

обучения, Далее в статье прослеживается развитие идей Э. Сегена в педагогической концепции М.Монтессори, которая не только развила положения Эдуарда Сегена применительно к детям с сохранным интеллектом, но и включила их в собственную систему педагогических идей и принципов, совокупность которых образует сегодня Монтессори-педагогика. В статье отмечается, что также и специальная педагогика, пройдя сложный полутораугольный путь своего развития, использовала и обогащала ключевые педагогические идеи Эдуарда Сегена новыми знаниями, новыми научными концепциями, которые не только не противоречили идеям Сегена, но и придавали им новый, все более глубокий смысл. В этом контексте показана роль реформаторской педагогики в становлении и развитии инклюзивного обучения в контексте конструктивистского подхода. Автор подчеркивает, что практически все педагогические идеи Монтессори не противоречат важнейшим положениям инклюзивного обучения. Проанализированы причины трудностей внедрения инклюзивного обучения. В заключении делается вывод о том, что советская школа, педагогика и педагогическое образование в прошедшие десятилетия XX века пропустили важный этап в своем развитии – творческое освоение философии, теории и практики реформаторской педагогики (в том числе и Монтессори-педагогика) и внедрение новых элементов ее современного развития в образовательную практику. Статью завершает мысль о том, что феномен зарубежного инклюзивного обучения есть не что иное, как продукт творческого развития теории, методологии и практики европейской реформаторской педагогики в течение XX века.

*Ключевые слова:* специальная педагогика, реформаторская педагогика, инклюзивное обучение, конструктивизм, педагогические идеи Эдуарда Сегена, идеи Монтессори-педагогика, принципы инклюзивного обучения, адаптированная образовательная программа, модели инклюзивного обучения, внедрение инклюзивного обучения.

**Nazarova N.M. The Montessori pedagogy: from Edouard Seguin to inclusive education**

The article presents the process of interacting development of the most important ideas of special pedagogy and reform pedagogy in the example of the Montessori pedagogy. He provided a qualitatively new level of development pedagogy - pedagogy inclusive education. These include: individual and personal approach to child dependency intellectual development from activation of sensory and motor areas, important activity and the activity of the child in the learning process. The following shows the development of their pedagogical E. SEGUIN in teaching the concept of Maria Montessori. She developed his ideas in relation to the normal children, who constitute today Montessori pedagogy. Special pedagogy in the process of its development was also based on the most important pedagogical ideas E. SEGUIN, complement them with new scientific knowledge and concepts. From the standpoint of modern science reform pedagogy, including Montessori pedagogy, developed in the mainstream ideas of constructivism. At these positions develop and inclusive education. Truest implementation of inclusive education are analyzed. The author comes to the conclusion that the Soviet school and pedagogy, teacher education in the twentieth century have missed an important stage in its development. This use of the ideas of progressive pedagogy, Montessori pedagogy in the process of long-term development of pedagogy and education. Preconditions for the successful development of inclusive education was not established. The author believes that the success of development of inclusive education abroad is the result of the development of reform pedagogy in the twentieth century.

*Keywords:* special education, reform pedagogy, inclusive education, constructivism, teaching ideas Edouard Séguin, ideas of Montessori education, the principles of inclusive education, adapted educational program, the model of inclusive education, inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2014

Статтю прийнято до друку 15.11.2014

УДК: 376-056.36

**ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Нацевич Є. П.**

Сенсомоторний розвиток забезпечує передумови для формування психічних функцій, які відіграють важливу роль у подальшому навчанні. Спрямований він на розвиток зорового, слухового, тактильно-рухового, нюхового, шкірно-м'язового, дотикового, смакового. Формування сприйняття відбувається на основі відчуттів різної модальності. Відображення предметів, явищ з'являється в результаті впливу фізичних подразників на рецептори органів сприйняття. Виникають відчуття якоїсь однієї модальності, потім вони об'єднуються в цілісний образ. Наприклад, формування образу дитячої книжки починається з тактильних відчуттів: фактури паперу, маси, теплоти чи прохолоди. Далі образ доповнюється зоровими образами (наявність і розміщення тексту та ілюстрацій, їх забарвлення, яскравість). Структура образу може доповнюватись відчуттями запаху (паперу, друкарської фарби), звуку (шелесту при перегортанні сторінок). Так поетапно конструюється, моделюється образ предмета, чи об'єкта, явища дійсності.

Сприйняття відбувається в результаті безпосереднього активного контакту з навколишнім світом. У якості основного сенсомоторного механізму виступає рефлексорне кільце. Вперше це поняття і термін використали радянський нейро-і психофізіолог М. О. Бернштейн (1896-1966) і радянський фізіолог П. К. Анохін (1898-1974) для уточнення терміну «рефлексорна дуга». Рефлексорне кільце - це сукупність структур нервової системи, що беруть участь у здійсненні рефлексу і передачі інформації про характер і силу рефлексорної дії в

центральної нервової системи. Воно включає в себе: рефлекторну дугу (сукупність чутливих і рухових структур нервової системи, необхідних для здійснення рефлексу), яка складається з рецептора, аферентної, центральної, еферентної ланок, а також з ефектора; зворотну аферентацію (принцип роботи функціональних систем організму, що полягає в константній оцінці корисного пристосувального результату шляхом зіставлення його параметрів з параметрами акцептора результатів дії) від ефекторного органу в центральну нервову систему.

