

Міністерство освіти і науки, молоді і спорту України
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Організація навчально - виховного процесу дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю



м. Хмельницький, 2012р.

Укладачі:

Шнайдер В.І., старший викладач кафедри педагогіки та психології ХОШПО

Голюк О.В., завідувач ПМПК м. Старокостянтинова

Рецензенти:

Попелюшко Р.П. – старший викладач кафедри педагогіки і психології, кандидат психологічних наук

Грицюк Н.Г. – завідувач обласної ПМПК

Посібник створено на чисельні запити слухачів підвищення кваліфікації щодо організації навчально-виховного процесу дітей з помірною розумовою відсталістю.

У посібнику представлено відомості про особливості психічного розвитку дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю, сучасні підходи до навчально-виховного процесу дітей даної нозології, організацію логопедичної допомоги експериментальні підходи до обґрунтування і розробки шляхів корекційно-розвивальної роботи в центрі ранньої соціальної реабілітації.

Змістовою частиною доробку стали напрацювання науковців Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, монографія Гаврилова О., кандидата педагогічних наук Кам'янець-Подільського НУ. Посібник розраховано на вчителів – дефектологів, вчителів індивідуального навчання, педагогічних працівників реабілітаційних центрів, практичних психологів, соціальних педагогів.

Зміст

Вступ. Розумова відсталість як психолого - педагогічна проблема

1. Особливості психічного розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю

1.1. Особливості розвитку інтелектуальної сфери даної групи дітей

1.2. Особливості розвитку емоційно-вольової сфери даної групи дітей

1.3. Характеристика комунікативних навичок у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Організація логопедичної допомоги дітям з помірною розумовою відсталістю

2. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю

2.1. Основні принципи корекційно-виховної роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

2.2. Характеристика змісту освіти дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними відхиленнями.

2.3. Організація логопедичної допомоги дітям з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

2.4. Експериментальні підходи до обґрунтування і розробки шляхів навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації.

Додатки.

Експериментальна навчально-виховна програма центру ранньої соціальної реабілітації “Лелеченя”

ВСТУП

Посібник створено на чисельні запити слухачів підвищення кваліфікації щодо організації навчально-виховного процесу дітей з помірною розумовою відсталістю.

У посібнику представлено відомості про особливості психічного розвитку дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю, сучасні підходи до навчально-виховного процесу дітей даної нозології, організацію логопедичної допомоги експериментальні підходи до обґрунтування і розробки шляхів корекційно-розвивальної роботи в центрі ранньої соціальної реабілітації.

Змістовою частиною доробку стали напрацювання науковців Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, монографія Гаврилова О., кандидата педагогічних наук Кам'янець-Подільського НУ. Посібник розраховано на вчителів – дефектологів, вчителів індивідуального навчання, педагогічних працівників реабілітаційних центрів, практичних психологів, соціальних педагогів.

Розділ І

Особливості психічного розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю

- 1. Особливості розвитку інтелектуальної сфери даної групи дітей*
- 2. Особливості розвитку емоційно-вольової сфери даної групи дітей*
- 3. Характеристика комунікативних навичок у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Організація логопедичної допомоги дітям з помірною розумовою відсталістю.*

1. Особливості розвитку інтелектуальної сфери даної групи дітей.

Грубі порушення у будові мозкової тканини обов'язково викликають у дітей-олігофренів помітні зміни їхньої вищої нервової діяльності і призводять до значного відхилення нормального розвитку великих півкуль головного мозку. Патологічні зміни головного мозку тягнуть за собою грубі зміни психічного розвитку в цілому.

Експериментальні дослідження вищої нервової діяльності дітей-олігофренів, проведені О.Р.Лурія, В.А.Лубовським, Л.А.Новіковою та іншими науковцями, клінічні та психологічні спостереження показують, що розвиток всіх психічних процесів у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю проходить значно повільніше, ніж у їхніх однолітків з нормальним інтелектом та порушеним психофізичним розвитком.

У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю внаслідок значних ушкоджень головного мозку змінюється функціональний стан кори. При цьому функціональний стан клітин стає таким, що процеси збудження і

активного внутрішнього гальмування стають слабшими. Якщо у дітей з легкою розумовою відсталістю вироблення таких процесів можливе після кількаразового повторення, то під час організації такої роботи з вище вказаною групою вихованців потрібно значно більше часу. В окремих суб'єктів з помірною та тяжкою розумовою відсталістю такі процеси не вдається виробити навіть через декілька років.

Дані досліджень вказують, що розумово відсталі діти проявляють свою найбільшу недієздатність перед завданнями, які вимагають рухливості, змінності, перегрупування структурних відношень. Ці задачі наштовхуються на інертність і зашкарублість вже створених систем з одного боку і з недостатньою рухливістю психічних систем – з іншого. Розумово відсталі діти мають значно більш міцні, інертні, замкнуті в собі структури, аніж діти з нормальним психофізичним розвитком, що призводить до того, що утворення у них слабких змінних структур буде утруднене.

Фізіологічною основою формування психічних функцій у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю є особливим протікання процесів збудження і гальмування в центральній нервовій системі. Цим частково пояснюється те, що у них мають місце грубі порушення поведінки, які характеризуються певними відмінностями. Перевага того чи іншого процесу обумовлює і специфіку їхньої поведінки. Таким чином, цим дітям властиві слабкість процесів збудження та гальмування, їх інертність, схильність до частого охоронного гальмування у поєднанні зі значним недорозвитком другої сигнальної системи.

Зробивши короткий клінічний опис дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, перейдемо до характеристики їхньої психіки. Характеризуючи особливості інтелектуального розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, необхідно почати саме з відчуття і сприймання. Знання про навколишній світ ми одержуємо не лише за допомогою відчуттів, які дають нам можливість відчувати окремі

властивості предметів і явищ оточуючої дійсності, але й сприймань, які дають нам цілісний образ предмета або явища. Ці форми відображення є процесами чуттєвого пізнання.

Відчуття - це відображення у свідомості людини окремих властивостей предметів і явищ дійсності, які безпосередньо впливають на рецептори. Відчуття виникають під час впливу зовнішніх та внутрішніх подразників і розподіляються на екстероцептивні (зорові, слухові, шкіряні, смакові, нюхові), інтероцептивні (органічні відчуття: спраги, голоду, тепла тощо) і пропріоцептивні (кін естетичні і статичні, пов'язані з рухом і положенням тіла в просторі).

Сприймання – психічний процес відображення предметів і явищ оточуючого світу у сукупності їх різноманітних частин і властивостей, які діють в даний момент на органи чуттів. Сприймання дає завжди складний і цілісний образ предмета. Фізіологічною основою сприймання є складні умовні рефлекси.

Багато дослідників як нормальних, так і аномальних дітей доводять, що відчуття і сприймання є першою сходинкою пізнання оточуючого світу і залишаються важливими протягом усього життя суб'єкта. Дослідження вчених дозволили дійти висновку, що основна маса дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю має формально збережені аналізатори, але уповільненість, обмеженість сприймання, яке характерне для цієї категорії дітей, має важливий вплив на весь подальший хід розвитку їхньої поведінки. Обмежені достатньою кількістю вражень від оточуючого світу і маючи значні дефекти психічного розвитку, вони більше від нормальних дітей страждають від цього.

Дослідження предметно-практичної діяльності, основою якої є зорово-рухова координація і яка передбачає чітке поєднання рухів очей і рук, дозволили дійти висновку, що у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю спостерігається дезорієнтація у своїх діях. Ці діти не вміють виконувати рухи у фіксованому за допомогою очей напрямку. Вони

втрачають точки опору, лінії, відхиляються від заданого напрямку. У їхніх діях спостерігається невміння переключитись з рухів, контрольованих за допомогою очей, на пропріорецептивний контроль. Недорозвиток зорово-рухової координації призводить до труднощів під час оволодіння письмом, рахунком, трудовою діяльністю. Поряд з недорозвитком зорового сприймання у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю спостерігається і недорозвиток інших форм сприймання: слухового, дотикового, часового, просторового.

Необхідно також вказати і на уповільнення і звуження об'єму сприймання оточуючої дійсності дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Вони потребують значно більше часу для опрацювання сенсорної інформації, аніж діти з легкою розумовою відсталістю. Причому необхідно зазначити, що більшість такої інформації дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю просто не сприймається.

Дослідження, проведені І.М.Соловйовим, показали значну звуженість процесу сприймання у розумово відсталих дітей. У тих випадках, де дитина з нормальним психофізичним розвитком зразу починає орієнтуватись в навколишній дійсності, виділяючи для цього достатню кількість орієнтирів, розумово відстала дитина тривалий час не може усвідомити змісту ситуації і залишається дезорієнтованою. При цьому ці діти погано помічають зв'язки і залежності між тими предметами, які перебувають у полі їхнього оточення.

Для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю притаманне поверхове, глобальне сприймання. Вони сприймають будь-який предмет в цілому, не звертають уваги на дрібні деталі, які його відрізняють від інших. Під час сприймання предметів вони не аналізують, не виділяють їхні характерні риси. Найбільш звичні предмети вони сприймають і розрізняють досить непогано. Але при необхідності сприйняти і усвідомити незнайомі або малознайомі предмети, а тим більше застосувати їх у своїй предметно-практичній діяльності вони не можуть. Для цього необхідно додаткове і досить ґрунтовне пояснення їхнього призначення.

Відсутність цілеспрямованих прийомів: аналізу, синтезу, порівняння, систематичного пошуку, повного охоплення матеріалу, застосування адекватних способів дій призводить до хаотичного, безсистемного, неусвідомленого характеру їхньої діяльності.

Мовлення відіграє винятково важливу роль у формуванні вищих психічних функцій.

Серед дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю 4-6 років біля половини – безмовленнєві діти, а в інших воно надзвичайно бідне, незрозуміле. Їхнє мовлення розвивається досить повільно, і якщо у них немає важких порушень артикуляційного апарату, то промовляють перші слова вони приблизно у віці 4-х років. У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю без спеціального навчання не виникає мовленнєва активність, не утворюються і домовленнєві види спілкування з оточуючими, не розвивається предметна діяльність. До 7-8-и річного віку більшість з них оволодівають мовленням, хоча йому притаманні перераховані вище особливості. Але приблизно 25% дітей так і залишаються безмовленнєвими і надалі розмовним мовленням оволодівають надзвичайно повільно.

Їхнє мовлення характеризується глибокою своєрідністю: діти важко розуміють звернене до них мовлення, повільно усвідомлюють словесну інструкцію, особливо в тих випадках, якщо вона містить декілька завдань. У процесі спілкування не можуть висловлювати власну думку або вона в них занадто примітивна. Більшість своїх висловлювань підкріплюють невербальними засобами комунікації, як то мімікою, жестами, рухами тілом тощо.

Словниковий запас осіб з помірною та тяжкою розумовою відсталістю складає приблизно 300-400 слів (О.Р.Маллер). При цьому необхідно зазначити, що пасивний словник у них набагато перевищує активний, але використання ними слів з нього спостерігається надзвичайно рідко. У мовленні домінують іменники, спостерігається вживання незначної кількості дієслів. При цьому знову ж необхідно зазначити, що наявність

такої кількості слів буває достатньо для спілкування з ними на найбільш вживані побутові теми. Окремі вихованці мають значно більший словниковий запас і, відповідно, ширші можливості для його використання у процесі спілкування або спільної діяльності. З віком словниковий запас дітей збагачується, розширюється, але розуміння значення слів залишається обмеженим і пов'язаним лише з особистим досвідом дитини.

Характеризуючи мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, не можна не зупинитись на притаманних для більшості з них порушеннях звуковимови. У 70-80% дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю наявні порушення звуковимови. При порушеннях звуковимови найбільш збереженими залишаються голосні та йотовані звуки. Більшість дітей страждають на важкі порушення фонематичного праксису і грубий недорозвиток фонематичного слуху. Причинами цієї патології у більшості з них є наявні органічні порушення зубо-щелепної системи, а саме: прогенія, прогнатія, порушення прикусу, аномальна будова твердого піднебіння, зубів. В той же час на формування звуковимови впливають і соціальні фактори: виховання в несприятливих для комунікації умовах, відсутність спілкування з оточуючими, перебування у дитячих будинках для малюків тощо, що тягне за собою труднощі в оволодінні правильною звуковимовою.

Порушення всіх компонентів комунікації у розумово відсталих дітей призводить до труднощів у формуванні самостійного мовлення. Ці труднощі поглиблюються рядом інших недоліків: слабкістю усвідомлення матеріалу, нерозуміння логіки подій, які відбуваються, порушенням часових зв'язків, «зісковзуванням» з теми, що тягне за собою утворення побічних асоціацій, швидкого виснаження мотивів до мовлення.

Самостійне мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю носить характер окремих, нечітко оформлених слів. Одним і тим самим словом вони часто можуть висловлювати різні прагнення, які інколи протилежно спрямовані. Своєрідна і вимова цих дітей – варіюється

від зовсім незрозумілих наборів звуків до правильних слів и фраз, у яких помітне пом'якшення приголосних. Емоційне забарвлення мовлення слабке, в окремих випадках простежуються питальні і окличні інтонації. Окремі діти промовляють свої висловлювання на одному видиху, практично не використовуючи наголоси та паузи. У мовленні користуються простими реченнями, які складають з трьох-чотирьох слів. Складні граматичні конструкції стараються не використовувати навіть ті діти, які володіють ними. У деяких з них спостерігається ехологічне мовлення, яке характеризується набором беззмістовних штапованих фраз зі збереженням почуття раніше інтонації. Фразове мовлення характеризується незакінченістю у змістовому відношенні, випадінням семантичної ланки. Діти вживають лепетні і спрощені у звучанні слова, в яких спостерігаються різного роду перекручення, перестановки складів, звуків, неправильне наголошення тощо.

Необхідно зазначити і те, що розумово відсталі діти зі значними труднощами переходять від промовляння окремих слів до фразового мовлення. Для них притаманне слабке використання наявного словника з метою спілкування. Такий відрив речень від окремих слів пояснюється низьким рівнем практичної діяльності.

Необхідно також вказати і на парадокси, які зустрічаються у мовленні цих дітей. У деяких з них, завдяки гарній пам'яті, спостерігається використання значного мовленнєвого діапазону слів у поєднанні зі складними граматичним конструюванням висловлювань. Це мовлення можна назвати штапованим, при якому дитина передає раніше почуту інформацію, інколи досить глибоко інтелектуального змісту, зі збереженням темпу, тембру, вокальності, складності використання граматичних конструкцій. При такому мовленні у оточуючих складається враження про штучно знижений інтелектуальний потенціал такої дитини. Але якщо розібратись глибше, то виявляється, що зробити аналіз своїх висловлювань така дитина не може.

У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю спостерігаються обмежені можливості під час користування діалогічним мовленням і залежно від ситуації, її складності, вони різною мірою реалізують їх. За сприятливих обставин такі діти можуть спілкуватись на елементарному рівні з оточуючими. Але через характерну стереотипність поведінки вони не вміють переносити набуті навички самостійних висловлювань у нові ситуації. Ініціаторами бесіди виступають надзвичайно рідко, їм легше вдається підтримувати діалог. Більшість з них користується простими за будовою реченнями, якими в основному висловлюють свої потреби і побажання.

Спілкування осіб з помірною та тяжкою розумовою відсталістю найчастіше відбувається під час спільного проживання (45,1%), спільної трудової діяльності (20,7%), спільного відпочинку (15,8%).

Досить часто діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю розуміють і виконують завдання, пов'язані з трудовою і навчальною діяльністю, але зробити усний звіт про неї їм надзвичайно важко.

Розвиток мовлення тісно пов'язаний з пізнанням оточуючого світу. Характеризуючи його, багато науковців констатують той факт, що абстрактні мовні поняття діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями майже не засвоюють. Навіть у тих випадках, коли вони використовують їх, це ще не є свідченням про їхнє розуміння. Промовляння відбувається на чисто механічному рівні. На початку свого перебування у закладі розмовне мовлення відсутнє у більшості вихованців, та в той же час мовлення оточуючих на побутовому рівні вони в основному розуміють. Це дає їм можливість краще засвоювати і усвідомлювати санітарно-гігієнічні навички, правила соціальної поведінки, пізнавати явища оточуючої дійсності.

Важкий мовленнєвий дефект в свою чергу, має надзвичайно негативний вплив на розумовий розвиток таких дітей і ускладнює та поглиблює їхній загальний тяжкий стан.

