовлення, пізнавальної сфери, специфічними проявами емоційно-вольової сфери. Внаслідок дефіциту спілкування і відсутності сімейних традицій у дітей не формуються стійке позитивне самовідчуття та активна позиція до оточуючого світу, навички сумісних дій, пізнавальні дії у дітей-сиріт ситуативні, відсутня пізнавальна ініціатива.

Так чеські вчені Й.Ланшгмейер та З.Машейчик ввели в обіг термін психічна депривація, що визначається відсутністю або недостатньою кількістю стимулів, що є необхідними для нормального психічного розвитку дитини: стимули сенсорні, когнітивні та соціальні. Серед чинників ризику виникнення деприваційної ситуації науковці назвали перебування дітей в закладах закритого типу, до яких відносяться і інтернатні заклади.

За даними І.А.Коробейникова та В.М.Слуцкого, діти що виховуються в інтернатних закладах по ряду субтекстів відстають від дітей, що виховуються у сім'ї.

Цікавим у цих дослідженнях є порівняння інтелектуального розвитку дітей-сиріт з нормальним інтелектом і дітей з легкою ступеню розумової відсталості, що виховуються у сім'ях. Діти, що виховувались у