У рефлекторному кільці є моторний центр, з якого надходять ефекторні команди в м'яз (мається на увазі і робоча точка рушійного органу). Від робочої точки йдуть сигнали зворотного зв'язку - чутливі, або аферентні сигнали - в сенсорний центр. У центральній нервовій системі інформація, що надійшла, переробляється - перешифровується на моторні сигнали корекції, котрі знову надходять у м'язи. Процес управління замикається в кільце.

Координація рухів - управління роботою окремих м'язових груп, що здійснюється при виконанні певного завдання в реальному часі і просторі. При формуванні рухового навичку відбувається видозміна координації рухів, у тому числі оволодіння інерційними характеристиками органів, що рухаються. На початкових стадіях управління здійснюється насамперед за рахунок активної статичної фіксації цих органів, потім - за рахунок коротких фазових імпульсів, які спрямовуються в необхідний момент до певного м'яза. Нарешті, на заключних стадіях формування досвіду відбувається вже використання виниклих інерційних рухів, які спрямовуються тепер на вирішення завдань. У сформованому динамічно стійкому русі відбувається автоматичне урівноваження всіх інерційних рухів без продукування особливих імпульсів для корекції.

У процесі навчання в індивіда створюється концептуальна модель руху, у якій інтегрується знання про виконуване рухове завдання, засоби і способи його вирішення, і образ конкретної ситуації реалізації руху. На основі цих елементів руху відбувається актуалізація вже відпрацьованих рухових навичок, що мають відношення до даного рухового завдання. Крім того відбувається налаштування системи сприйняття, і формується комплекс очікуваних аферентацій, за рахунок чого підвищується чутливість до певних елементів зовнішнього і внутрішнього середовища. При освоєнні моторного поля в конкретних умовах вирішення рухового завдання відбувається співвіднесення цього рішення з ознаками ситуації.

Моторне поле - поняття, що виражає співвідношення між зовнішнім (фізичним) простором і всією сукупністю топологічних і метричних властивостей моторики (Н. А. Бернштейн).

Для початку відпрацювання руху характерна підвищена чутливість руху до нюансів аферентації, при поступовому наповненні моторної пам'яті відпрацьованими руховими елементами. Відбувається редукція змісту образів ситуації і руху, в яких залишаються лише найсуттєвіші орієнтири. Сприйняття руху на стадії автоматизації стає більш узагальненим та згорнутим. На стадії тренування, що слідує за стадією автоматизації, відбувається пов'язування елементів руху між собою і будується система їх актуальної координації. Даний процес формування рухового навичку завершується його стандартизацією, коли дія, що виконується, набуває постійної форми, і стабілізації, за якої рух набуває стійкості до зовнішніх і внутрішніх перешкод.

У процесі життєдіяльності будь-які робочі рухи пов'язані з сприйняттям, у відповідь на яке вони відбуваються і яким уточнюються. Все, що на робочому місці визначає відчуття, сприйняття, тобто впливає на аналізатори та визначає відповідні дії, називається сенсорним полем, а все те, на що працюючий діє своїми робочими рухами, називається моторним полем.

В будь-якому сенсомоторному процесі виділяють наступні психічні акти: 1) сенсорний момент реакції - процес сприйняття, 2) центральний момент реакції - більш-менш складні процеси, пов'язані з переробкою сприйнятого, вирішенням, оцінкою і вибором; 3) моторний момент реакції - процеси, що визначають початок і хід руху; 4) сенсорні корекції руху (зворотний зв'язок).

Розрізняють так звані прості і складні сенсомоторні реакції, в залежності від складності центрального моменту реакції.

Проста сенсомоторна реакція (або, як її називають іноді, психічна реакція) є, частіше за все, більш швидка відповідь заздалегідь відомим простим одиночним рухом на сигнал, що раптово з'являється, але заздалегідь відомий.

Оцінюється проста реакція за швидкістю. Швидкість простої реакції - типовий для даної людини середній латентний час її реакції, тобто час від моменту появи подразника, до якого прикута увага, до початку руху у відповідь. Швидкість простої реакції на світло дорівнює в середньому 0,2 с, на звук дорівнює в середньому 0,15 с, не однакова не тільки у різних людей, але і у однієї і тієї ж людини за різних умов, проте, коливання її незначні.

Складними є всі інші сенсомоторні реакції. Якщо у відповідь на один подразник треба зробити рух, а на інший - ні, відбувається реакція розрізнення. Про реакцію вибору кажуть, якщо центральний момент пов'язаний з вибором потрібної рухової відповіді з ряду можливих. Наприклад, якщо з ряду кнопок у відповідь на певний сигнал слід натиснути лише одну, то центральний момент ускладнюється впізнаванням сигналу і вибором кнопок. Центральний момент реакції може бути ще більш ускладнений шляхом зміни значення кнопок за додатковим

сигналом. Така реакція називається реакцією перемикання.