Дефекти відчуттів, сприймання, мовлення, які спостерігаються на ранніх етапах розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, негативно впливають на їхнє **мислення**. Бідність уявлень, обмежений ігровий досвід, недостатнє знайомство з предметними діями, поганий розвиток мовлення – всі ці дефекти не дають їм змоги накопичити необхідну базу знань, на основі яких повинно розвиватись мислення. Мислення розумово відсталих дітей формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку, обмеженої практичної діяльності.

Сповільненість та інертність протікання нервових процесів детермінує низьку продуктивність та застиглість пізнавальної діяльності дітей-олігофренів. Тому для мислення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю характерні є ті ж патологічні риси, що й для сприймання і відображення: безсистемність наявних уявлень, неупорядкованість, відсутність або слабкість змістовних зв'язків, значні труднощі під час їх встановлення, інертність, загальмованість. Ці діти рідко пробують вирішувати завдання, які ставить перед ними життя, а просто обмежуються констатацією фактів.

Поряд з порушенням абстрагування та узагальнення дослідники відмічають і той факт, що дітям з помірною та тяжкою розумовою відсталістю притаманна слабкість регулюючої функції мислення. У випадку необхідності вони не вміють користуватись уже засвоєними діями, не обдумують свої вчинки, не передбачають їх результат. У цих дітей не виникає сумніву в своїх діях, вони не помічають зроблені помилки, не думають про те, що їхні вчинки можуть бути неправильними або асоціальними.

У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю пізнавальні інтереси несформовані взагалі або перебувають на низькому рівні, що обумовлюється їхньою психічною пасивністю. Тому вони байдужі до процесу оволодіння знаннями, уникають завдань, які вимагають психічної

напруги. З запитаннями звертаються надзвичайно рідко. Відповіді дорослих їх не цікавлять.

Вони важко засвоюють правила, здатні лише до найелементарніших узагальнень, які формуються у них дуже повільно. У процесі спеціального навчання їм вдається навчитись об'єднувати предмети за спільною ознакою, та різницю вони встановлюють лише в межах конкретного. Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю просто відтворюють конкретні ситуативні зв'язки між предметами і явищами. При порівнянні предметів часто орієнтуються на несуттєві ознаки, не виділяючи основні. Все це свідчить про безпосередню конкретність їхнього мислення, про неусвідомлений, механічний процес засвоєння матеріалу.

Досить яскраво недоліки мислення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю проявляються під час їхнього навчання читання, письма, рахунку. Вихованці не здатні узагальнити прочитане, зрозуміти текст, хоч у деяких випадках можуть навчитись технічно правильно читати. Допущені помилки вони не помічають, а, отже, і не виправляють. Ці діти здатні навчитись рахувати на наочному матеріалі, та абстрактний рахунок, навіть в межах першого десятка, їм недоступний.

В той же час у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю часто можна відмічати повну відсутність орієнтовного етапу у їхній діяльності, під час вирішення завдань вони легко, не задумуючись, зразу починають його виконувати без будь-якого попереднього усвідомлення. Таким чином, поєднання у цих дітей значних труднощів при усвідомленні задачі і орієнтуванні в ній з майже повною відсутністю орієнтовного етапу під час її вирішення призводить до неспроможності їхньої діяльності.

Незважаючи на такі особливості діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю здатні оволодіти нескладним матеріалом. В тому випадку, якщо навчально-виховна робота організована правильно, у них не лише формуються навички письма, читання, рахунку, але й певні звички соціальної поведінки. При цьому Г.В.Цикото вказує, що розвиток мислення

цих дітей і засвоєння ними норм і правил відбувається через діяльність. Використання вербального навчання, або навчання, заснованого лише на зоровому пасивному сприйманні, у кращому випадку з використанням карток, для цих дітей неможливе.

Увага дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, як довільна так і мимовільна, завжди тією чи іншою мірою порушена: її важко концентрувати, вона недостатньо стійка і її важко переключити, діти легко відволікаються від об'єктів і діяльності.

Поряд з недорозвитком мислення увага дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю знаходиться також на низькому рівні. Розглядаючи об'єкти оточуючої дійсності, діти не помічають їхніх суттєвих деталей. Їхня увага швидко розсіюється і внаслідок цього вони часто не розуміють того, про що їм говорить дорослий. Увагу дуже важко концентрувати, вона нестійка, і тому діти часто відволікаються. Цим дітям важко навіть на короткий час сконцентруватися на оточуючому. Увага немов би «ковзає» по ньому. Увагу затримують тільки яскраві, сильні подразники, спрямовані на дітей. В результаті цього у них складається незначне коло уявлень про оточуючий світ і навіть серед них велика кількість неправильних і неточних.

Досить часто навіть мимовільна увага у більшості цих дітей викликається надзвичайно важко. Це вдається при використанні сильних, довготривалих подразників: яскравого предмета, високого звуку, нової іграшки тощо. В інших випадках навіть незначний вплив сторонніх подразників може викликати значну концентрацію уваги цих дітей. Для привернення уваги потрібні значущі для них подразники. На подразники, які не викликають їхніх позитивних емоцій, вони уваги не звертають, діяльність, викликана такими подразниками, припиняється зразу ж після її початку.

Також необхідно зупинитись і на швидкій виснаженості активної уваги дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Причому

виснаженість процесів уваги наступає деколи незалежно від фізичного або розумового напруження, яке вони виконують, погіршення або покращення їхнього психічного стану, а наближенням виконання тих чи інших дій або режимних моментів. У тих випадках, якщо майбутня діяльність викликає у дітей позитивне ставлення або вони навчилися правильно її виконувати, увага концентрується краще, а в ситуаціях, несприятливих для них, їхня уважність, навпаки, порушується.

Характеризуючи *пам'ять* дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, науковці відмічають, що розвивається вона у них надзвичайно повільно, матеріал запам'ятовується лише після багаторазових повторень, швидко забувається. Вона має малий об'єм і значну кількість викривлень під час відтворення матеріалу.

Логічна і механічна пам'ять у даної категорії дітей перебуває на однаково низькому рівні. Діти не можуть запам'ятати назв предметів, пригадати, про що йшлося на попередньому занятті. І після першого, і після другого повторення вони можуть відтворити одну і ту ж кількість слів. Але поряд з цим у них відзначають випадки надзвичайно сильної механічної пам'яті на дати, числа, імена тощо, так звана гіпертрофія пам'яті, але маючи надзвичайно розвинене механічне запам'ятовування, дитина у інших відношеннях стоїть на досить низькому рівні.

Це безпосередньо стосується і логічної пам'яті. Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, особливо на перших етапах корекційно-розвивальної роботи з ними, не намагаються зрозуміти зміст того, що вони запам'ятовують, не здійснюють спроб певною мірою систематизувати той чи інший матеріал для полегшення його запам'ятовування. Це тягне за собою формальне заучування матеріалу без усвідомлення його суті, що унеможлиблює використання знань для впровадження у власну практичну діяльність.

Вони краще запам'ятовують ту інформацію, яка безпосередньо їх цікавить і у структурі стоїть на першому місці. Інформація, яка є фоном для

неї, у більшості випадків дітьми цієї групи не запам'ятовується або запам'ятовується у надзвичайно малих об'ємах.

Слабкість мислення, яке не дозволяє розумово відсталим дітям виділити суттєве в матеріалі і відкинути другорядне, різко знижує якість пам'яті. Недостатнє розуміння матеріалу, який подає вихователь, приводить до запам'ятовування зовнішніх ознак дій та явищ у чисто випадкових співвідношеннях. Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю повільно засвоюють логічні зв'язки і, як правило, краще запам'ятовують те, що безпосередньо пов'язане з задоволенням їхніх фізіологічних потреб.

Характерною особливістю дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю є значне зниження сили і рухливості нервових процесів, які лежать в основі розвитку *моторних можливостей*. У них надзвичайно повільно утворюються нові зв'язки, що визначає низький темп розвитку рухової сфери.

Значна частина дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю мають відхилення у фізичному розвитку. Це проявляється у порушеннях стійкості вертикальної пози, ходи, здатності зберігати рівновагу, контролювати свої рухи у процесі ходи. При цьому необхідно зазначити, що порушення ходи індивідуальні і мають різні форми вираження, але типовими є наступні: голова опущена донизу, хода, «що шаркає», стопи розвернуті носками всередину, ноги підігнуті в колінах, рухи ніг і рук нескоординовані, неритмічні.

Багато дітей цієї групи через загальну функціональну слабкість, гіпотонічного стану м'язів, низький рівень розвитку фізичних якостей і координації мають різноманітні порушення постави у поєднанні з плоскостопістю, клишоногістю, що негативно впливає на стан таза і спинного хребта. Для дітей притаманна зігнута постава, неспритність рухів, напружена і нестійка хода. Для цих дітей притаманне неритмічне дихання, невміння довільно керувати актом дихання і поєднувати його з рухами. Рухи цих дітей надзвичайно недиференційовані, вони погано бігають, не

вміють стрибати, в них спостерігається відсутність усвідомлення напрямку рухів.

Одним з найбільш яскравих проявів ураження центральної нервової системи є порушення нервової регуляції моторики дрібних рухів руки і пальців: вони не втримують ручку, олівець, дуже довго вчаться зав'язувати шнурки, не вміють виконувати рухи – сінкінезії.

Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю не вміють регулювати силу руки і внаслідок цього предмети, іграшки або випадають у них з рук, або ламаються. У цих дітей рівень предметних дій значною мірою ушкоджений. Вони надзвичайно важко опановують систему рухів. Їхній праксис формується дуже повільно і для засвоєння системи рухів вони вимагають багаторазових повторень.

Характерною ознакою психомоторики дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю є порушення аналітико-синтетичної діяльності, що проявляється у недостатності або неможливості співвіднесення рухів і мовлення.

2. Особливості розвитку емоційно-вольової сфери

Розглядаючи емоційно-вольову сферу, в першу чергу потрібно зупинитись на **волі**. Ще Е.Сеген вказував, що з усіх недоліків дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю найголовніший – недолік волі. «Фізично – вона не може, розумово – вона не знає, психічно вона не бажає. Вона б і могла, і знала, якби тільки бажала; але вся біда в тому, що вона, перш за все, не бажає...»

Оскільки воля тісно пов'язана з мовленням, у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю вона має певну особливість, адже їхнє мовлення розвивається зі значним запізненням і є недосконалим. Це призводить до того, що вольова регуляція поведінки цієї категорії дітей

починає формуватись набагато пізніше і постійно потребує ефективних зовнішніх стимулів.

Виховання волі у даної групи дітей – справа досить складна. Ці діти не можуть примусити себе діяти, не вміють поставити перед собою завдання, прагнути виконати його, у них відсутня ініціатива. Але поряд з цим, у деяких випадках вони бувають впертими, цілеспрямованими, у них відмічають навіть хитрість при досягненні мети. Частіше всього це буває тоді, коли вони хочуть задовольнити свої потреби в їжі, ласці, теплі тощо. Таким чином, провідними у розвитку поведінки цих дітей є корисність для них самих тієї чи іншої діяльності.

Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю мають підвищену навіюваність, вони некритичні до оточуючих, у них відсутні спроби аналізувати свої вчинки. Але поряд з цим до певних вказівок можуть проявляти впертість, довго противитись розумним порадам, у них виникає прагнення зробити наперекір тому, про що їх просить дорослий.

Незрілість особистості дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю проявляється в емоціях. У них емоції не є окремими утвореннями, які можна регулювати за допомогою вольового зусилля. Вони виникають у будь-який момент під впливом зовнішнього подразника. І якщо нормальна дитина вже в переддошкільному віці навчається ними керувати в залежності від обставин, то діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю до цього не здатні.

Для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю характерний імпульсивний спосіб поведінки, який проявляється у яскравій емоційній реакції на зовнішні подразники. У них емоції забезпечують безпосередній зв'язок з суспільним середовищем і безпосередню реакцію на нього, емоційні переживання характеризуються недостатньою диференційованістю. Будь який об'єкт, що задовольняє ту чи іншу їхню потребу, викликає у них позитивні переживання, а той, що перешкоджає цьому – детермінує негативні.

Емоції дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю характеризуються певною збереженістю. Багато з них досить хворобливо сприймають оцінку їхньої діяльності і поведінку оточуючих. Вони здатні проявляти свою радість під час похвали і ображатись, коли їм роблять зауваження. Але поряд з цим емоціям цих дітей притаманна слабка диференційованість, виразність, одноманітність, інертність і уповільненість емоційних процесів. У них можуть виникати немотивовані зміни настрою – від вередливості, плаксивості до раптового сміху без причини; від апатичності, безініціативності – до агресивності, збудливості. Ці діти не розуміють суті поведінкових реакцій оточуючих людей і не вміють адекватно реагувати на них відповідно до їхнього змісту.

Вони можуть проявляти гнів, страх, радість, смуток. Але при цьому їхні емоційні реакції слабкі і за глибиною не відповідають подразникам, які спровокували їхнє виникнення. У деяких з них відмічають епілептоформні емоційні прояви: егоцентризм, педантичність, надмірна охайність, недоброзичливість. Але більшості з них доброзичливість, врівноваженість, ласкавість притаманна у будь-яких ситуаціях.

За даними дослідників, у дітей, які страждають на фенілкетонурію, рівень розвитку емоційних реакцій певною мірою вищий, ніж у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю іншої етіології. У них спостерігається певна критичність по відношенню до себе і своєї поведінки, можлива наявність елементів сором'язливості, адекватна оточуючій ситуації підвищена чутливість.

У деяких дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю спостерігаються аутичні прояви, що ще більше ускладнює формування емоційних контактів із зовнішнім світом, оточуючими людьми, а також і соціальну адаптацію в цілому. Ці діти вимагають додаткових корекційних занять з виправлення аутичних порушень в емоційній сфері.

Емоції проходять через все життя людини, примушуючи її діяти, розвиватись і засвоювати норми і правила співжиття. Подібна ситуація

проявляється при організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю та їхньої соціальної адаптації. Але якщо у нормі емоції поступово відходять на другий план, даючи місце інтелекту, то у даної групи дітей вони залишаються провідними протягом всього життя. Також потрібно відмітити, що тільки ті норми стають значущими для нормальних і аномальних дітей, які увійшли в систему особистості, емоційно пережиті і мають для них певну цінність.

Переживання є першоосною для формування **почуттів**. Ще на початку ХХ століття В.Штрומайер вказував, що почуття вищого ґатунку, такі як честь, совість, любов, і ті, які відповідають за задоволення духовних потреб особистості, у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю не утворюються.. Їхня відсутність негативно впливає на формування у них навичок адекватної соціальним вимогам поведінки.

Перевага того чи іншого переживання у даної групи дітей впливає на формування їхнього характеру, де виключно важлива роль належить звичкам. Звички і навички хоч і мають спільні риси, але суттєво відрізняються між собою. С.Я.Рубінштейн вказувала, що **навичка** – це засвоєний спосіб діяльності, це вміння добре, правильно виконати дію, а **звичка** – це ще потреба, прагнення виконати цю дію. Звичка часто виникає на основі навички, яка немов би прокладає шлях для неї, полегшує її виникнення.

У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю звички знаходяться на різних рівнях сформованості. Вони потребують багаторазового повторення й утворюються надзвичайно повільно. Моральні звички знаходяться на дуже низькому рівні і особливо страждає сфера взаємин. У цієї групи дітей вони характеризуються нестійкістю і недостатньою тривалістю, можуть розпадатись у зв'язку з погіршенням їхнього стану.

Формування звичок дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю у своїй основі носить стимул-реактивний зв'язок. Дослідження

емоційно-вольової сфери цих дітей вказують, що робота з прищеплення звичок поведінки базується на прикладах, які подають їм дорослі. При цьому потрібно враховувати потребу в отриманні емоційного задоволення від нової звички. Якщо такого задоволення діти даної групи не отримують, то і звичка у них не утворюється.

Для стимуляції діяльності дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю використовуються відповідні **мотиви**, які мають важливе значення при засвоєнні знань про навколишній світ і формуванні поведінки. На початкових етапах роботи з ними необхідно опиратись на елементарні інстинкти, за допомогою яких вони задовольняють свої фізіологічні потреби і отримують емоційне задоволення. Поступово виникає потреба знаходити складніші стимули, через які б вдалося прищепити нові мотиви для все складніших видів діяльності. Для закріплення нових видів діяльності її потрібно розбити на складові частини, засвоєння нового виду діяльності спочатку вимагає практичного показу, адже вербальні пояснення вони сприймають надзвичайно важко. Під час цього процесу враховується їхня схильність до навіювання і потреба для розвитку більш стійких навичок багаторазово повторювати їх.

Таким чином, підводячи підсумок особливостям психічного розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, можна констатувати: переважна більшість психічних функцій у них знаходиться на елементарному рівні.

3. Характеристика комунікативних навичок у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Організація логопедичної допомоги дітям з помірною розумовою відсталістю.

Мовлення виступає одним з найбільш могутніх факторів (і стимулів) розвитку дитини в цілому. Вона має значний вплив на формування особистості, вольові якості, характер, погляди, прагнення, відображає соціальне середовище, в якому росте дитина.

Для нормального розвитку мовлення необхідні певні умови: зрілість різних структур головного мозку; правильна і скоординована робота голосових і дихальних систем, органів артикуляції; розвиток слуху і мовлення, рухових навичок, емоції; формування потреби у спілкуванні.

Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю – досить неоднорідна група, яка різниться між собою не лише рівнем інтелектуального розвитку, а й здатністю та можливостями організувати спілкування з іншими. Багато дітей цієї групи використовують допоміжні способи комунікації, які часто виступають значно ефективнішим засобом їхнього спілкування з іншими, аніж розмовне мовлення. Оскільки досить часто через певні порушення центральної нервової системи вони не можуть навчитись використовувати розмовне мовлення, при цьому розуміють мовлення через жести, міміку, проксеміку, контакт очима тощо. Використання у процесу корекційно-розвивальної роботи невербальних засобів спілкування може бути досить ефективним засобом налагодження їхніх контактів з оточуючими людьми.

Особливістю дітей з помірною та тяжкою формою розумової відсталості є те, що більше 40% з них не мають навичок розмовного мовлення або під час спілкування використовують своє власне «мовлення», яке часто є незрозумілим для оточуючих. Словниковий запас більшості тих з них, які володіють розмовним мовленням, не перевищує 300-400 слів, чого явно недостатньо для повноцінного спілкування. Таким чином, вербальне спілкування часто не може виступати провідним у соціальній комунікації даної категорії дітей. Тому досить гостро постає питання про необхідність використання таких засобів спілкування, які були б доступними для них і зрозумілими для їхнього оточення.

Жести виступають як одним з основних невербальних способів комунікації дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, так і безпосередньо складовою вербального спілкування таких дітей. Недостатність словникового запасу компенсується за допомогою використання жестикуляції. У випадку відсутності навичок до жестикуляції вони відчують значні труднощі у висловлюванні своїх побажань, що часто призводить до виникнення неадекватної або вибухової реакції на співрозмовника: починають плакати, часто кричать, панікують, інколи у них виникають прояви агресії.

Використання жестів у роботі з розвитку навичок спілкування дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю ставить перед ними певні вимоги: вони мають формувати засоби комунікації, бути функціональними і такими, які легко виконуються.

Таким чином, необхідно зазначити, що використання у процесі спілкування дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю невербальних засобів дозволить їм проявити себе як особистість, яка може адекватно реагувати на зовнішні соціальні впливи, які в більшості випадків проявляються під час спілкування. Внаслідок формування вміння висловлювати свої бажання і прагнення вони не виключається з соціуму, не відторгаються ним, а навпаки входять в нього як суб'єкти, які потребують уваги і можуть сприймати іншими людьми.

Виражені порушення онтогенетичного розвитку, які притаманні дітям з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, значно перешкоджають своєчасному і повноцінному формуванню мовленнєвого спілкування. Для цих дітей характерний загальний недорозвиток мовлення вторинного характеру. Це означає, що у них спостерігається відставання розвитку граматичної, лексичної та фонематичної його сторін. Причиною цього є недостатність мислення. Важка патологія пізнавальної діяльності на основі органічного ураження головного мозку викликає у цієї групи дітей значні

порушення формування інтелектуального компонента усіх ланок мовленнєвої діяльності.

Для більшості дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю характерна ситуативно-ділова форма спілкування, яка включає в себе експресивно-дійові та предметно практичні засоби спілкування. При цьому мовленнєві засоби використовуються вкрай рідко і лише деякими вихованцями. У тих з них, які потрапляють на навчання з дитячих будинків, спостерігається ситуативно-особистісна форма спілкування з вкрапленнями ситуативно-ділової.

Досить часто діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю прагнуть уникати мовленнєвого спілкування. У тих випадках, коли все таки відбувається мовленнєвий контакт між дитиною і однолітками або дорослими, він носить характер досить короткочасного і неповноцінного. Це обумовлюється рядом причин:

- швидкою виснаженістю мотивів до спілкування, що призводить до «затухання» бесіди;
- відсутністю у дитини запасу уявлень, необхідних для відповіді і підтримування діалогу, бідним словниковим запасом, що перешкоджає утворенню висловів;
- нерозумінням співрозмовника – дитина не прагне вникнути в те, що їй говорять, тому її реакції є неадекватними і не сприяють продовженню спілкування.

У більшості дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю спостерігаються значні, яскраво виражені порушення звуковимови.

Мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю є монотонним, бідним на інтонації, часто носить гугнявий відтінок, не модульоване, бідне на інтонації, насичене неправильними наголосами, яких іноді спостерігається по два у слові, непотрібними і затяжними паузами.

Характеризуючи мовлення дітей помірною та тяжкою розумовою відсталістю, необхідно зазначити, що вони значно пізніше починають

вимовляти звуки. За дослідженням ряду науковців, перші слова у них з'являються у віці 4-6 років. Тобто коли у дітей з нормальним психофізичним розвитком формування розмовного мовлення практично закінчене або проходить на останніх стадіях, у цих дітей воно лише починає розвиватись.

У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю пасивний словник набагато перевищує активний, але використання з нього слів у них спостерігається надзвичайно рідко. У своєму мовленні вони в основному користуються завченими мовленнєвими штампами, використовують ті зразки висловлювань, які їм дав вихователь або дорослий. Нові слова засвоюються цими дітьми надзвичайно повільно, часто не помічаються ними, співвідносяться з подібними за звучанням.

Характеризуючи їхнє мовлення, необхідно вказати, що вони важко розуміють звернене до них мовлення. Слова оточуючих їм здаються незнайомими, незрозумілими, і тому в людей складається враження, що розумова відсталість ще ускладнюється глухотою. Експресивне мовлення також характеризується своєрідністю: вони повільно висловлюють свої прохання, прагнення, їхні слова незрозумілі для оточуючих, часто не можуть висловити свої думки за допомогою слів і тому широко застосовують жестикуляцію, міміку.

Граматична будова мовлення в них досить недосконала. У своєму мовленні користуються в основному односкладовими простими реченнями, дуже рідко використовують складні граматичні конструкції. Часто одним і тим самим словом називають різні речі – предмети, явища, властивості тощо. Вони відчують значні труднощі при підборі слів для висловлювання своїх думок.

Спілкуються ці діти лише на найбільш знайомі для них теми. Якщо розмова починає викликати у них підвищене психічне напруження – просто відмовляються від неї. Під час діалогу виконують в основному роль другорядного члена. Ініціаторами бесіди виступають надзвичайно рідко.

У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю спостерігається недорозвиток комунікативно-пізнавальних здібностей. Не дивлячись на це, в них існує потреба у спілкуванні з іншими людьми і в пізнанні оточуючого світу. При цьому, завдяки яскраво вираженим здібностям до наслідування поведінки інших, у них утворюється ціла система поведінкових штампів, якими вони користуються у відповідних, заучених ситуаціях. Якщо змінюється один з параметрів такої ситуації (місце виникнення, склад партнерів, наявність незнайомих сильних подразників тощо), ці заучені штампи ними не використовуються. До числа таких конкретно утворених штампів відноситься і мовлення цих дітей, яке в собі не містить ні позаситуаційних значень, ні стійких звукових форм. По суті, мовлення дітей з тяжкими інтелектуальними вадами перебуває на рівні початкової стадії формування предметної співвіднесеності слова, що і обумовлює недосконалість його звукової форми.

У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю відмічають грубі розлади мовлення у вигляді дизартрій, ринолалій, заїкання, афазій, алалій тощо.

Таким чином, розвиток мовлення у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю характеризується недостатнім словниковим запасом, небажанням користуватись словами з пасивного словника, невмінням використовувати наявні мовленнєві знання і вміння у відповідних ситуаціях, значними порушеннями звуковимови та іншими дефектами структури мовлення, які призводять до відхилень під час вимови і до частого нерозуміння висловлювань таких дітей оточуючими, недостатності мотивів для спілкування, значним недорозвитком комунікативно-пізнавальних здібностей, що виступають основою адаптації індивіда до соціального середовища. Граматична будова мовлення перебуває на низькому рівні, більшість дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю не оволодівають навичками письма і читання у достатньому розумінні цього слова.

Список основных використаних джерел

1. Алексеенко Е.В. Особенности логопедической работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей // Дефектология. – 1989. -№6.
2. Аксёнова А.К., Якубовський Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология. – 1987.- №6.
3. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / под ред.. Т.В.Лисовской. – Мн.: НИО, 2007. – 216 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектології. – М.: Просвещение, 1985.
5. Дементьева Н.Ф., Шаталова Е.Ю. Характеристика общения умственно отсталых лиц, находящихся в психоневрологических домах-интернатах // Дефектология. – 1987. - №3.
6. Загальна психологія
7. Коррекционное обучение как основы личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л.П.Носковой. – М.: Педагогика, 1989.
8. Краткий дефектологический словарь / Под ред. А.И.Дьячкова. – М.: Просвещение, 1964.
9. Маллер А.Р. Родителям о детях с умственной отсталостью // Дефектология. – 1991.-№5.
10. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. – М.: Педагогика. 1988.
11. Певзнер М.С. Краткая клиническая характеристика глубоко умственно отсталых детей // Обучение и воспитание умственно отсталых детей / Под ред. Г.М.Дульнева, М.И.Кузьмицкой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

12. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. — М.: Просвещение, 1979.
13. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. — М.: Харвест, 1998.
14. Шинкарук А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта. — Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005.

Копіювати заборонено

Розділ II

Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю

- 1. Основні принципи корекційно-виховної роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.*
- 2. Характеристика змісту освіти дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними відхиленнями.*
- 3. Організація логопедичної допомоги дітям з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.*
- 4. Експериментальні підходи до обґрунтування і розробки шляхів навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації.*

1. Основні принципи корекційно-виховної роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Основне завдання навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю - домогтися того, щоб ставши дорослими, вони могли самостійно себе обслуговувати, виконувати в побуті і, по можливості, на виробництві спеціальні нескладні трудові операції, орієнтуватись в навколишньому середовищі.

Організація роботи з цими дітьми повинна бути підпорядкована вирішенню наступних завдань:

1. Розвиток пізнавальної діяльності дітей.
2. Трудове навчання і підготовка до посильних видів праці.
3. Формування санітарно-гігієнічних навичок, виховання соціально-ціннісних норм поведінки, соціально-побутова адаптація і включення їх по можливості в соціальне середовище.

В основі роботи з даною категорією дітей, яка проводиться з урахуванням їхніх потенційних можливостей, лежать як загальнодидактичні, так і спеціальні принципи навчання та виховання. При цьому використання таких загальнодидактичних принципів, як наочність, доступність, індивідуальний підхід, мають особливо важливе значення. Про застосування інших (таких як науковість матеріалу, усвідомлене сприймання матеріалу тощо) ми можемо говорити досить умовно.

Крім загально дидактичних принципів, які прийнято використовувати в роботі з дітьми, які мають нормальний психофізичний розвиток, і з розумово відсталими школярами, у спеціальному закладі для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю використовуються ще такі принципи, як принцип практичної спрямованості навчання і принцип корекції. При цьому позитивні результати у роботі з ними залежать від цілого ряду додаткових фактів.

Перш за все, важливе значення має те, наскільки навчальні заняття сприяють формуванню у дітей навичок поведінки у суспільному середовищі, санітарно-гігієнічних навичок і навичок самообслуговування, підвищення активності і рівня комунікабельності. Крім того, важливо так організувати навчальний процес, щоб проходження одних і тих самих тем відбувалось не на одному занятті, а комплексно проходило через всі навчальні предмети. Така організація навчального процесу сприяє тому, що діти постійно повторюють ті чи інші знання протягом всього дня в різних інтерпретаціях.

Це саме можна говорити і про усвідомленість. Та не дивлячись на такі особливості психічної сфери дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, педагог повинен постійно стимулювати їх до засвоєння матеріалу, добиватись того, щоб матеріал не лише заучувався напам'ять і використовувався у вигляді зашкарублених штампів, а й по можливості усвідомлювався ними.

Враховуючи особливості пізнавальної діяльності дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, потрібно спрощувати до мінімуму знання, які вони повинні засвоїти. При цьому їхня кількість може бути скорочена так, щоб дозволяла усвідомлено оволодіти ними. Оскільки для цих вихованців притаманна вкрай низька здатність до аналізу інформації, нерозуміння інформації, яка подається за допомогою мовлення, невміння утворювати причинно-наслідкові зв'язки, об'єднувати знання в одне ціле та не сформованість інших вищих психічних функцій, потрібно якомога частіше використовувати конкретні приклади, матеріал розчленовувати на дрібні порції, забезпечувати всебічне використання наочності.

Системність і послідовність навчання потрібно також витримувати при організації роботи з даною групою дітей. Сам процес навчання – це досить складна соціально-педагогічна система, яка складається зі спільної діяльності педагога як носія знань і дитини як об'єкта, на якого спрямовується вплив і який повинен ці знання засвоїти. Тому матеріал, якої б складності він не був, повинен даватись у певній системі. Якщо знання даються у вигляді взаємопов'язаних ланок – вони формуються у логічному взаємозв'язку в такій мірі, що їхня сукупність являє собою цілісне утворення, де одні знання опираються на попередні і засвоєння наступних без попередніх неможливе.

Стосовно дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, ми не можемо організувати вивчення матеріалу таким чином, щоб охопити всі ланки цілісного, системного навчання. В одних дітей сформовані знання носять фрагментарний характер, утворити систему знань у них практично

неможливо в тому розумінні, як це ми можемо уявити собі в процесі роботи з дітьми, які мають нормальний психофізичний розвиток або навіть з розумово відсталими учнями легкого ступеня інтелектуального порушення. Але завдання педагога в тому, щоб не лише правильно, науково обґрунтовано і доступно викласти матеріал, але й домогтися правильності сприймання подій, їх певного взаємозв'язку.

Навчально-виховний процес з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю потрібно організовувати лише з використанням принципу наочності і практичної діяльності з реальними предметами. Вербальне навчання або навчання, яке опирається на пасивне зорове сприймання, для них просто недоступне.

Лише використання наочності і безпосередньої практичної діяльності з предметами повинно посідати перше і основне місце в навчально-виховному процесі. Недорозвиток регулюючої функції мовлення цих дітей настільки яскравий, що практично не вдається з допомогою мовленнєвих вказівок організувати процес навчання. Лише шляхом показу певних дій, шляхом організації безпосередніх операцій з тими чи іншими предметами, шляхом багаторазових повторень і тренувальних вправ, на яких показ діяльності або форм поведінки постійно супроводжується словесним поясненням, можна добитись нескладних трудових і соціально-побутових навичок, сформувати відповідні форми практично-діяльної і комунікативної поведінки.

Наочність повинна широко використовуватись при навчанні рахунку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Практично протягом всього періоду перебування в закладі рахункові операції ці діти виконують лише на практичному матеріалі, оскільки в них практично повністю відсутня здатність до абстрактного мислення. Різноманітну наочність застосовують і на заняттях з розвитку мовлення. При цьому необхідно враховувати, що запропонований наочний матеріал має бути без зайвих деталей. Якщо не відповідає, це може призвести до прямо протилежного

ефекту – діти не зрозуміють самого основного, заради чого ця картина показувалась. При цьому обов'язково потрібно привертати увагу вихованців до тих предметів або персонажів, про які йде розповідь. В іншому випадку вони просто ними не помічаються. Все зайве при цьому необхідно забирати з поля їх зору.