У психологічній структурі складної реакції завжди можна відзначити наступні елементи: увага - якщо вона у того, хто реагує, буде чимось відвернута, реакція взагалі може залишитися незакінченою; пам'ять - для вибору правильної дії необхідно пам'ятати, між чим і чим треба вибирати; мислення - хоча б у його найпростіших формах, а іноді й у дуже складних; емоції - забарвлюють реакцію; вольове зусилля - відсутність якого впливає на швидкість реакції.

Тривалість протікання складної реакції значно більша, ніж простої, через необхідність переробки сприйнятого. Тому, якщо відняти час простої реакції учня від часу його складної реакції, то можна приблизно уявити собі час, що витрачається ним на переробку сприйнятого. Час не тільки складної, але і простої реакції зменшується під впливом вправлення і збільшується при втомі. Складні реакції на відміну від простих мають і інший показник крім часу - точність.

Точною називається реакція, що цілком відповідає потребам ситуації в звичайних умовах виробничої роботи або отриманого завдання в лабораторному експерименті. При повторенні одних і тих же реакцій ступінь їх точності і швидкості може змінюватись в одних випадках дуже мало, а в інших, навпаки, значно. Тобто, складні реакції мають ще одну якість - ступінь сталості, або варіативність.

При виконанні різних видів роботи часто зустрічається реакція на рухомий об'єкт. При цьому людина має здійснити рух на рухомий об'єкт в певний момент, що встановлюється нею.

Найбільш складний і разом з тим найбільш типовий для трудової діяльності психомоторний процес - сенсомоторна координація, при якій динамічно сприймається не тільки подразник, як при реакції на рухомий об'єкт, а й сама реалізація рухової дії. Інакше кажучи, при сенсомоторній координації безперервні як сприйняття, так і рух, причому рух регулюється сприйняттям його результатів, результат руху безперервно звіряється із завданням.

Найпростіший вид сенсомоторної координації - реакція стеження, яка полягає в утриманні об'єкта, що має тенденцію до безперервного відхилення, від заданого положення.

На перших етапах освоєння рухового завдання, що вимагає сенсомоторної координації, відмічається дискретність рухових відповідей за механізмом ланцюгової реакції, що надалі змінюється злиттям окремих рухових актів у координовану єдину рухову дію.

Якості реагування шляхом сенсомоторної координації характеризують такі показники: час реакції на пусковий сигнал - від появи рухової завдання до початку реагування; загальний час реагування - від появи рухового завдання до кінця вирішення виниклої рухової задачі (зазвичай значно перевищує час реакції на пусковий сигнал); точність реагування, що оцінюється як за кінцевим результатом реагування, так і за кількістю і характером рухів виправлення, що забезпечують координованість реагування.

Діяльність людини в багатьох випадках вимагає узгоджених рухів двома руками або рухів рук і ніг. У цих випадках до сенсомоторної координації додається ще нова психомоторна особливість - координація рухів. Швидка і точна реакція на пусковий сигнал і хороша координація економних, точних і відповідних рухів, що реалізують рухові акти, якщо вони не випадкові, а проявляються систематично і в різних видах діяльності, визначають спритність учня. Спритність або незграбність як риса особистості учня зазвичай проявляється в різних видах діяльності, і виявлення незручності в умовах вже виробничої роботи говорить про недовченість. Ось чому необхідно порівнювати психомоторні особливості, виявлені в ході виробничого навчання, з особливостями, поміченими в інших видах діяльності учнів.

Здатність до пізнання оточуючих предметів у дітей в більшій мірі пов'язана з розвитком дій рук. Не випадково в історії розвитку людства роль рук підкреслюється особливо. Саме руки посприяли розвитку шляхом тестів тієї первинної мови, з допомогою якої відбувалось спілкування первісних людей. Дослідження розвитку рухів рук дитини представляє інтерес не тільки для педагогів і психологів, а і для інших спеціалістів (філософів, мовознавців, істориків, біологів та ін.), оскільки руки, володіючи багатьма функціями, є специфічним людським органом. І. М. Сеченов був одним з перших вчених, які піддали критиці теорію спадкової визначеності розвитку рухів дитини як результату дозрівання певних нервових структур. Він вважав, що рухи рук людини безпосередньо не визначені, а виникають в процесі виховання і навчання як результат асоціативних зв'язків між зоровими, чуттєвими і м'язовими змінами в процесі активної взаємодії з навколишнім середовищем.

Ж. Піаже визначив у своїй концепції стадіальність розвитку дитячого мислення. Він виділив шість стадій сенсомоторного розвитку і звернув увагу на те, що сенсомоторний інтелект за своєю структурою являє собою систему послідовно пов'язаних схем рухів, що призводить до певної логіки дії. Сенсомоторний розвиток починається з неспецифічної маніпуляції з предметами і продовжується до розумної усвідомленої психомоторної діяльності, під якою розуміється цілеспрямоване і планомірне сприйняття і перетворення дійсності за допомогою дій.

Піаже встановив функціональний зв'язок у структурах, що створюються дитиною, - від елементарних

навичок до актів спонтанних і раптових відкриттів, характерних для найрозвиненіших форм сенсомоторного інтелекту. На його думку, спорідненість навички та інтелекту стає очевидною: вони випливають із сенсомоторної асиміляції, хоч і на різних рівнях. На одному з рівнів асиміляція створює перцептивну перестановку, споріднену з перенесенням звичних рухів, тоді як для інтелекту характерне інтелектуальне узагальнення.