Застосування практичних методів і засобів навчання передбачає широке використання мовлення для їх пояснення. При цьому потрібно враховувати, що наочність може принести користь лише тоді, коли вона використовується в міру. Перевантаження навчального процесу різними наочними посібниками, може призвести до вироблення у них звички пасивно споглядати без будь-якої для себе користі. Але в той же час безпосередньо наочність у навчально-виховному процесі виступає провідним принципом при засвоєнні ними будь-яких знань і навичок. Вона дозволяє цим дітям певною мірою усвідомити матеріал, перевести його в план конкретних образів.

Процес навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю має успіхи лише тоді, коли буде чітке дотримання принципу доступності навчального процесу.

При організації навчання оптимальним станом є такий, коли на дітей йде таке навантаження, яке вони можуть витримати. Але потрібно при цьому зазначити, що доступність не означає легкість, спрощеність процесу. Якщо завдання не будуть викликати у вихованців певних зусиль для їхнього вирішення – такий процес навчання з самого початку приречений на провал. Цей принцип передбачає організацію навчально-виховного процесу таким чином, щоб домогтись від вихованців уміння долати труднощі. При цьому потрібно враховувати відоме положення Л.С.Виготського про зону актуального і ближнього розвитку. Всі завдання, які даються для вирішення цим дітям, повинні знаходитись у зоні ближнього розвитку їхніх пізнавальних можливостей. При цьому педагогу потрібно враховувати, що зона ближнього розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою

відсталістю має свою специфічність, оскільки вона надзвичайно «вузька». Недостатнє врахування цього у процесі організації навчально-виховної роботи може призвести до постановки перед цими вихованцями нездоланих труднощів. А це, в свою чергу, може сформувати у них негативне ставлення до навчання, відмову від співпраці з педагогом, виникнення апатичних або навіть і агресивних реакцій, спрямованих як на дорослого, так і на однолітків. Тому, підбираючи завдання для роботи з дітьми, які мають помірні та тяжкі інтелектуальні порушення, педагог повинен врахувати їхні потенційні можливості і ні в якому разі не перенавантажувати їх.

При навчанні дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю застосування даного принципу вимагає значних зусиль з боку педагога. В результаті цього у багатьох спеціалістів, які працюють з ними, з'являється тенденція не враховувати зону ближнього розвитку цих вихованців, а зупинятись на вже наявних у них пізнавальних можливостях і пристосовувати до цього весь навчальний матеріал. Але таке навчання не приносить ніякого позитивного ефекту для цих дітей. Навчання потрібно будувати так, щоб вони постійно долали певні труднощі, перешкоди, справлялись з роботою, яка б вимагала хоч і невеликої, але самостійності. Проведені дослідження дозволили зробити висновок, що кращі результати в особистому розвитку і соціально-трудої адаптації досягаються в тих випадках, коли навчання усному мовленню, продуктивній праці і побутовому орієнтуванню проводилось з урахуванням відносно високого для них рівня складності.

Реалізація принципу доступності передбачає використання прикладів з життя дітей, програвання нескладних побутових ситуацій, на основі яких проводиться пояснення навчального матеріалу. Важливою умовою використання даного принципу є постійне педагогічне вивчення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, завдяки якому відбувається

підбір навчального матеріалу. Таке вивчення дозволяє встановити, який об'єм знань і навичок вони можуть засвоїти.

Визначаючи складність того чи іншого матеріалу для навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, потрібно обов'язково враховувати їхні індивідуальні особливості. Не дивлячись на те, що основний матеріал, який вони повинні вчити, передбачається програмою, для окремих з них педагог розробляє індивідуальний план роботи.

Про використання принципу науковості під час організації роботи з даною категорією дітей ми можемо говорити досить умовно. Але цей принцип також повинен бути присутній. Педагог не може давати антинаукові, недостовірні або вигадані знання. Дотримання вимог даного принципу також означає побудову процесу навчання на основі наукової організації праці, творчого використання передового педагогічного досвіду в роботі з іншими категоріями дітей з порушенням психофізичного розвитку, пристосування, адаптацію відповідних методик до умов навчально-виховного процесу.

Дослідження різних клінічних груп дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю виявили певну різницю між ними, що проявляється у розвитку їхнього мовлення, моторики, емоційно-вольової сфери тощо. Все це необхідно враховувати в процесі організації навчально-виховного процесу.

Наприклад, характеризуючи рівень розвитку емоційно-вольової сфери дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, їх можна розділити на емоційно-лабільних, пасивно-індиферентних та агресивно-збудливих відповідно до типів їхньої реакції на соціальний вплив. З кожною з цих груп потрібно організовувати виховний процес, враховуючи здатність до сприймання матеріалу, їхні емоційні прояви та реакції.

У дітей з хворобою Дауна досить чітко проявляються розбіжності між пасивним і активним словником, що особливо чітко видно під час використання ними зв'язного мовлення. Цю особливість вчителю необхідно

враховувати, якщо ставиться завдання відтворити навчальний матеріал. Так само потрібно брати до уваги і те, що в цих вихованців більше, порівняно з іншими, порушена дрібна моторика пальців рук, що викликає у них значні труднощі в процесі оволодіння навичками письма, рахунку, трудовими операціями. Емоції цих дітей збережені значно краще, ніж інтелект. Більшості з них притаманні позитивні особисті якості: вони лагідні, дружні, позитивно ставляться до інших, врівноважені. Відносно збережена емоційно-вольова сфера цих дітей дозволяє досить успішно проводити з ними виховну роботу. У багатьох наукових працях, які належать головним лікарям –психіатрам, відмічається, що у дітей з хворобою Дауна у 12-14 років спостерігається зупинка їхнього розвитку. Але спеціалісти в галузі дефектології доводять, що швидше за все, період закріплення набутих навичок і вмінь. Надалі під впливом спеціального навчання цих дітей відбувається подальше удосконалення усного мовлення, координації рухів, дрібної моторики, навичок комунікативної і практично-діяльної поведінки, соціально-побутової праці, самообслуговування, трудових операцій.

Щодо дітей з фенілкетонурією, то більшості з них притаманні розлади поведінки: у них спостерігається стан психомоторного збудження з руховою розгальмованістю, імпульсивні вчинки, розлади настрою. Ці діти характеризуються підвищеною виснаженістю. Враховуючи такі їхні особливості, потрібно відповідно дозувати матеріал, постійно змінювати форми діяльності тощо.

Серед дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями, для яких взагалі притаманний пізній початок розвитку мовлення, зустрічаються і такі, які практично не володіють ними. З такими вихованцями на фоні загальної навчально-виховної роботи потрібно використовувати ритмічні і музичні вправи, спільні ігри з дітьми, які розмовляють. У 10-12 років у них спостерігається вже певна мовленнєва активність, хоч вона і зберігає певні недоліки.

Діти з поєднанням помірної чи тяжкої розумової відсталості та ДЦП складають від 20 до 40 % серед всіх дітей з даним ступенем інтелектуального порушення. Вони страждають комплексним поєднанням дефекту: поряд з помірними або тяжкими інтелектуальними порушенням у них спостерігаються більш глибокі порушення мовлення на рівні алалії. Часто мовленнєвий недорозвиток обумовлюється дефектами рухового праксису і недостатністю практичного досвіду. Як показують дослідження, при організації систематичної кваліфікаційної логопедичної і педагогічної роботи ці діти досягають порівняно значних успіхів у мовленнєвому та інтелектуальному розвитку.

Врахування типологічних особливостей дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю різних клінічних груп дозволяє найбільш повно приводити в життя принцип індивідуального підходу. Педагог повинен враховувати стан уваги, пам'яті, стомлюваності, темпу роботи кожної дитини для того, щоб підібрати відповідні завдання. Цьому сприяє і відносно невелика наповнюваність вікових груп – 12 дітей у дитячому будинку для інвалідів і 6 вихованців у класі спеціальної школи. Не дивлячись на те, що індивідуалізації знань потрібна приділяти значну увагу, не потрібно забувати й про те, що навчання – це груповий процес, при якому враховуються індивідуальні особливості кожного вихованця.

Головне у роботі з дітьми, які мають помірні та тяжкі інтелектуальні порушення, – практична спрямованість всього процесу. Розвиток такої дитини можна забезпечити лише тоді, коли навчання відбувається на основі практичного маніпулювання з предметами. Не можна прищепити цим дітям будь-які навички і звички, якщо в основу навчального процесу ставити пасивне зорове споглядання діяльності інших людей. Навчання, яке в своїй основі базується на мовленні, з самого початку при роботі з ними не може давати позитивних результатів і заплановане на провал.

Недорозвиток регулюючої функції мовлення цих дітей настільки значний, що організувати їхнє навчання з допомогою словесних вказівок

практично не вдається. Вчитель повинен самостійно показати прийоми діяльності, норми поведінки в тих чи інших ситуаціях, потім спільно з дитиною неодноразово виконати, натренувати, закріпити їх і лише після цього у такого учня виробляються нескладні вміння та навички.

Лише у процесі практичних занять можна формувати у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю мовлення, корегувати недоліки їхнього мислення, формувати емоційно-позитивної якості особистості.

Для цих дітей потрібно організовувати заняття з предметно-практичної діяльності. Ці заняття мають бути спрямовані на корекцію їхнього сенсорного, моторного та розумового розвитку під час практичної діяльності з коректними предметами, при виконанні ігрових, конструкторських завдань, у продуктивній діяльності, яка спрямовується вчителем.

Розвиток пізнавальної діяльності в свою чергу позитивно відображається на емоційно-вольовій сфері дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Дослідження самооцінки цих вихованців дозволило визначити, що в старшому віці (15-16 років) у них спостерігається здатність певною мірою критично оцінювати свою навчальну і трудову діяльність. Більшість з них досить чесно дають низьку оцінку своїм здібностям до рахунку, оскільки засвоєння цього предмету у спеціальному закладі їм дається найважче.

Значно частіше адекватність суджень проявлялась у цих дітей при оцінці своєї трудової діяльності. У більшості з них оцінка своєї роботи співпадає з тією оцінкою, яку дає педагог. У процесі трудової діяльності в них проявляються такі позитивні якості, як доброзичливість, готовність прийти на допомогу тощо. Учні в цей період вже перестають ставитись до своєї роботи без цікавості. Вони переживають тоді, коли не змогли правильно виконати завдання; якщо ж виріб зроблено правильно – відчують задоволення, хочуть отримати похвалу за свою роботу. Ці факти є свідченням того, що приблизно до 15-16 річного віку в них формується

емоційне ставлення до своєї праці. Отже, організація корекційно-розвиваючого навчання і виховання дозволяє певною мірою виправити недоліки їхнього як розумового, так і емоційно-вольового розвитку.

Така організація навчального і корекційно-виховного процесу в спеціальних закладах дозволяє ввести у роботу з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю два особливі принципи – принцип розширення спеціальних зв'язків і комплектності навчання.

Головний принцип, який використовується під час організації роботи з ними, - практична спрямованість всього навчально-виховного процесу. Зміст навчально - виховної роботи має сприяти виявленню позитивних можливостей цих дітей для їхньої підготовки до посильних видів праці. Тому вся корекційно-виховна робота з ними повинна включати в себе такі знання, як самообслуговування, соціально-побутове орієнтування, предметно-практична діяльність і ручна праця у молодших вікових групах, господарсько-побутова і продуктивна праця – в старших.

Як показує досвід роботи, лише в процесі проведення практичних занять можна добитись розвитку у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю мовлення, організовувати корекцію недоліків мислення, формувати позитивні емоційно-вольові якості.

Навчанню цих дітей грамоті і рахунку також повинно відводитись певне місце в процесі організації роботи. «Але, - писав Г. М. Дульнев, - ці види занять не можуть стати провідними, так як навіть навчившись читати і писати, імбецили не можуть самостійно використовувати ці вміння у своїй практичній діяльності.»

Тому досить очевидно те, що центральною ланкою всієї системи навчання і виховання цих дітей є заняття, які готують їх до майбутньої трудової діяльності.

Одним з важливих принципів, які використовуються в роботі з дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, є принцип розширення соціальних зв'язків. Відомо, що ці діти відчувають значні

труднощі в процесі пристосування до оточуючого середовища, при засвоєнні загальноприйнятих норм і правил поведінки, при оволодінні навичками спілкування. Тому розширенню соціальних зв'язків повинна сприяти вся корекційно-виховна робота з ними. Безпосередня реалізація такого принципу знаходить своє відображення в такому важливому розділі програми, як «Соціально-побутове орієнтування».

Уроки спеціально-побутового орієнтування повинні організовуватись у вигляді класних занять і екскурсій. На уроках завдяки широкому використанню емоційно-збагачених ситуацій діти отримують необхідні побутові навички, оволодівають загальноприйнятими правилами і нормами соціальної поведінки. Для цього можна також використовувати різні сюжетно-рольові ігри. Формуючи у дітей адекватну поведінку, потрібно враховувати, що вони мають різний тип розвитку емоційно-вольових якостей (емоційно-лабільні, пасивно-індиферентні, агресивно-збудливі). Враховувати це потрібно тому, що при організації будь-якого навчально-виховного і корекційного процесу з ними ми повинні опиратись на збереженні або менш ушкоджені психічні ланки та процеси. У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю більш збереженою порівняно з пізнавальною є емоційно-вольова сфера. При організації такої роботи педагог не повинен використовувати тривалі розповіді, бесіди, повчання. Потрібно більше опиратися на таку притаманну їм рису, як здатність до наслідування: показувати, як чинити в тих чи інших ситуаціях, як виконувати необхідні дії, дотримуватись правил. Причому показувати постійно і по можливості в різних ситуаціях для того, щоб не сформувати в дітей стійкого стереотипу: вітатися потрібно лише в класі, в шкільному коридорі, з вчителем, директором, а в інших місцях або з іншими людьми цього робити не потрібно. І лише шляхом використання неодноразових вправ, тренувань, повторень систематично поставленими перед школярами вимогами можна добитись вироблення тих позитивних звичок, які дозволять їм пристосуватись до життя в оточуючому середовищі.

Реалізація принципу розширення соціальних зв'язків передбачає також розвиток у них мовлення. Саме по собі накопичення нових слів не призводить до покращення їхнього активного мовлення. Навіть володіючи потрібним словом або нескладною фразою, вони часто ними не користуються. Це обумовлюється пасивністю вихованців, низьким рівнем розвитку мотивації висловлювань, слабкою цікавістю до оточуючого. Щоб викликати мовлення у дітей, потрібно поставити їх у таку ситуацію, щоб вони або вимушені були щось просити, або змушені були ставити запитання для того, щоб правильно виконати те чи інше розпорядження, знання. Цьому якраз і сприяють створюванні на уроках або в позаурочний час емоційно-збагачені виховні ситуації, в процесі яких діти вчаться навичкам спілкування, у них формуються відповідальні трудові вміння, соціально-побутові та особисті гігієнічні звички. Надалі отримані на заняттях навички закріплюються на екскурсіях, в процесі виконання практичної діяльності.

У процесі проведення екскурсій дітей знайомлять з правилами поведінки у транспорті, з роботою магазинів, служби побуту тощо. Вони вчаться платити за дрібні покупки, користуватись діалогічним мовленням, використовувати такі слова мовленнєвого етикету, як «дякую», «прошу», «вибачте», будь-ласка» тощо. З допомогою педагога вони читають об'яви, вивіски та інші знаки інформації. Потрібно зазначити, що розпізнання вербальних сигналів не обов'язково передбачає вміння їх читати, оскільки вони часто їх не читають, а впізнають як один цілісний сигнал, який пов'язаний з тим або іншим підкріпленням.

Також потрібно зупинитись на особливостях корекційно-розвиваючого навчання дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. В деяких випадках до роботи з ними підходять з точки зору їхнього тренування, використовуючи при цьому відоме положення І.П.Павлова про умовні і безумовні рефлекси.

Необхідно зазначити, що не можна недооцінювати роль тренувальних вправ при роботі з ними. Більше того, ці вправи є досить значним і вагомим

підкріпленням формування тих чи інших навичок або звичок. Але спроба організувати весь навчально-виховний процес як систему тренувальних вправ, спрямованих на формування механічних, рефлексивних дій, є досить помилковою. У свій час ще Л.С.Виготський вказував, що «дитина з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, яка оволоділа початками мислення, мовлення, примітивними формами праці, - ця дитина повинна і може отримати від виховання дещо якісно інше, ніж просто фонд автоматизованих навичок».

Тому при організації роботи мова має йти про розвиток пізнавальної діяльності дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, формування якої найбільш успішно проходить в умовах спеціального корекційного навчання. Організація розвиваючого навчання з ними дозволяє не лише передати їм систему відповідних знань, умінь та навичок, але й формує в них хоч і елементарні, але все ж таки навички, орієнтуватись в навколишньому середовищі, пристосовуватись до його змін.

Потрібно зазначити, що систематично організована і цілеспрямовано впроваджувана система навчання не лише призводить до накопичення цими дітьми певних знань, умінь та навичок, але і позитивно впливає на їхній розумовий розвиток. Більшість вихованців, якщо з ними провести відповідну роботу, зможуть виконувати завдання, аналогічні тим, які вони вирішили на уроках. Це є свідченням того, що розвиваюче навчання має значний корегований ефект для цих дітей вже у молодшому шкільному віці, їхній розвиток залежить великою мірою від того, як побудована система навчання, наскільки адекватними є ті методи і принципи, що використовують для цього педагоги.

Наступний принцип, спеціально впроваджений в спеціальному закладі для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, - принцип організації комплексного навчання. Комплексна побудова навчання цих вихованців визначається необхідністю ширше вивчати з ними предмети і явища оточуючої дійсності, використовувати для цього різні аналізаторні

системи, включаючи їх у якомога різноманітніше коло різних видів діяльності. Ця необхідність викликається обмеженістю їхнього особистого досвіду, недосконалістю, неадекватністю, обмеженістю їхнього сприймання, невмінням встановлювати відповідні зв'язки між предметами і явищами.

Таке навчання передбачає одночасне вивчення тих самих тем на різних заняттях з допомогою використання різноманітних засобів і методів. Наприклад, на предметних заняттях і екскурсіях діти знайомляться з певним явищем навколишньої дійсності, на цьому ж матеріалі проводиться розвиток усного мовлення і його ж беруть за основу на заняттях ручної праці і малювання.

Принцип комплексності навчання передбачає, що на різних заняттях відбувається не лише одночасна робота над тією чи іншою темою, але проходить тренування в різних видах діяльності, якими повинні оволодіти ці діти. Вправи з розвитку загальної моторики проводяться на заняттях фізичної культури, предметно-практичної діяльності, малювання, письма. Вимоги до організації рухів на цих заняттях мають бути однаковими. Вправи на розвиток зорового та слухового сприймання готують вихованців до навчання читання, письма і повинні чітко узгоджуватись з пропедевтикою читання. Міжпредметні зв'язки при організації таким чином навчально-виховного процесу виступають на перший план.

Отже, реалізація основних принципів під час навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю дозволяє певною мірою розвинути їхню пізнавальну діяльність, прищепити їм навички трудової діяльності, деякою мірою соціально адаптувати.

2.Характеристика змісту освіти дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними відхиленнями.

Зміст освіти у спеціальних закладах для дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними відхиленнями суттєво відрізняється від процесу навчання дітей з нормальним психофізичним розвитком, розумово відсталих легкого ступеня та інших груп дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Виховання починається з організації поведінки дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, яка повинна стати після 12-и річного перебування дитини в спеціальному закладі цілеспрямованою, соціально-орієнтованою та соціально-контрольованою.

Корекційно-виховна робота в закладах для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю здійснюється в три етапи.

На першому етапі ставиться завдання у дітей дошкільного віку (від 3-4 до 8 років) виробити санітарно-гігієнічні навички, навички самообслуговування, розвинути моторику, координацію рухів. Вихованців привчають до адекватної поведінки в групах, у їдальні, спальні, класних кімнатах та інших суспільних місцях. Велика увага в цей період приділяється розвитку мовлення і пізнавальної діяльності, проводиться підготовка до шкільної діяльності.

На другому етапі у вихованців (віком від 8 до 16 років) продовжується закріплення навичок самообслуговування і особистої гігієни, проводиться велика робота з організації господарсько-побутової праці. В цей період їх навчають рахунку, читанню, письму, велику увагу приділяють розвитку мовлення. Весь навчально-виховний процес організовується за спеціальною програмою, створеною для цих дітей.

На третьому етапі (від 16 до 18- років), основна мета якого – соціальна адаптація дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю – проводиться подальша робота над закріпленням і удосконаленням соціально-побутових навичок, навичок комунікативної та практично-діяльної поведінки. В цей період організовується трудове навчання вихованців, відшліфовуються відповідні трудові операції, закріплюються

навички поведінки у суспільних місцях, здатність слідкувати за своїм зовнішнім виглядом. Основна мета цього етапу – прищепити відповідні навички і звички соціальної поведінки. Після 18-річного віку більшість дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю направляються в психоневрологічні інтернати для дорослих, де вони живуть і працюють до старості, перебуваючи на повному державному забезпеченні.

Основний навчально-виховний процес, корекція недоліків розвитку в дитячих будинках-інтернатах у більшості закладів даного типу ще базується на засадах «Програми навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю». Ця програма розроблена Московським Інститутом дефектології АПН у 1984 році і нею за відсутності власної вітчизняної програми користуються нею зараз в Україні. Вона розрахована на підготовку всього контингенту дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Таблиця 2.1.

Навчальний план експериментальних класів допоміжних шкіл та дитячих будинків-інтернатів для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

№ п/п	Назва предмету	Кількість годин по класам								Всього годин на тиждень
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Читання і письмо	6	6	6	6	6	6	6	6	48
2	Рахунок	3	3	4	4	5	5	4	4	32
3	Розвиток мовлення, предметні уроки та	3	3	3	2	2	2	2	-	17

	екскурсії									
4	Предметно-практична діяльність, ручна праця, конструювання	4	4	4	2	1	-	-	-	15
5	Господарсько-побутова праця, навички самообслуговування	2	2	2	2	3	3	3	3	20
6	Фізична культура	2	2	2	2	2	2	2	2	18
7	Співи та ритміка	2	2	2	1	1	1	1	1	11
8	Малювання	2	2	1	1	1	1	-	-	8
9	Трудове навчання	-	-	-	6	10	14	16	18	64
Всього обов'язкових занять		24	24	24	26	31	34	34	34	231
Соціально-побутова орієнтація		-	-	-	2	2	2	2	2	10
Індивідуальні логопедичні заняття		4	4	4	4	3	3	-	-	22

Примітка: наповнюваність класу, групи виховної – 12 осіб. Для занять з трудового навчання клас ділиться на дві групи.

Намагаючись забезпечити максимальний корегувальний ефект всім зазначеним вище групам дітей з помірною та тяжкою розумовою

відсталістю, українські дефектологи розробили власний проект «Програми навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю будинків-інтернатів II профілю» (Арнольдов М.А., Забара К.Г.), за яким і працюють дитячі будинки для дітей-інвалідів.

Педагогічна діяльність починається в групах для дошкільнят із організації пропедевтичної роботи з вихованцями, основне завдання якої полягає в тому, щоб забезпечити: психолого-педагогічне вивчення особистості кожної дитини, визначення її здібностей і пізнавальних можливостей з метою організації найбільш доцільної системи корекційно-виховних заходів; здійснення корекції, виправлення основних недоліків психофізичного розвитку, розвиток зорового, слухового сприймання, нюх, дотик, фонематичний слух; виховання уваги та інтересу до навчання, удосконалення пам'яті й мислення, виправлення дефектів вимови і фізичного розвитку; формування орієнтації в довкіллі, спілкування в колективі, покращення санітарно-гігієнічних навичок та навичок самообслуговування.

Враховуючи низький рівень розвитку пізнавальної діяльності дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, їх обмежені можливості, навчальна програма складена так, що в ній забезпечується виконання основних завдань, корекція недоліків, опанування знаннями загальноосвітніх дисциплін, трудовими уміннями та навичками, а також передбачена підготовка вихованців до соціальної адаптації. Навчальним планом визначено вивчення таких дисциплін:

1. Рідна мова – навчання грамоти, читання, письмо, розвиток мови.
2. Математика.
3. Предметні уроки та екскурсії.
4. Соціально-побутова орієнтація.
5. Дидактичні ігри, конструювання, ручна праця.
6. Малювання.
7. Співи та музика.

8. Фізична культура та ритміка.

9. Самообслуговування та господарсько-побутова праця.

10. Трудове навчання.

Крім того, в ній передбачені логопедичні заняття та індивідуальна робота з корекції недоліків фізичного розвитку дітей. Розподіл годин на тиждень за роками навчання надається в навчальному плані для груп дітей різного віку. Програмою передбачено навчання вихованців з 8 до 18 років.

Таблиця 2.2

Навчальний план груп дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю

№ п/п	Навчальні предмети	Кількість годин по групах										Всього годин на тиждень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Рідна мова	4	4	6	6	6	6	6	6	4	4	52
2	Рахунок	3	3	4	4	5	5	4	4	3	3	38
3	Предметні уроки та екскурсії	3	3	2	2	2	2	2	1	-	-	17
4	Соціально- побутова орієнтація	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	12
5	Дидактичні ігри, конструювання, ручна праця	4	4	4	3	-	-	-	-	-	-	15
6	Малювання	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20

7	Співи та музика	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
8	Фізична культура та ритміка	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	22
9	Самообслуговуюча та господарсько-побутова праця	2	2	2	3	3	3	3	3	6	6	33
10	Трудове навчання	-	-	-	-	6	8	12	14	16	16	72
Всього обов'язкових занять		22	22	23	23	29	31	34	35	36	36	291
Логопедичні заняття		2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	12
Індивідуальні заняття з корекції недоліків		2	2	2	2	1	1	-	-	-	-	10

Тривалість і структура навчального року така ж, як і у загальноосвітній школі. Навчальний рік розподіляється на семестри. Логопедична робота та заняття з корекції недоліків здійснюється за спеціально складеним розкладом. Заняття проводиться індивідуально та групами, їхня тривалість – 10-15 хвилин.

Уроки самообслуговування та господарсько-побутової праці розподіляються так: на 1-му і 2-му роках навчання – формують навички самообслуговування; 3-4-ий роки навчання – закріплюються навички самообслуговування і формуються навички господарчо-побутової праці; 5-8-й роки навчання – удосконалюються навички самообслуговування і господарчо-побутової праці; 9-й, 10-й рік навчання – вдосконалюються

набуті навички попереднього періоду та формується діяльність господарчого та обслуговуючого персоналу будинку-інтернату.

До трудового виховання залучаються вихованці, що досягли 12-річного віку. Для цього в процесі навчання вони діляться на групи по 8 дітей. Заняття з трудового навчання проводяться:

5-й рік навчання – 3 рази на тиждень по 2 години;

6-й рік навчання – 4 рази на тиждень по 2 години;

7-й рік навчання – 4 рази на тиждень по 3 години;

8-й рік навчання – 4 рази на тиждень по 3 години, 1 раз – 2 год.;

9 і 10-й роки навчання – 4 рази по 4 години.

Трудове навчання вихованців поєднується з практичним застосуванням їх навичок у господарстві будинків-інтернатів, виробничих майстернях, допоміжному сільському господарстві.

Основною формою навчально-виховної роботи є урок тривалістю 40-45 хвилин; на першому році навчання – 35 хвилин.

Уроки з загальноосвітніх дисциплін проводяться в першій половині дня. Соціально-побутова орієнтація, праця, малювання, співи та музика – в другій половині дня.

Навчання здійснюється за розкладом на основі загальнопедагогічних принципів з застосуванням відомих у олігофренопедагогіці методів і прийомів, засобів впливу на вихованців. Застосовуючи їх в своїй роботі (бесіду, розповідь, пояснення, демонстрацію, вправи, практичні роботи тощо), педагоги вносять у них певні корективи, забезпечуючи їх конкретизацію і доступність для психофізичних особливостей вихованців. Зокрема, можемо відзначити, що в глобальному плані педагоги намагаються дотримуватись специфічних вимог олігофренопедагогіки, таких як: підготовка вихованців до сприйняття нового матеріалу протягом усіх років навчання; простий небагатослівний, емоційний, максимально доступний виклад матеріалу; для досягнення розуміння вихованцями відносно складних понять навчальний матеріал подається в розчленованому вигляді,

вивчається окремими частинами і в міру засвоєння узагальнюється; максимально можлива предметність та унаочнення навчання; дотримання уповільненого темпу навчання у зв'язку з надзвичайно слабкими процесами сприйняття, усвідомлення та мовного оформлення засвоєних знань дітьми. Відповідно до цієї вимоги педагоги дають пояснення у доступному темпі, використовують систематичне повторення; забезпечують диференційне навчання з індивідуальним підходом. Актуальність цієї вимоги обумовлена нерівнозначністю щодо характеру дефекту, загального розвитку і підготовленості до навчання складу вихованців. Здійснюючи навчання, кращі педагоги намагаються забезпечувати диференційований підхід, враховувати різний темп праці, рівень працездатності вихованців.

Максимально можливий розвиток осіб зі значним інтелектуальним зниженням може бути досягнутий за умов дотримання певних вимог, наприклад: застосовування адекватної програми та методів корекційного впливу, що відповідали б певному віковому періоду та реальним можливостям дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю та цілям їх виконання.

Аналізуючи першу складову – адекватність навчальної програми певному віковому періоду та реальним можливостям дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, зазначимо, що обидві програми (і російських, і українських авторів) мають багато спільного в основних науково-методичних засадах їх комплектування та змістовної наповнюваності. Розрізняються вони: за кількістю навчальних годин та років навчання (російська програма передбачає навчання протягом 8-й років загальною кількістю 241 навчальних годин на тиждень; українська програма – протягом 10-ти років, відповідно навчальних годин – 291), незначною зміною назв навчальних предметів; об'єднанням споріднених предметів в один блок; кількістю обов'язкових навчальних предметів: до них в українській програмі віднесена «Соціально-побутова орієнтація» (12 годин на тиждень); крім логопедичних, спільних для обох програм, українська

передбачає й індивідуальну роботу по корекції недоліків психофізичного розвитку (10 годин щотижня).

Разом з тим, смислова завантаженість основних блоків обох програм відповідає їх порядковому розташуванню (поділ на блоки робимо умовно для полегшення порівняльного аналізу програм). Основний акцент робиться на опануванні знаннями загальноосвітніх дисциплін в обох програмах.

Повертаючись до другої складової ефективності навчально-виховного процесу – методів навчання – слід наголосити, що корекція особливостей психічного розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю можлива лише за умови застосування в роботі з ними таких методів навчання і виховання, які характерні для провідних видів діяльності дітей раннього та дошкільного віку.

З раннього віку розвиток дитини з помірною та тяжкою розумовою відсталістю відбувається з якісними відхиленнями. Темп цього розвитку настільки уповільнений, а до початку шкільного навчання рівень розвитку цих дітей настільки низький, що їх можна порівнювати з дітьми переддошкільного віку. Тому, з одного боку, для шкільного навчання грамоті, письму, математиці вони «не визріли», а з іншого – методи їх навчання повинні відповідати їх фонетичному, а не хронологічному віковому періоду.

Так, віковий діапазон дітей, які потрапляють до спеціальних закладів для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, є доволі широким: це діти 7-8-ми, а основна маса – 8-10-ти років, трапляються і старші – 10-12-ти років. Початок їх навчання в спеціальному закладі часто на практиці визначається не віком, а ступенем глибини дефекту дитини. Чим більш вираженим є дефект дитини, тим пізніше її починають навчати, хоча такий підхід не можна назвати правильним і задовільним. Корегувальну роботу з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, так само як і будь-якої іншої аномалії, необхідно починати якомога раніше, але методи цієї корекції повинні відповідати їх можливостям.

Узагальнюючи аналіз практики переважного використання методів навчально-виховної роботи в спеціальних закладах Міністерства праці та соціальної політики, відзначимо, що в своїй роботі педагоги й вихователі часто віддають перевагу методам роботи в початковій школі. Між тим для роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю особливо шкідливим є навчання на завищеному, недоступному матеріалі; методи багаторазового заучування незрозумілого матеріалу є неприпустимими; невідповідним є і значний обсяг словесного навчання з розрахунку на механічне запам'ятовування; некоректним є читання текстів та питально-відповідальний метод без опори на наочність; недоцільним є оперування завченими штампами й маніпуляція цифрами при навчанні математики без власного рахунку.