Своє дослідження сенсомоторного інтелекту Піаже узагальнив так: «Тепер ми можемо зробити загальний висновок відносно глибокої єдності між сенсомоторними процесами, що породжують перцептивну діяльність, утворенням навички і власне довербальним або допрезентативним інтелектом. Цей останній, отже, не виникає як нова сила, що знезацька надбудовується над попередніми цілком готовими механізмами, а є лиш виразом тих же самих механізмів, коли вони, виходячи за межі дійсного і безпосереднього контакту з речами (сприймання) і коротких, швидко і автоматично встановлюваних зв'язків між сприйманнями і рухами (навичка), починають ставати рухливими і зворотними, діючи на дедалі більші відстані і за дедалі складнішими траєкторіями». Тобто інтелект він розглядав лише як форму рухомої рівноваги, до якої направлені механізми, характерні для сприймання, але цієї форми вони набувають після виходу за межі початкових сфер застосування. Вже на перших сенсомоторних ступенях інтелекту вдається створити (за найбільш сприятливих умов) таку врівноважену структуру, як група переміщень. Хоча формується вона у гранично практичній або емпіричній формі і в дуже вузькому плані ближнього простору. Тобто, ця організація через обмежений характер самої дії ще не формує специфічних форм думки. Думка повинна пройти всі етапи розвитку – від появи мовлення і до кінця дитинства, щоб закінчені і скоординовані у формі емпіричних груп сенсомоторні структури розвинулися в операції, за посередництва яких ці угруповання і групи зможуть будуватися і змінюватися в плані уявлення і рефлексивного міркування. Таким чином Піаже витоки думки шукає в сенсомоторних схемах, але думку до них не зводить. Процес інтеріоризації відкрито тут не виявляється. Згідно теорії вченого, сенсомоторна група утворює тільки схему поведінки, тобто врівноважену систему різних способів, завдяки яким стає можливим матеріальне пересування в межах близького простору, - схему, яка ніколи не стане інструментом мислення.

Піаже встановив, що сенсомоторний інтелект не може перетворитись на понятійне мислення, оскільки має вузьке поле, обмеженість, яку звів до трьох пунктів:

1) сенсомоторний інтелект являє собою ніби плівку, отриману при «уповільненій» зйомці: на ній можна побачити послідовно всі картини, відокремлені одна від одної, по черзі, отже, без одночасного, зв'язаного бачення, необхідного для розуміння цілого;

2) акт сенсомоторного інтелекту спрямовано лише на практичне задоволення, тобто на успіх дії, а не на пізнання як таке, що вимагає пояснення, класифікації і т. д.;

3) сенсомоторний інтелект працює на реальному матеріалі – рухах та об'єктах. Від цих «коротких відстаней» і «реальних шляхів» може звільнитися тільки мислення в його прагненні охопити весь навколишній світ у цілому, аж до невидимого та інколи навіть не уявлюваного. Саме в цьому безконечному розширенні просторових відстаней між суб'єктом і об'єктами і полягає основна новизна, яка створює власне поняттєвий інтелект, а також ту особливу міць, яка робить цей інтелект здатним продовжувати операції.

Тут думка йде про децентралізацію думки не тільки відносно дійсної перцептивної центрації, а й відносно дії в цілому. Думка, що народжується з дії, є егоцентричною в самому своєму вихідному пункті, причому на основі саме тих міркувань, за якими сенсомоторний інтелект «центрується» спочатку на дійсних сприйманнях або рухах, з яких він розвивається.

Також Піаже вказує, що мислення народжується, як продовження сенсомоторного інтелекту і виходить із розрізнення того, що позначає і того, що позначається. Тобто мислення спирається одночасно на винайдення символів і на відкриття знаків.

Шляхи досягнення операціонального характеру мислення Піаже розкриває у таких словах: «Різні взаємопов'язані трансформації фактично є вираженням одного й того ж цілісного акту – акту повної децентрації або повної конверсії мислення. Сутність сенсомоторної схеми (сприймання і т. ін.), передпоняттєвого символу і самої інтуїтивної конфігурації полягає в тому, що вони завжди центровані на окремому стані об'єкта і з окремої точки зору суб'єкта, а тому завжди свідчать одночасно як про егоцентричну асиміляцію, здійснювану суб'єктом, так і про феноменалістську акомодацию до об'єкта. Сутність же мобільної рівноваги, що характеризує угруповання, полягає, навпаки, в тому, що децентрація, вже підготовлена прогресуючими регуляціями і сполученнями інтуїції, раптово стає систематичною, досягаючи своєї межі».

Саме завершення цієї рівноваги пояснює зворотність – кінцеву межу сенсомоторних та мисленних передбачень і відновлень у пам'яті, а разом з тим і зворотну композицію – ознаку угруповання. Та обставина, що операції згруповано, виражає створення умов для координації послідовних точок зору суб'єкта, або одночасної координації предметів сприймання чи уявлення – модифікацій об'єкта (в минулому, тепер або в результатах наступного розвитку).