Таким чином, констатуємо, що поряд з певними методичними досягненнями у навчально-виховній роботі з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю є й суттєві недоліки. Головним з них є те, що основна увага педагога спрямована на оволодіння ними елементарними загальноосвітніми знаннями: читанням, грамотою, письмом, рахунком; при цьому недооцінюється роль господарчо-побутової праці, а ще більшою мірою – питання їхньої соціальної адаптації.

3. Організація логопедичної допомоги дітям з помірною та тяжкою розумовою відсталістю **Характеристика комунікативних навичок у дітей з помірною розумовою відсталістю..**

Визначення груп дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю відповідно до сформованості навичок усного мовлення.

За особливостями розвитку усного мовлення Є.А.Алексєєнко дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю поділяє на 3 групи. Виділення цих груп нею проводиться за параметрами розуміння зверненого мовлення,

користування експресивним мовленням, наявності словникового запасу, стану звуковимови, темпу і плавності мовлення. При цьому вона зазначає, що чіткого розмежування між цими групами не існує.

Дітям 1-ї групи доступне розуміння простих, конкретних назв предметів і дій. Їм також знайомі деякі слова узагальненого значення, які часто зустрічаються в їхньому повсякденному спілкуванні. Зв'язок слова з його значенням носить умовнорефлекторний або асоціативний характер. У звичній ситуації діти могли зрозуміти і виконати знайомі дії, в деяких випадках потрібні були додаткові пояснення з використанням жестів.

У цих вихованців повністю відсутнє фразове мовлення. Експресивне мовлення характеризується окремими звуками, лепетанням, звуконаслідуванням, яке обов'язково доповнюється жестами, мімікою. Вони можуть відображено повторити окремі склади або навіть слова, приблизно відтворюючи їхню складну структуру. Свого мовлення практично не мають.

Словниковий запас носить номінативний характер і досить обмежений. В основному ці діти використовували звукокомплекси або звукоподібність тих слів, які носили для них значущий характер і були спрямовані на задоволення їхніх фізіологічних потреб. Звукокомплекси, які виступають заміниками слів, носять стійкий характер.

Звуковимова характеризується важкими порушеннями. Усі вихованці цієї групи мають грубі порушення звуковимовного праксису і тяжкий недорозвиток слухової функції, що має прямий негативний вплив на формування звуковимовної сторони мовлення. Їхній голос не модульований, має носовий відтінок, характеризується підвищенням тону в кінці звукокомплексів, темп мовлення уповільнений. Загальний стан розвитку мовлення нагадує картину, яка спостерігається при сенсорному типі алалії.

Діти 2-ї групи характеризуються значно кращим розумінням предметно-змістовної сторони мовлення на елементарному, побутовому рівні. Вони вже розуміють нескладну мовленнєву інструкцію і можуть її

виконати. В той же час, розуміння навіть простих розповідей, які не включають в себе прихованого сюжету викликає у них значні труднощі.

Ці діти характеризуються порівняно кращим розвитком комунікативної сторони мовлення. В більшості випадків користуються реченнями, які складаються з одного або декілька слів. Речення і висловлювання в цілому конструюють неправильно з великою кількістю у смислового розумінні, випаданням семантичних зв'язків, що призводять до різного виду викривлень, перестановки складів або звуків.

У однієї і тієї самої дитини даної групи мовлення може характеризуватись і викривленням простих слів через нерозбірливу вимову окремих звуків, і чіткою вимовою повних речень. Ці діти розуміють прості запитання, які їм задають за змістом окремої короткої розповіді, можуть записувати окремі букви і склади, які вони вже вивчили.

Словниковий запас обмежений, але в їхньому мовленні вже є узагальнення предметів за певними ознаками. Це в основному узагальнення тих предметів, якими вони користуються постійно. Ці діти з допомогою дорослого вже можуть назвати предмет, зображений на малюнку і скласти невеличку фразу за сюжетною картинкою. Але назви окремих предметів часто об'єднуються ними зі словами, подібними між собою за звуковимовною стороною, за подібністю їхнього призначення, за ситуацією.

Експресивне мовлення характеризується замінами і порушеннями звуковимови. Мовлення характеризується монотонністю, одноманітністю, нестачею емоційного забарвлення. В окремих випадках виникає заїкання. Цей рівень розвитку мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю приблизно прирівнюється до вторинних порушень, які спостерігаються при ринолалії і дизартрії.

Вихованці 3-ї групи в більш повному обсязі розуміють розмовне мовлення. Вони значно краще співвідносять назви предметів і відповідну діяльність, яка ними виконується. Але ситуації, які пояснювались за допомогою мовлення і носили в собі потребу провести внутрішній логічний

аналіз, призводили до помилок. Діти цієї групи могли зрозуміти елементарну розповідь і дати відповідь на прості запитання за її змістом. Окремі з них мають здатність переказати прочитаний невеликий текст.

У їхньому мовленні не спостерігається використання «дитячих» слів. Під час бесіди використовують прості, але в більшості випадків граматично і лексично правильно побудовані речення, хоч серед них спостерігаються і такі, які допускають помилки при висловлюванні.

Активний словник включає порівняно велику кількість слів. Пасивний словник значно перевищує активний, діти розуміють значення багатьох предметів, явищ, дій, але використовують у своєму мовленні ці знання дуже рідко. Для того, щоб стимулювати дитину вживати нове слово у мовленні, потрібно, щоб дорослий обов'язково почав його використовувати при спілкуванні і наголошував на його необхідності. В інших випадках діти просто прагнуть його уникати. Деякі з них вже можуть оволодіти навичками списування та читання.

Слова, які використовують ці учні, мають більш правильно виражену предметну співвіднесеність. Кількість узагальнюючих слів невелика. Під час показу предметних картинок спостерігається велика кількість неадекватних мовленнєвих позначень зображень предметів, заміна назв об'єктів тими діями, які з ними виконують. В експресивному мовленні має місце велика кількість дієслів, прикметників і прийменників.

Порушення звуковимови спостерігаються менш виражено, але вже ж окремі з них мають її дефекти. У фразах спостерігаються пом'якшення приголосних. Такі порушення спостерігаються в основному під час зв'язного мовлення. Ізолювано звуки в більшості випадків промовляються правильно. Темп мовлення нормальний, в окремих випадках спостерігаються тахілалії або браділалії. Але оскільки вони мають незначний характер – на мовлення не впливають. Емоційне забарвлення мовлення недостатнє. Діти не використовують запитальних і окличних інтонацій, в деяких випадках при закінченні висловлювання спостерігається

затихання звуковимови. Стан розвитку мовлення цієї групи дітей з тяжкою та помірною розумовою відсталістю приблизно відповідає стану недорозвитку мовлення другого рівня.

Отже, не дивлячись на те, що за рівнем сформованості мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю поділяють на три групи, всі вони потребують організації додаткового логопедичного впливу з метою виправлення наявних дефектів в плані розвитку артикуляційної моторики, формування фонематичного слуху, збагачення словникового запасу, покращення граматичної будови мовлення.

Причому маємо зазначити, що на рівень розвитку навичок мовлення має значний вплив сформованість мотиваційної сфери цих дітей. У тих вихованців, в яких мотиваційна сфера була порушена глибше, спостерігається і більший недорозвиток комунікативних здібностей.

У зв'язку з цим потрібно організовувати роботу, спрямовану в першу чергу на формування мотиваційної сфери, на створення у дітей стійкої цікавості до процесу промовляння, на формування у них установок про необхідність спілкування для отримання від цього емоційного задоволення і мовлення як невід'ємної, основної частини цього процесу. Безпосередня сформованість цікавості до розмовного мовлення обумовлює успішність засвоєння нових знань і використання умінь і навичок на практиці.

Використання емоційно збагачених виховних ситуацій для формування навичок усного мовлення в дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Корегувально-виховна робота з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю починається з першого дня їхнього перебування у спеціальному закладі і триває протягом всього періоду навчання. При цьому важливо обов'язково враховувати потребу сформувати у них навички усного мовлення, оскільки воно виступає як один з основних засобів соціальної адаптації даних осіб після закінчення спеціального закладу.

Мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю значно відрізняється за своїми показниками від мовлення дітей з нормальним психофізичним розвитком. Причому ця різниця настільки очевидна, що практично кожен вихованець потребує організації додаткових логопедичних занять.

Для розвитку в цих дітей будь-яких навичок і звичок, для формування необхідних для них знань і уявлень про соціальне середовище, про навички поведінки, про трудову діяльність і т.п. потрібно в корекційно-виховній роботі використовувати безпосередньо практичні опори, які мають при цьому тісно пов'язувати зі словом. Ця закономірність вимагає, крім роз'яснення, демонстрації тих або інших способів поведінки, видів діяльності тощо. Одночасне використання показу діяльності, предмета і пояснення допомагає утворенню в корі головного мозку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю нових нервових зв'язків, що позитивно впливає на розвиток їхньої особистості в цілому.

Більшість навичок і звичок поведінки, трудових вмінь, знань про оточуючий світ формується у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю шляхом наслідування. При цьому ігрова і трудова діяльність ідуть поруч. У них на початку корекційної роботи (у молодшій віковій групі) провідною залишається ігрова діяльність. Емоційно збагачені ситуації полегшують для цих дітей перехід від одного виду провідної діяльності до іншого. При цьому організація розвитку мовлення у формі гри, де дійовою особою виступає людина, діяльність якої викликає у них позитивні емоції і може унаслідуватись, призводить до відчутного позитивного ефекту в плані формування мовленнєвих навичок.

Емоційно-збагачені ситуації – це така форма проведення роботи, при якій формування тієї чи іншої навички, звички або вміння відбувається через організацію навчально-ігрової ситуації, яка збагачена позитивним для дитини підкріпленням, що викликає у неї підвищену емоційну реакцію і призводить до її внутрішнього сприймання у позитивному плані, а також

формує прагнення відтворювати її у відповідних ситуаціях, отримуючи від цього внутрішнє задоволення.

Корегувальну роботу з виправлення і формування навичок усного мовлення слід організовувати в два етапи. В свою чергу, кожен з етапів включає в себе декілька напрямків проведення корегувальної роботи з розвитку мовлення.

Перший етап включає три напрямки: завданням першого напрямку є розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання; завданням другого напрямку є розвиток слухових та зорових сприймань; завданням третього є стимуляція голосових реакцій та мовленнєвої активності дітей.

Завданням першого напрямку є формування навичок правильного дихання. З цією метою проводились пасивні та активні дихальні вправи у положенні лежачи або стоячи. Метою проведення дихальних вправ, які необхідно проводити з дітьми до мовленнєвого рівня розвитку, є збільшення об'єму повітря, яке вдихається та видихається. В наступному проводиться робота по вокалізації видиху. Враховується, що саме на основі цілеспрямованого видиху у дітей формуються перші звуконаслідування.

Робота по формуванню дихання, зорових та слухових сприймань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю спрямована, насамперед, на формування готовності до стимуляції мовлення. Сама стимуляція мовлення проводиться з дітьми на основі використання емоційно збагачених ситуацій. Аналіз особливостей розвитку цих дітей від 4 до 8 років показує, що вони за особливостями розвитку їхніх пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери найбільше наближені до дітей з нормальним психофізичним розвитком у період від 6 місяців до 2-х років. У цьому віці розвиток мовлення у дітей відбувається рефлексивно під впливом позитивних емоцій. Такими позитивними емоціями, які є найбільш впливовими, є ласкавий голос дорослого, яскраві іграшки, які видають звуки, діють безпосередньо на дитину і викликають у неї почуття задоволення тощо. З огляду на це, вибрані вправи для розвитку стимуляції

голосових реакцій та розвитку мовленнєвої активності у дітей мають бути простими для їхнього розуміння і виконання.

Наведемо приклад таких вправ.

1. Логопед нахиляється до дитини і промовляє, проспівує перед нею голосні звуки, прагнучи при цьому, щоб погляд дитини концентрувався на його органах артикуляції.

2. Дитині пропонують наслідувати звуки, використовуючи при цьому як стимул прості яскраві іграшки. Наприклад, ляльку, яку дитина хоче взяти у руки, плавно у неї забирають. В цей час логопед промовляє протяжний звук – *аааааааа*-. В цей час логопед погляд дитини намагається сконцентрувати на своїх органах артикуляції. Коли дитина починає пробувати наслідувати педагога – він віддає їй ляльку. Такі ситуації можна створювати з різними іграшками (поїзд - *-уууууу-*; жук - *-жжжжжжжж-*; корова - *-мммммм-* тощо).

3. Перед дитиною промовляють прості однотипні склади (*ма-ма-ма; ба-ба-ба; та-та-та* тощо). З метою стимуляції наслідування їх вимови та активізації мовлення дитини рекомендовано у процесі роботи погладжувати губи дитини або легко їх поплескувати.

4. Аналогічно до другого завдання дитині пропонують наслідувати склади, використовуючи при цьому як стимул прості, яскраві іграшки. Наприклад, барабан, але тепер, стукаючи по барабану, ми промовляємо паралельно склади – *та-та-та*; поїзд – *ту-ту-ту*; гуска – *га-га-га* тощо.

На другому етапі відбувається формування у дітей перших слів (аморфних слів-коренів). Цій роботі передують розвиток елементарних форм предметно-практичних форм діяльності з окремими предметами.

Тому першим напрямком роботи на даному етапі виступає маніпулювання з окремими предметами побуту. Наведемо приклад виконання цих вправ.

1. Логопед бере віник і замітає кімнату. Дитині дають цей же віник і пропонують виконувати цю дію (дітям з помірною та тяжкою розумовою

відсталістю пропонують аналогічно виконати дії з різними предметами побуту та оточуючого середовища).

2. Логопед бере іграшкові предмети, які є аналогічними до тих, які використовують у своїй трудовій діяльності люди (машину, паротяг, молоток, годинник тощо). Він на занятті відображує основну дію або його функцію, яку виконує той чи інший предмет: машина, паротяг – їде, тобто пускає по землі для того, щоб вони їхали; молоток – стукає, годинник – маятник настінного годинника розхитується зі сторони в сторону.

3. Логопед бере іграшкові предмети, які означають тварин. З цими іграшками він виконує дії, аналогічні тим, що роблять тварини в оточуючому середовищі: кінь – біжить, ворона – літає, заєць – стрибає, вуж – повзе тощо. Дітям пропонують наслідувати їхні дії.

У процесі виконання всіх вправ даного напрямку рекомендується використовувати окремі слова-інструкції, прості форми, які характеризують дії предметів та слова, що їх називають. Це лише не заважає дітям з помірною та тяжкою розумовою відсталістю виконувати маніпуляції з ними, але стимулює їх до діяльності. Важливо лише пам'ятати, що голос при цьому повинен бути доброзичливим, але в той же час впевненим, інструкцію повторювати не один, а декілька разів, всі інструкції при цьому можуть супроводжуватись жестами.

Завданням другого напрямку є формування звуконаслідування і формування розуміння простих слів, які означають, насамперед, назви предметів. Для цього можна запропонувати такі вправи:

1. Імітація звуків, які видають неживі предмети.

1.1. Логопед супроводжує підмітання кімнати звуконаслідуванням **шух, шух, шух**. Дитині пропонують в процесі підмітання вимовляти те ж саме.

1.2. Дитині називають предмет, яким підмітає кімнату логопед (віник) і пропонують їй вибрати серед інших предметів віник, щоб підмести кімнату.

В процесі проведення роботи над виконанням даної вправи завдання 1.1. і 1.2. переставляють періодично місцями. Це дозволяє одночасно сформувати цих дітей і розуміння значення назви окремих предметів, і утворити окремі слова-звукокомплекси, які замінюють ці назви, оскільки саме слово вони не готові вимовляти в цілому.

2. Імітація звуків живих істот.

2.1. Логопед показує собаку і демонструє, як вона гавкає – *гав, гав, гав*. Дитині дають в руки аналогічну іграшку і пропонують промовляти ці ж звукокомплекси разом з логопедом.

2.2. Дитині логопед називає іграшку і каже: «Це собака». Він пропонує дитині знайти її серед інших іграшкових тварин.

У процесі проведення роботи над виконанням даної вправи завдання 2.1. і 2.2. переставляють періодично місцями.

3. Дитині пропонують виконати елементарні інструкції: «Подати собаку», «Взяти віник», «Принести чашку» тощо.

Потрібно зазначити, що на даному етапі розвитку ці діти в більшості нездатні працювати з картинками, тому вся логопедична робота повинна будуватись з використанням або іграшок, або реальних предметів побуту, або живих тварин. Зміст навіть найпростіших предметних картинок діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю просто не розуміють.

Під час організації таких занять важлива роль відводиться їхньому емоційному забарвленню. Оскільки діти краще сприймають матеріал, який викликає у них позитивні емоції, логопед повинен заохочувати навіть мінімальні успіхи таких вихованців. Якщо ігрова ситуація була нецікавою або складною для них – її необхідно відразу ж змінювати для того, щоб діти не були поставлені перед такою проблемою, яку вони самостійно вирішити не можуть.

Емоційно збагачені ситуації повинні бути чітко обмежені у часі. У молодшій віковій групі їхнє проведення на логопедичних заняттях повинно тривати в діапазоні від 5 до 10 хвилин, оскільки діти швидко втомлюються і

втрачають до них цікавість. Але при цьому їх потрібно, по можливості, брати на логопедичні заняття по декілька разів на день.

На початкових етапах роботи у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю не сформована поетапність виконання завдань, дотримування правил поведінки. Тому перші заняття необхідно відвести на розвиток відповідних навичок і вмінь. Відповіді на запитання ці діти часто дають імпульсивно, не усвідомлюючи змісту, тому педагог спочатку спільно з кожним з них повинен виконувати окремо дії, навчаючи їх дотримуватись правил поведінки на заняттях. Якщо ставиться важке завдання – логопед спільно з дитиною промовлятиме словосполучення, слова. У випадку, якщо вона відмовляється від виконання завдання – є потреба переключити її на інше, а якщо цього не вдасться зробити – дозволити їй просто спостерігати за діями своїх товаришів.

Всі іграшки або предмети підбираються таким чином, щоб вони були добре знайомі вихованцям і зустрічались у реальних життєвих ситуаціях. Це робиться для того, щоб діти могли на практиці пересвідчитись у правильності вимови тих або інших звуків або словосполучень.

Складність емоційно-збагачених ігрових ситуацій підбирається залежно від глибини мовленнєвого недорозвитку, який спостерігається в кожній окремо дитині.

Потрібно сказати, що після проведення емоційно-збагачених ситуацій на логопедичних заняттях отримані знання обов'язково закріплюються під час організації екскурсій, уроків з соціально-побутового орієнтування, рахунку, читання, письма тощо. Це робиться для того, щоб діти краще запам'ятали артикуляцію при вимові тих чи інших звуків, пересвідчились у правильності своєї звуковимови.

Отже, за умови використання на логопедичних заняттях емоційно збагачених ситуацій, доступних для сприймання та виконання дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, вдається сформувати елементарні мовленнєві реакції, розуміння перших слів, які означають назви

предметів, розуміння окремих інструкцій, які даються їм для виконання у мовленнєвій формі. Це не лише створює передумови для подальшого розвитку у них мовлення, але і сприяє розвитку в них слухової та зорової уваги, які виступають успішною передумовою оволодіння ними елементарними знаннями на інших навчальних заняттях.

З іншого боку, такі ситуації сприяють покращенню їхньої комунікативної поведінки. Діти стають краще слухатись вихователя, сприймати і виконувати його вказівки та прохання. Не дивлячись на те, що під час спілкування між собою вони все ж таки в більшості використовують жести, контакти між ними певною мірою покращуються.

Ці заняття дають певний поштовх і для розвитку практично-дієвих форм поведінки вихованців. У них покращуються навички самообслуговування, санітарно-гігієнічні навички. Вони не лише самі починають дотримуватись відповідних правил поведінки за столом, в їдальні, в кімнаті для відпочинку, але й пробують допомагати при цьому іншим.

Таким чином, необхідно зробити певні висновки.

1. Розвиток мовлення у дитини проходить ряд етапів, кожен з яких взаємопов'язаний і обумовлений попереднім. Відсутність або затримка становлення однієї фрази призводить до затримки, а то і до повного випадання формування і розвитку наступної функції мовленнєвого апарату. Органічні ураження головного мозку мають значний негативний вплив на розвиток мовлення як системи, яка виконує комунікативну, регулюючу та програмуючу функції. Причому значну роль відіграють як ступінь порушення, так і час, в який воно виникло, а також і те, як проходив фізичний розвиток дитини після ураження.

2. Розвиток мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю характеризується недостатнім словниковим запасом, небажанням користуватись словами з пасивного словника, невмінням використовувати наявні мовленнєві знання і вміння у відповідних ситуаціях,

значними порушеннями звуковимови та іншими дефектами мовленнєвого апарату, які призводять до відхилень під час вимови і до частого нерозуміння висловлювань такої дитини оточуючими, недостатності у потребі спілкування, значному недорозвитку комунікативно-пізнавальних здібностей, що виступають основою адаптації індивіда до соціального середовища. Граматична будова мовлення перебуває на низькому рівні, більшість цих дітей не мають навичок розгорнутого висловлювання, не сліdkують за своєю думкою.

3. За особливостями розвитку усного мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю поділяють на 3 групи.

Вихованцям 1-ї групи доступне розуміння простих, конкретних назв предметів і дій. Їм також знайомі і деякі слова узагальненого значення, які часто зустрічаються в їхньому повсякденному спілкуванні. Зв'язок слова з його значенням носить умовно-рефлекторний або асоціативний характер.

Діти 2-ї групи характеризуються значно кращим розумінням предметно-змістовної сторони мовлення на елементарному, побутовому рівні. Вони вже розуміють нескладну мовленнєву інструкцію і можуть її виконати. В той же час розуміння навіть простих розповідей, які не включають в себе прихованого сюжету, викликає у них значні труднощі.

Діти 3-ї групи в більш повному обсязі розуміють розмовне мовлення. Вони значно краще співвідносять назви предметів і відповідну діяльність, яка ними виконується. Але ситуації, які пояснюються за допомогою мовлення і носять в собі потребу провести внутрішній логічний аналіз, призводить до помилок.

4. Під час організації емоційно збагачених ситуацій на логопедичних заняттях у емоційно-лабільної групи дітей спостерігаються найкращі успіхи в формуванні навичок мовлення. Більшість з них позитивно ставляться до співпраці з педагогом, наслідують його артикуляційні рухи під час показу відповідних звуків, промовляють слова, в цілому беруть активну участь у вивченні відповідних звуків на логопедичних заняттях, що дозволяє їм

ефективніше сприймати допомогу логопеда, спрямовану на формування у них навичок мовлення.

Нижчі результати у пасивно-індиферентних вихованців. Але навіть незначні позитивні результати дозволяють зазначити, що рівень їхньої комунікативної активності значно зростає, вони починають іти на співпрацю з іншими дітьми, що дозволяє надалі оволодівати навичками усного мовлення.

Мовлення агресивно-збудливих дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю також зазнає змін. Причому зростає не лише словниковий запас, комунікативна активність школярів, значно покращується їхня поведінка і ставлення до інших школярів.

5. Використання на логопедичних заняттях емоційно збагачених ситуацій, доступних для сприймання та виконання дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, ефективніше впливає на формування елементарних мовленнєвих реакцій, на розуміння перших слів, які означають назви предметів, на розуміння окремих інструкцій, які давались їм для виконання у мовленнєвій формі. Це не лише створює передумови для подальшого розвитку у них мовлення, але і сприяє розвитку слухової та зорової уваги, які виступають передумовою оволодіння ними елементарними знаннями на інших навчальних заняттях.

Такі ситуації сприяють покращенню комунікативної поведінки цих дітей. Вони краще слухаються вихователя, сприймають і виконують його вказівки. Не дивлячись на те, що під час спілкування між собою вони все ж таки в більшості використовують жести, але контактувати між ними збільшуються.

4. Експериментальні підходи до обґрунтування і розробки шляхів навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи в центрі ранньої соціальної реабілітації.

Організація навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю – досить складний і специфічний процес, обумовлений грубими порушеннями психофізичних функцій цієї категорії дітей. Вона потребує застосування науково розробленої системи коригуючого навчання, в основі якої міститься глибоке вивчення їхніх особливостей і можливостей розвитку.

При розробці системи навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю молодшого віку слід виходити з того, що їх розумова корекція повинна здійснюватись найбільше в тих видах діяльності, які характерні для нормальних дітей дошкільного віку. Це предметна, ігрова, елементарна конструктивна, ручна продуктивна діяльність. Ці види діяльності для них найбільш доступні, цікаві, мотивовані. В них можна поставити дуже багато розумових задач і сформувати у дітей навички в практичній діяльності розв'язувати їх. Основною формою такого навчання повинне стати проведення спеціально розроблених систем, що поступово ускладнюються дидактичними іграми, починаючи з елементарних, які виконують на сенсорному матеріалі. Розробка таких систем інтелектуального розвитку дітей в предметній діяльності, в ігровій формі, що передбачають поступове ускладнення їх сенсорної діяльності і виникнення в ній елементів наочного мислення, систем, побудованих на знанні механізмів розумової діяльності цих дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

На сучасному етапі досить гостро постає питання, чому і як потрібно вчити дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Ми пропонуємо до розгляду систему організації навчально-виховної та корегувально-розвивальної роботи Снятинського районного центру ранньої соціальної

реабілітації «Лелеченя» Івано-Франківської області, яка була рекомендована до впровадження в даних центрах державним комплексом ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів м.Миколаєва.

Використання експериментальної програми навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю було організоване у двох групах по 8 дітей в кожній. Перша група (молодша) – діти віком від 4 до 7 років. В кожній групі працює вчитель-реабілітолог та асистент вчителя-реабілітолога, індивідуально з дітьми займається вчитель-логопед та масажист.

Склад першої групи:

- 4 дітей з синдромом Дауна (помірна розумова відсталість);
- 1 дитина з ДЦП (інтелект збережений);
- 1 дитина з комплексним порушенням (ДЦП з помірною розумовою відсталістю);
- 2 дітей з тяжкою розумовою відсталістю.

Склад другої групи:

- 3 дітей з синдромом Дауна;
- 2 дітей з комплексним відхиленням (ДЦП з легкою розумовою відсталістю);
- 1 дитина з комплексним відхиленням (ДЦП з помірною розумовою відсталістю);
- 2 дітей з тяжкою розумовою відсталістю.

Навчально-виховний процес в центрі ранньої соціальної реабілітації починається з тестування дитини, постановки віддалених та ближніх цілей. Обов'язковою умовою є індивідуально-особистісний підхід до кожної дитини. Ця умова враховується в індивідуальному сімейному плані. Головним місцем здійснення інтенсивної реабілітації, досягнення ближніх та дальніх цілей є життєвий простір групової кімнати, який умовно поділений на області інтенсивного спеціалізованого впливу. Кожна з областей відповідає певному напрямку реалізації та обладнана

спеціалізованим обладнанням і певною мірою, моделює життєвий простір дитини поза центром. Групова кімната поділена на такі області інтенсивного спеціалізованого впливу:

1. Область зустрічі з дітьми та батьками «Добрий день».
2. Область спільних занять «Віночок спілкування».
3. Область вибирання «Я охайний».
4. Область кухні «Смачного».
5. Область відпочинку «Солодкого сну».
6. Область навчання «Крок до школи».
7. Область конструкторів «Я майстер».
8. Область мистецтва «Я малюю».
9. Область зустрічі з природою «Здрастуй, сонце».
10. Область гри «Я граю».
11. Область сенсорної інтеграції «Я відчуваю».
12. Область особистої гігієни «Мий до дір».

В області зустрічі з батьками «Добрий день» формуються доброзичливі стосунки між батьками та вихователями, уміння виконувати рекомендації, спостерігати за дитиною, об'єктивно аналізувати та оцінювати її стан.

В області спільних занять «Віночок спілкування» відбуваються групові заняття, це час для персонального вітання кожної дитини. «Віночком спілкування» починається і закінчується кожен день реабілітаційних занять.

За сигналом учителя діти сідають навколо спеціально виготовленого віночка, кола, килимка. За особистим символом дитина знаходить свій килимок-пелюстку або свій спеціально обладнаний стілець і займає місце у віночку. Вчитель-реабілітолог та його асистент допомагають дітям, слідкують, щоб вони зайняли правильне положення з урахуванням відхилень у опорно-руховому апараті.

Виховний і пізнавальний ефект «Віночка спілкування» значно посилюється, якщо на ньому присутня мати або батько одного з дітей. Практика показала, що необхідно на кожне заняття по черзі залучати батьків. Участь рідної людини у заняттях корисна для дитини, для батьків, для фахівців-реабілітологів, які можуть побачити зовсім незвичну поведінку і одразу ж провести відповідну корекцію.

Після того, як усі діти зайняли місця у віночку, для кожного з них по черзі всі присутні разом співають вітальну пісню. Під час виконання пісні слід доброзичливо посміхатись, робити плавні рухи у такт мелодії, ніжно торкатись того, про кого співають діти. Вітальна пісня – це емоційний настрій на весь день, це вияв любові до кожного, вияв наміру не цуратися дитини, а бути з нею поруч, гратися, спілкуватися, виявляти свою доброту і милосердя.

Текст пісні повинен бути простим і зрозумілим для дітей, з періодичними повторами, що дає змогу швидше його запам'ятовувати. Мелодія повинна бути теж простою, ритмічною, без штучних ускладнень, занадто високих або низьких нот, нешвидкою. Доброзичлива посмішка вчителя-реабілітолога, його асистента, дружні дотики до рук, плечей сприяють встановленню контакту, появі емоційної єдності всієї групи. Як правило, у випадку щирих дій учителя діти швидко втягуються у цю гру і охоче співають разом з іншими. Якщо виникають труднощі у постановці вітальної пісні, то на перші заняття доцільно запросити музичного терапевта (вчителя музики).

Після вітальної пісні вчитель-реабілітолог проводить тематичне групове заняття слідкуючи за тим, як діти працюють над поставленими завданнями. Асистент вчителя-реабілітолога слідкує за поставою дітей, за їх рухами, допомагає дітям з особливо складними вадами. Як правило, під час занять «Віночок спілкування» вчитель нагадує вихованцям про загальну тему, проводить фронтальне опитування-бесіду за матеріалами

попереднього заняття, знайомить із планом роботи на день, поступово переходить до нового матеріалу.

Дієвими і поширеними формами роботи у «Віночку спілкування» є: розповідь вчителя, жестові пісні, загадки, використання ігрових елементів, сюжетно-рольова гра, застосування наочності.

Заключним етапом спільних занять «Віночок спілкування» є вибір наступної області діяльності. На цьому етапі треба вибір віддати дитині. Саме вона має піти в ту область, де їй цікаво. А завдання вчителя-реабілітолога - на основі цього інтересу побудувати роботу над подоланням вад, над набуттям необхідних знань, умінь та навичок, над досягненням поставлених цілей. Від інтересу дитини, через її можливості – до вирішення її проблем – ось ті складові, які повинен завжди пам'ятати кожен вчитель-реабілітолог стосовно кожної дитини.

«Віночком спілкування» завершується денний цикл реабілітаційних занять. Діти знову сідають у коло, співають прощальну пісню, бажають один одному безпечного переходу (переїзду) додому, щастя, добра, посмішок, здоров'я тощо.

В цій області формуються:

1. Перші навички спілкування, колективної дії, сприйняття себе як частки дитячої спільноти, навички мовлення.
2. Відчуття довіри, доброзичливості, позитивні емоції сприйняття навколишнього середовища.
3. Навички адекватної реакції на заняття як на модель майбутнього уроку.
4. Знання, уміння та навички у відповідності до віку дитини та її інтелектуального розвитку.
5. Знання батьків щодо усвідомлення проблем своїх дітей та перші власні реабілітаційні навички стосовно до своєї дитини.
6. Уміння навчатися один у одного та здатність до співпраці.

7. Навички виконання ближніх та дальніх цілей індивідуального сімейного плану.

Важливе місце у формуванні дитячої самостійності, у набутті навичок самообслуговування займає область вбирання. Мета області «Я охайний» - навчити дітей сталим побутовим навичкам вбирання, умінню слідкувати за своєю зовнішністю. Обов'язковим обладнанням для цієї області є шафа з різними видами одягу, поличка з головними уборами, місце для взуття, велике дзеркало, куточок для прикрас. Область вбирання розміщена безпосередньо біля входу у групову кімнату – це нагадує дітям аналогічне розташування подібної області у власній квартирі, привчає їх оглядати себе в дзеркало, усувати недоліки у вбиранні, спонукає слідкувати за своїм зовнішнім виглядом, вчить бути охайним.