Піаже з'ясував, що такі операції у дітей 7-8 років можуть здійснюватись тільки при маніпулюванні з

об'єктами. Це – «конкретні операції», не формальні, а оскільки завжди пов'язані з дією, то логічно

Піаже вважав, що кожна з стадій розвитку мислення, за винятком останньої, вищої, є лише проміжною сходинкою, що відмирає при переході до наступної. Вітчизняні психологи А. Н. Леонтьєв, А. В. Запорожець підкреслюють, що кожен тип мислення, з'явившись, продовжує і далі розвиватись. У дорослої людини одночасно діють, виконуючи свої специфічні функції, всі три типи мислення.

Розглядаючи особливості сенсомоторного розвитку, психологи відзначають, що молодший та середній шкільний вік є періодами найбільш інтенсивного розвитку основних сенсомоторних функцій людини. Однак молодший шкільний вік характеризується рівномірним розвитком рухового апарату і сенсомоторних функцій, а підлітковий - періодом бурхливого розвитку моторики і деякого розладу рухових координацій (В. П. Озеров).

Дослідження сенсомоторних функцій у дітей шкільного віку показали, що з віком спостерігається збільшення різниці у фізичних можливостях чоловічого і жіночого організму, динаміка ж розвитку ряду рухових регуляторних функцій у хлопчиків і у дівчаток, особливо в період від 6-7 до 11-12 років, дуже схожа.

Продовжуючи та розвиваючи наукові концепції Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєв) показав значення діяльності в розвитку дитини, розробив теорію діяльності, запровадив діяльнісний підхід до вирішення психолого-педагогічних проблем, у центрі уваги якого – принцип єдності діяльності та свідомості, який полягає в тому, що діяльність розглядається: як умова виникнення, чинник формування і об'єкт застосування свідомості; як форма активності свідомості; як регулятор поведінки і дій людини. На думку вченого, у вивченні розвитку психіки дитини слід виходити з аналізу розвитку її діяльності, а розвиток діяльності залежить від існуючих життєвих умов. О. М. Леонтьєв, розкриваючи значення і механізми впливу діяльності на розвиток дитини, говорить про залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності. Адже кожна стадія психічного розвитку характеризується певним, провідним на даному етапі типом діяльності, який не заперечує ролі інших видів. Провідна діяльність – це діяльність, розвиток якої обумовлює основні зміни в психічних процесах і психічних особливостях особистості дитини на певній стадії її розвитку.

Д. І. Фельдштейн, продовживши розробку проблеми провідної діяльності, визначив дві сторони існування діяльності (у Л. С. Виготського – два основні моменти діяльності, у О. М. Леонтьєва – дві лінії розвитку діяльності) : предметна (практична і пізнавальна) діяльність, в процесі якої дитина засвоює знання, а також діяльність спрямована на засвоєння мотивів і норм відносин між людьми. Ці сторони діяльності формують різні новоутворення. Так, діяльність системи «дитина – суспільний предмет» формує інтелектуальну активність людини та дає орієнтацію в предметному світі. Процес діяльності єдиний, поділ на дві сторони умовний; актуалізація певної сторони діяльності – основний провідний момент розвитку, актуалізація однієї сторони не витісняє іншу.

С. Я. Рубінштейном ) зазначено, що навчання для розумово відсталі дитини має більше значення, ніж для його однолітка, що нормально розвивається. Це пояснюється тим, що для дитини з вадами розумового розвитку характерне зниження, порівняно з нормою, можливостей самостійно розуміти, осмислювати, зберігати і використовувати отриману з довкілля інформацію, тобто меншою особистісною активністю і сформованістю різних сторін пізнавальної діяльності. У дітей з інтелектуальною недостатністю відзначаються порушення пізнавальної діяльності. Сприйняття їх неповне, хаотичне, фрагментарне, виділяючи частину, вони не помічають самого об'єкта, не виділяють або погано виділяють об'єкт з фону. Все це ставить перед педагогами завдання, спрямоване на розвиток в учнів правильного, диференційованого сприйняття предметів. Наочне, чуттєве знайомство з предметами та їх властивостями становить область сенсорного виховання. Сенсомоторний розвиток учнів молодшого шкільного віку з нормальним і порушеним інтелектом характеризується природними анатоמו-фізіологічними особливостями аналізаторних систем, центральної нервової і кістково - м'язової систем. Уповільненість, недиференційованість, вузькість обсягу сприймання, порушення аналітико- синтетичної діяльності і моторики, специфічні недоліки пам'яті, характерні для дітей з інтелектуальними порушеннями, ускладнюють знайомство з навколишнім світом. Труднощі в реалізації функції пошуку і уповільнення процесу переробки інформації, що поступає через органи чуття, ведуть до неповного, нестійкого і не завжди правильного впізнавання та розуміння навколишнього світу та навчального матеріалу. Крім цього, сенсомоторний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями в цілому значно відстає за термінами формування у порівнянні з дітьми, які розвиваються нормально, і проходить дуже нерівномірно.

Тому в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, традиційні методи психолого-педагогічного впливу є неефективними у багатьох випадках. Корекційного впливу потребують перш за все не вищі психічні функції, а базовий сенсомоторний рівень, тобто на розвиток дефіцитарних функцій, що, можливо, були втрачені у період раннього розвитку. Професор Ю. Шевченко пише, що «позитивний регрес до більш ранніх рівнів функціонування включає психодинамічні процеси не тільки у плані катарсичного від реагування тих чи інших інфантильних конфліктів, але й додає, гармонізує дефіцитарний досвід індивідуального та соціального функціонування». Тобто корекційна робота має бути спрямована на рівні, що передують порушеним, або

несформованим.

Корекційна робота повинна проводитись не на ізолюваних від навчальних програм спеціальних уроках, а в усьому процесі навчання та виховання учнів допоміжної школи, шляхом використання спеціальних педагогічних прийомів. Тобто, система навчальних занять з учнями молодших класів повинна будуватись на поєднанні наочної образної, слова і практичних дій.

Для експериментального дослідження особливостей сенсомоторного розвитку молодших школярів було проведено обстеження 12 учнів 1-2 класів віком 7-8 років з діагнозом «Порушення розумового розвитку до стадії легкої розумової відсталості», які навчаються в Кмитівській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті.

В процесі проведення дослідження вирішувались такі завдання:

- Визначення методик дослідження рівня розвитку сенсомоторних процесів учнів.
- Проведення діагностики сенсомоторики дітей і аналіз даних досліджень.
- Виявлення стану операціонально-технічного боку реальних побутових дій.

В ході спостереження за діяльністю дітей під час експериментального дослідження увага зверталась на:

- наявність продуктивного контакту з дитиною;
- здатність учня до включення в цілеспрямовану діяльність;
- вміння виконувати елементарні дії за наслідуванням, після словесної інструкції;
- рівень розвитку дій, спрямованих на обстеження предметів в процесі виконання завдань;
- кількість зовнішніх ознак предметів, включених в діяльність;
- наявність і якість моментів мовного і невербального спілкування дитини з дорослим та однолітками.

однолітками.

В результаті спеціально проведеного емпіричного вивчення сенсомоторного розвитку у розумово відсталих учнів початкових класів виявлено, що вони здатні до розвитку, хоча навіть за наявності спеціально організованих, адекватних їхньому стану умов, темп їх поступального руху уповільнений. Вони зі значними труднощами опановують матеріал, який нормальна дитина засвоює самостійно, природним шляхом; швидко забувають начебто добре засвоєне, в зв'язку з чим потребують багаторазового повторення пройденого. Обсяг знань, якими вони здатні оволодіти, невеликий; вміння і навички вимагають ретельної роботи з їх закріплення, інакше швидко розпадаються. Маючи збережені аналізатори, основна маса дітей не вміє користуватися ними. Це виражається у невмінні переробити отриману інформацію, глобальному, нерозчленованому сприйнятті, відсутності аналізу і порівняння і призводить до ускладнень сприйняття не тільки ускладненого, але і простого матеріалу.

Експериментально доведено, що сенсомоторному розвитку розумово відсталих школярів сприяє застосування в навчально-виховному процесі комплексу корекційних занять, які поєднують наочний (звуковий, слуховий, смаковий) образ, слово і практичні дії та включають вправи для формування сенсорного сприйняття, пізнавальних процесів (пам'яті, уваги, процесів мислення), загальної та дрібної моторики.

Підтверджено, що після проведення спеціально організованої навчально-виховної роботи з сенсомоторного розвитку у розумово відсталих молодших школярів значно покращились кількісні та якісні показники виконання завдань, що свідчить про підвищення рівня їх сенсомоторного розвитку. Зокрема, у дітей покращились здатність комплексно і повно сприймати різного роду подразники, осмислювати і узагальнювати сприйняте; вміння планувати хід виконання завдання і підбирати раціональний спосіб його реалізації; покращились контроль за виконанням дій, узгодженість практичної та мовленнєвої діяльності; руховий розвиток виявився у них в покращенні координації, темпу, точності довільних рухів, швидкості та якості виконання нескладних завдань, більш успішному переключенні рухів, швидкій зміні поз і дій. Діяльність учнів стала більш усвідомленою, впевненою, цілеспрямованою.

Розроблений комплекс корекційних занять із сенсомоторного розвитку сприяв накопиченню розумово відсталими учнями сенсорного досвіду, формуванню у них дій обстеження властивостей предметів, формуванню уявлень про колір, форму, величину предметів та засвоєнню ними назв сенсорних еталонів, включенню сенсорного досвіду у діяльність дитини. Реалізація такого комплексу занять у процесі використання вправ базувалась на залученні всіх доступних способів засвоєння дітьми сенсорного досвіду: привертання уваги дітей до зовнішніх властивостей предметів, спільні дії педагога і дитини, дії за наслідуванням дій дорослого, дії за зразком, за вербальною інструкцією. Використання в роботі зазначених способів сприяло наданню дитині індивідуальної допомоги у навчально-виховному процесі для забезпечення успішного виконання нею завдань на всіх етапах, накопиченню чуттєвого сенсорного досвіду зі своєчасним поєднанням зі словом, його усвідомленням застосуванням у практичній діяльності. Отримані результати формувального етапу дослідження є підставою для висновку про ефективність розробленого комплексу вправ для сенсомоторного розвитку розумово відсталих молодших школярів.

### Література

1. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология уловного рефлекса/ Анохин П. К.- М.: Медицина, 1968.- 547 с. 2. Бгажнокова І. М. Психологія розумово відсталого школяра.- М., 1987. 3. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности/ Бернштейн Н. А. – М.: (б.и.), 1966.- 245 с. 4. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии/Л. С. Выготский (сост. Т. М. Лифанова).-М.: Просвещение, 1995. -527с. 5. Катаева А. А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста: Автореф. дис. док. пед.наук. М., 1977. 6. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика): Уч. Пособ. Для студ.вузов//Пузанов Б., Коняева Н., Горский Б. и др. Под ред. Пузанова Б.- М.: Академия, 2000. -272с. 7. Особливості розумового розвитку учнів допоміжної школи/ Під ред. Ж. І. Шиф, - М., 1965. 8. Пиже Ж. Психология интеллекта: Изб. произв. М., 1969. 9. Рубинштейн С.Л. Психология розумово відсталого школяра. - М.: Просвещение, 1986, - 190 с.

### References

1. Anoxy`n P. K. By`ology`ya y` nejrofy`zy`ology`ya ulovnoho refleksa/ Anoxy`n P. K.- M.: Medy`cy`na, 1968.- 547 s. 2. Bgazhnokova I. M. Psy`xologiya rozumovo vidstalogo shkolyara.- M., 1987. 3. Bernshtejn N. A. Ocherky` po fy`zy`ology`y` dvy`zheny`j y` fy`zy`ology`y` akty`vnostry` Bernshtejn N. A. – M.: (b.y`.), 1966.- 245 s. 4. Vygotsky`j L. S. Problemy` defektology`/L. S. Vygotsky`j (sost. T. M. Ly`fanova).-M.: Prosveshheny`e, 1995. -527s. 5. Kataeva A. A. Sensornoe razvy`ty`e y` sensornoe vosp`y`tany`e anomal`nyx detej doshkol`nogo vozrasta: Avtoref. dy`s. dok. ped.nauk. M., 1977. 6. Obucheny`e detej s narusheny`yamy` y`ntellektual`nogo razvy`ty`ya (oly`gofrenopedagogy`ka): Uch. Posob. Dlya stud.vuzov//Puzanov B., Konyayeva N., Gorsky`j B. y` dr. Pod red. Puzanova B.- M.: Akademy`ya, 2000. -272s. 7. Osobly`vosti rozumovogo rozvy`tku uchniv dopomizhnoyi shkoly`/ Pid red. Zh. I. Shy`f, - M., 1965. 8. Py`azhe Zh. Psy`xology`ya y`ntellekta: Y`zb. proy`zv. M., 1969. 9. Rubinshtejn S.L. Psy`xologiya rozumovo vidstalogo shkolyara. - M.: Prosveshheny`e, 1986, - 190 s.

#### Нацевич Є. П. Вивчення особливостей сенсорного розвитку дітей з особливими потребами.

У статті розглянуто питання комплексного корекційного впливу в процесі навчально-виховної роботи з дітьми з розумовою відсталістю; проаналізовано загальні та специфічні розлади сенсомоторної сфери дітей означеної категорії; зацентовано увагу на необхідності систематичного впровадження фізичної реабілітації для покращення особистісного розвитку дітей із розумовою відсталістю.

Роботу присвячено важливій проблемі формування і конкретизації уявлень розумово відсталих учнів про явища і об'єкти навколишнього світу в процесі розвитку їх сенсомоторної сфери.

Виявлено, що уявлення цієї категорії дітей про довкілля мають специфічні особливості, серед яких переважають ті, що обумовлені в більшій мірі інтелектуальним недорозвитком. Особливо недосконалими є їх уявлення про неживу природу, які характеризуються неповнотою, нечіткістю, розбіжністю слова і реального образу, а у значній кількості дітей взагалі відсутні.

Доведено принципову можливість попередження таких недоліків за умови спеціальної організації їх практичної й розумової діяльності на полісенсорній основі.

Експериментально перевірено й обґрунтовано ефективність використання в процесі розвитку й конкретизації уявлень даної категорії дітей різних засобів практичної діяльності: предметно-практичних дій, гри, малювання, а також вербальних вправ. Доведено їх коригуючий вплив на формування у розумово відсталих учнів молодших класів уявлень про оточуючі предмети і явища.

*Ключові слова:* сенсомоторна сфера, сенсорний розвиток, сенсорне виховання, сенсорні еталони, допоміжна школа, діти з вадами розвитку, корекційне навчання, функціональний стан сенсорної сфери.

#### Нацевич Е. П. Изучение особенностей сенсорного развития детей с особыми потребностями.

В статье рассматриваются вопросы комплексного коррекционного воздействия в процессе учебно-воспитательной работы с детьми с умственной отсталостью; проанализированы общие и специфические расстройства сенсомоторной сферы детей данной категории; сакцентировано внимание на необходимости систематического внедрения физической реабилитации для улучшения личностного развития детей с умственной отсталостью.

Работа посвящена важной проблеме формирования представлений умственно отсталых учащихся об объектах и явлениях окружающей среды в процессе развития их сенсомоторной сферы.

От уровня сформированности у данной категории детей конкретных, четких и правильных представлений об окружающем мире в значительной степени зависит успешное овладение ими всеми основами наук. Поэтому конкретизация представлений о предметах и явлениях окружающего мира является одной из основных задач обучения детей.

Проведенный анализ практики обучения учащихся специальных школ показал отсутствие системности и последовательности в формировании у них представлений о предметах и явлениях. Отсутствует программно-методическое обеспечение процесса их коррекционного обучения. Таким образом, проблема конкретизации представлений умственно отсталых учащихся о предметах и явлениях неживой природы является актуальной и недостаточно изученной, что и обусловило выбор темы данного исследования.

Доказана принципиальная возможность предупреждения их появления у учащихся при условии специальной организации практической и умственной деятельности на полисенсорной основе.

Експериментально апробована ефективність використання в процесі формування і конкретизації представлений даної категорії дітей об оточуючій дійсності різних засобів практичної діяльності: предметно-практичних дій, гри, малювання, а також вербальних вправ.

*Ключевые слова:* сенсомоторная сфера, сенсорное развитие, сенсорное воспитание, сенсорные эталоны, функциональное состояние сенсорной сферы.

**Natseyvch E.P. Study of the sensory development of children with special needs.**

The article examines the impact of the correctional complex in the process of educational work with children with mental retardation; analyzed the general and specific disorders of the sensorimotor sphere of children in this category; accented attention to the need for systematic implementation of physical rehabilitation to improve the personal development of children with mental retardation.

Work is devoted to the important issue of forming representations of mentally retarded students about objects and phenomena of the environment in the development process of their sensorimotor sphere's sphere.

From the level of formation of this category of children of specific, clear and correct ideas about the world depends largely on the successful mastery of the basics of all sciences. Therefore the specification of representations of objects and phenomena of the world is one of the main tasks of teaching children.

The analysis of the practice of teaching students of special schools showed a lack of systematic and consistent in shaping their perceptions of objects and phenomena. No software-methodical provision of correctional training process. Thus, the problem of specifying representations of mentally retarded pupils of objects and phenomena of inanimate nature is relevant and understudied, and that led to the choice of the theme of this study.

We prove the basic opportunity to prevent their occurrence in students provided special organization of practical and mental activity on polysensor basis.

Experimentally tested the efficiency of the use of the process of formation and specification of representations of this category of children about the reality of various means of practical activity: object-practical activities, games, drawing, and verbal exercises.

Keywords: sensorimotor sphere, sensory development, sensory education, sensory standards, the functional state of the sensory sphere's.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2014 р.

Статтю прийнято до друку 12.11.2014 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Шевцов А.Г.

**УДК 376.053.2-056.24-477.61**

**РОЗВИТОК АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ  
З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ**

**Ніколаєва О.О.**

Своєчасне вирішення питань соціально-трудової адаптації студентів відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої школи, пов'язаних з модернізацією структури, змісту і інтенсифікації освіти.

Питому вагу в загальній структурі захворювань молоді вищих навчальних закладів займають хвороби серцево-судинної системи (15,2%), шлунково-кишкового тракту (9,2%), опорно-рухового апарату (8,1%). У кожного другого студента спеціальної медичної групи (далі СМГ) виявляється поєднання декількох хронічних захворювань [1].

При цьому зростання захворюваності серед студентської молоді відбувається на тлі зниження рівня її фізичного розвитку та гіподинамії. Це у свою чергу знижує ефективність підготовки студентів, оскільки наявність днів тимчасової непрацездатності призводить до пропусків занять і відставання від графіка навчального процесу, а надалі обмежує продуктивну і суспільно-корисну діяльність майбутніх фахівців [2].

Не дивлячись на деякі позитивні зміни, існуюча система вищої освіти не дозволяє на належному рівні вирішувати питання підготовки висококваліфікованих фахівців, що мають обмежені фізичні можливості. Вона не націлює студента-інваліда на формування у нього стійкого інтересу до регулярних занять фізичною культурою, що забезпечує стійкість його організму до дії несприятливих чинників зовнішнього середовища і психоемоційних стресів.

Не розроблені в належній мірі теоретичні основи вдосконалення адаптаційних можливостей осіб з обмеженими психофізичними можливостями. Не реалізований комплексний підхід до аналізу суті всіх різновидів феномену студентської молоді. Не здійснена розробка комплексної методики адаптації студентів з відхиленнями здоров'я, на основі якої було б проведено вивчення їх пристосування до різноманіття навколишньої дійсності.

Не розроблена також програма вдосконалення адаптаційних можливостей під час навчальних занять студентів з порушенням опорно-рухового апарату. Вивченню цих питань і присвячено наше дослідження. Відсутність в науковій літературі їх аналізу і практична потреба в цьому зумовили необхідність відповідного педагогічного пошуку.

Постійне зростання вимог до підготовки висококваліфікованих фахівців, обумовлених всім ходом науково-технічного і соціального прогресу, його екологічними, психологічними і іншими наслідками з одного боку, і обмеженими можливостями студентської молоді з порушенням опорно-рухового апарату з іншого боку,