Формування навичок самообслуговування, уміння самостійно користуватись одягом, взуттям у цій області може відбуватись через гру. Саме тут діти вчать бачити себе, своє вбрання, набувають перших естетичних смаків. Значну допомогу така область може надати у організації загальних сюжетно-рольових ігор, свят, карнавалів тощо. Батьки дітей охоче беруть участь у облаштуванні цієї області.

Не менше значення область вбирання має і для пізнання досить широкого поняття «Одяг людини». Тут діти мають змогу усвідомити значення одягу в житті навчитись його самостійно використовувати.

У цій області формуються:

1. Сталі навички користування одягом, взуттям. За наявності певних вад у дитини виробляються нестандартні оптимальні, індивідуалізовані реабілітаційні програми користування своїм одягом і взуттям, додатковими допоміжними пристроями.

2. Уміння слідкувати за своєю зовнішністю, дивитись і бачити себе, уміння визначати та самостійно усувати недоліки, уміння бути охайним.

3. Знання про загальне та соціальне призначення одягу, його роль в житті людини.

4. Навички, закладені у ближніх та дальніх цілях.

Одним із улюблених місць під час реабілітаційних занять є перебування дітей у кухні. Область «Смачного» обладнується кухонними меблями та побутовою технікою. Звичайно це імітація, але імітація якісна, зовнішньо наближена до загальноповживаних зразків. Обідній столик, шафа-пенал, мийка, плита, холодильник, пральна машина виготовлені з урахуванням санітарно-гігієнічних вимог та віку дітей. Тут вони мають можливість отримувати побутові навички у користуванні кухонним обладнанням, розвивати моторику, вчать допомагати старшим.

Діти охоче спілкуються в цій області: «готують обід», накривають на стіл, «годують сім'ю» та приймають гостей. У цій області формуються:

1. Навички прийому їжі з урахуванням індивідуальних особливостей дитини. Навички, отримані в цій області, реально використовуються кожного дня під час організації другого сніданку та участі дітей у приготуванні їжі вдома під керівництвом батьків. За наявності фізичних або фізіологічних відхилень, пов'язаних із харчуванням та прийомом їжі, в цій області на практиці реалізуються індивідуальні реабілітаційні програми, досягаються ближні та дальні цілі.

2. Навички поведінки на кухні, за обіднім столом, навички накривання столу та правильного прийому їжі.

3. Перші поняття про їжу, її різноманітність та роль у житті людини.

4. Навички спілкування під час роботи на кухні та прийому їжі.

Область відпочинку «Солодкого сну» використовується як область організації, набуття необхідних побутових навичок, освоєння місця сну. Діти вчать правильно готуватись до сну: роздягаються, акуратно складають одяг, взуття, займають правильне положення тіла, а після уявного сну – вчать прибирати постіль. Ця область обладнана двоярусним

ліжком «Слоненя», яке є одночасно і навчальним елементом і місцем організації гри. Цінним є те, що ліжечка обладнані ортопедичними матрацами і діти, які швидко втомлюються, дійсно можуть тут відпочити. У цій області формуються:

1. Індивідуальні навички користування ліжком у зв'язку з індивідуальними особливостями дитини, реалізуються ближні та дальні цілі реабілітаційних програм.
2. Навички поведінки у своїй спальні, поводження зі своїм одягом, взуттям, постіллю.
3. Постійне поняття про значення сну в житті людини.

Всі індивідуальні реабілітаційні програми дітей з обмеженими можливостями направлені на інтеграцію дітей у суспільство. Саме тому незаперечною умовою ранньої соціальної реабілітації є опанування певним об'ємом знань, умінь та навичок, які необхідні для наступного перебування в навчальному закладі, в дитячому колективі.

Область навчання «Крок до школи» обладнано у наближенні до класної кімнати, розрахованої на одночасне перебування всієї групи. Тут на загальних заняттях (уроках) діти отримують перші навички класно-урочної системи як основної у загальноосвітніх школах. Проте заняття тут продовжуються 5-10 хвилин, після чого інші види діяльності поглиблюють знання з довкілля, грамоти, математики тощо. Основним напрямком роботи у цій області є по можливості оволодіння базовим компонентом дошкільної освіти.

Ця область обладнана столиками для проведення уроку, сконцентровано матеріали для самостійної роботи (книжки, олівці, ручки, зошити, пензлики, фарби, лінійки, кольоровий папір, наочність, технічні засоби навчання).

У цій області формуються:

1. Навички мовлення.

2. Перші поняття «школа, урок, учитель».
3. Систематизовані знання про навколишній світ.
4. Перші навички з письма, математики тощо.
5. Навички самостійного, творчого опанування знаннями, що є особливо важливим для дітей з обмеженими можливостями здоров'я.
6. Знання, уміння та навички дошкільної освіти. Спеціалізовані навички дітей, які мають значні порушення опорно-рухового апарату та інтелекту.

Здатність дітей до пізнання довкілля, до його моделювання проявляється дуже рано. Цей прояв перш за все реалізується у конструюванні, у намаганні дитини скласти до купи або розібрати на частини щось ціле. Для реалізації цього природного потягу дитини, для розвитку її просторової уяви, логічних міркувань, уміння аналізувати обладнується область конструкторів «Я – майстер». Основними елементами цієї області є цеглини, кубики і блоки, виготовлені, в основному, із гофрокартону та дерева. Вони систематизовані і розташовані на полицках у доступному просторі з відповідними позначками. Кубики та цеглинки як будівельний матеріал повинні бути неважкими, зовні схожими, безпечними.

Великі будівельні деталі виготовляють із поролону і обшивають захисною плівкою, яку можна мити. Найменші роблять із дерева або гігієнічного пластику. Конструювання дає змогу:

1. Формувати у дітей первинні навички будівельника, конструктора, майстра.
2. Розвивати просторову уяву, уміння моделювати, відтворювати об'єкти, які зустрічаються в реальному житті.
3. Удосконалювати сенсорно-моторні здібності.
4. Пристосовуватися до виконання необхідних дій, навіть маючи певну ваду.
5. Вчитися працювати в колективі, зважати на думку та бажання іншого, відстоювати своє бачення або погоджуватися з думкою товариша.

6. Досягти ближніх та дальніх цілей реабілітаційних програм.

Область мистецтва «Я малюю» у груповій кімнаті – це місце, де діти мають змогу проявити свою фантазію, творчість, самостійність. Ця область відповідно облаштовується: повинна бути світлою, просторою, привабливою, безпечною. Тут концентрують пристосування для виконання творчих робіт та малювання: мольберт, різні фарби, папір, фломастери і маркери, пензлі, кольорову крейду та кольоровий папір, пластилін, ножиці, клей тощо.

Не слід занадто нав'язувати діяльність дітям в області мистецтва, адже вони захоплюються перш за все тим, що роблять самі. Проте присутність вчителя-реабілітолога та його асистента повинна відчуватись у ненав'язливому корегуванні дій маленьких митців. Треба прагнути, щоб діти малювали щодня і до повного задоволення своєї потреби. Необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей, створювати їм належні пристосування для малювання, ліплення, аплікації тощо.

Роботи дітей збираються в окремі альбоми або папки – вони будуть потрібні для розмови з батьками та формуванні домашнього завдання.

В області мистецької діяльності «Я малюю» формуються:

1. Творчий розвиток дитини, її естетичні смаки, образне мислення.
2. Тактильні відчуття та тонка моторика.
3. Самостійність, здатність здійснювати вибір, приймати рішення.
4. Здатність до виконання дій у певній послідовності, до ретельності та старанності.
5. Певний об'єм знань з різних видів мистецтва.
6. Навички виконання ближніх та дальніх цілей індивідуального сімейного плану.

Однією із найширших областей спеціалізованого впливу є область зустрічі з природою «Здрастуй, сонце». Вже вдома, у предметно-

просторовому оточенні своєї кімнати дитина вперше зустрічається з навколишнім середовищем, з живою та неживою природою. Переходи, ігри на свіжому повітрі, поїздки до лісу, до моря, річки, на дачу, до зоопарку завжди залишають у дітей незабутні спогади, викликають позитивні емоції. Проте, зважаючи на необхідність частого контакту з відкритою природою, з огляду на те, що дитина, в силу різних обставин, все ж перебуває в обмеженому просторі, для її гармонійного розвитку облаштовуємо в груповій кімнаті область зустрічі з природою. Як правило, в цій області повинно бути вікно, через яке можна спостерігати явища природи, пори року тощо. В цій області розміщують живі квіти, акваріум, облаштовують живий куточок.

Але основним місцем цієї області повинна стати дійсно жива природа. Тому у Центрі реабілітації облаштовуються куточки занять у дворі, на свіжому повітрі., куди діти переходять для проведення спостережень, виконання фізичних вправ, організації гри тощо. У цій області формуються:

1. Знання природного оточення та місця людини в ньому.
2. Навички спостереження та догляду за рослинним, тваринним світом, навички охорони природи; формування первинних соціально-екологічних уявлень.
3. Відчуття єдності із різнобарвним та багатовимірним світом живої природи, особистої відповідальності за його збереження.
4. У випадку безпосереднього контакту з живою природою, на фоні емоційного підйому виникають позитивні реакції, формуються компенсаторні можливості, які позитивно впливають на зменшення або подолання вад дитини, розширення чуттєвого компонента внутрішнього світу дитини (вдосконалення сфер «Я відчуваю», «Я міркую»), закріплення стану психологічної гармонії з оточеннями.

Гра – основа життєдіяльності дитини, головна форма пізнання оточуючого середовища, пізнання світу. Ігрова діяльність є провідною у

всіх областях спеціалізованого впливу. Тому область «Я граю» оснащується великою кількістю різноманітних звичайних, багатофункціональних та спеціальних іграшок, що дає змогу швидко підготувати тематичні куточки до сюжетно-рольової гри (моя зупинка, мій магазин, моя аптека, моя дача, моя пошта, у нас гості, ми у зоопарку, ми їдемо до моря). В області «Я граю» є маленький ляльковий театр, набір дитячих музичних інструментів, масок тощо. Все в цій області пристосовано до виникнення у дітей бажання грати певні ролі, зображати казкових героїв, тварин. Сюжетно-рольові ігри – це відображення реального життя, перший реальний досвід дитини. Звісно, гра присутня у всіх областях поглибленого впливу. Проте наявність спеціального місця для організації ігрової діяльності – необхідна умова формування реабілітаційного оточення. Ця область досить простора для організації ігрової діяльності всієї групи, відокремлена від інших областей.

В цій області формуються:

1. Уміння спілкуватись, взаємоповага, взаєморозуміння, позитивна взаємодія з іншими, соціальний досвід.
2. Логічне та творче мислення, самовираження та самоповага.
3. Мова, лексичний запас, уміння правильної побудови речень, використання інтонації.
4. Рухова дрібна та груба моторика.
5. Сприйняття, сенсорно-моторна функція.
6. Інтелектуальний розвиток дитини.
7. Знання, уміння та навички, закладені в ближніх та дальніх цілях індивідуального сімейного плану дитини.

Пізнання навколишнього середовища починається з осмислення дитиною певних відчуттів. Кожний аналізатор складається з периферійної частини, системи проведення та центральної частини. Периферійна система (рецептор) отримує сигнал – збудження від подразників, передає сигнал-імпульс через систему проведення до центральних органів, які начебто

прочитують його і трансформують в інформацію. В залежності від об'єму інформації, від її оцінки дитина отримує сигнал до дії.

Чутливість дитини має досить складну організацію і розділяється на загальну (тактильна, больова, температурна, відчуття тяжіння, відчуття розташування тіла у просторі, кінестатична чутливість відчуття внутрішніх органів) та специфічну (нюх, смак, зір, слух). Повноцінна сенсорна інтеграція можлива лише під час злагодженої роботи всіх ланок: периферійної системи, системи проведення, головного мозку, зворотного зв'язку, який спонукає до дії.

Область сенсорної інтеграції «Я відчуваю» в групі є продовженням залу сенсорної інтеграції та інтенсивної фізичної реабілітації, де відбуваються спеціалізовані групові заняття. Створення окремої області з сенсорної інтеграції в кожній групі дає можливість поглиблено розвивати індивідуальність дитини через надання їй додаткового, цілеспрямованого сенсорного досвіду. Ця область обладнана:

- килимом із різними поверхнями; іграшками та матеріалами різної форми, вагами, фактурами; речами, які можна розпізнавати на дотик;
- предметами, які можна нагрівати та охолоджувати, пластичними та текучими речовинами (вода, пісок, зерно, плоди каштанів, галька, пластилін, глина тощо);
- ліхтариком з м'яким світлом та набором світлофільтрів, контрастами: чорно-білі та кольорові ілюстрації, наборами різних за формою, розміром та забарвленням фігур, іграшок;
- дзвіночками, свистками, брязкальцями, музичними іграшками, дитячими музичними інструментами, наборами предметів із різною висотою звучання тощо;
- набором ароматичних речовин, це можуть бути продукти, засушені рослини зі стійким запахом, слабкі і безпечні розчини із запахом фруктів, ягід тощо;

- солодкими, кислими, солоними та гіркими продуктами, безпечними та з не дуже інтенсивним смаком;

- пристроями, які дозволяють змінювати положення тіла та переміщувати його у просторі (батут, гойдалка, дитяча центрифуга, візок, терапевтичні м'ячі, сухий басейн).

В цій області формуються:

1. Чуттєва сфера дитини, її здатність упізнавати елементи оточуючого середовища за окремими ознаками.

2. Сенсорний досвід, адекватна реакція на подразник, розуміння власних відчуттів.

3. Підвищена увага до відхилень, до пригнічення, деривації (позбавлення або обмеження відчуттів), до розвитку ослаблених ділянок.

4. Складні види чутливості, які залежать від взаємодії декількох аналізаторів (локалізація, упізнавання предметів на дотик).

5. Виконання ближніх та дальніх цілей індивідуального сімейного плану.

Діти з обмеженими можливостями здоров'я – це діти, які, крім основного захворювання, мають цілу низку супутніх розладів. Дуже часто періодичні захворювання, тимчасові розлади спричиняють додаткові ускладнення, які доводиться оперативно вирішувати на побутовому рівні. Саме тому перебування дитини в групі, проходження нею індивідуальних реабілітаційних програм вимагає створення умов для її особистої гігієни.

Область особистої гігієни «Мий до дір» - це не тільки навчальна область спеціалізованого впливу, це перш за все місце, де діти щоденно реалізують свої побутові навички, задовольняють свої потреби. Вона обладнана засобами особистої гігієни, пристосована до вад дітей, забезпечує їх природні потреби. Дитячі унітази з різноманітними пристосуваннями, доступні раковини-мийки, гаряча та холодна проточна вода, душ, шафи для особистих рушничків та мила, функціональний столик, дзеркало – необхідні

атрибути такої кімнати. Тут у недоступному для дітей місці зберігаються дезінфікуючі та ароматичні розчини, миючі засоби, обладнання для прибирання.

В цій області формуються:

1. Побутові навички особистої гігієни, самообслуговування.
2. Уміння користуватись спеціальними пристосуваннями та обладнанням.
3. Заплановані уміння з ближніх та дальніх цілей індивідуальних реабілітаційних програм.

Отже, використання таких навчальних областей дозволяє педагогу ефективно враховувати у процесі всієї системи навчання та виховання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю індивідуальні особливості вказаної категорії дітей, оптимізувати навчальне навантаження на них, вчасно переключити дитину з одного на інший тип діяльності, що не дозволяє накопичуватись у неї психічного перезбудження.

Список основных использованных джерел

1. Алексеенко Е.В. Особенности логопедической работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей // Дефектология. – 1989. - №6.
2. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. – М.: Просвещение, 1987.
3. Гаврилов О.В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей. // Дис...канд. психол. наук: 19.00.08. – К.: Інститут дефектології АПН України, 1998.
4. Гаврилов О.В. Особливості гри глибоко розумово відсталих дітей і її вплив на формування у них соціальної поведінки. // Психолого-педагогічні умови підвищення результативності учіння школярів з психічними вадами. / Під ред.. В.І.Бондаря, І.Д.Беха. – К.: Інститут дефектології АПН України, 1995.
5. Грачёва К.К. Воспитание и обучение глубоко отсталого ребёнка. – М.: Учпедгиз, 1932.
6. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. – М.: Учебная литература, 1997.
7. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р.А.Бэлова-Давид. – Просвещение, 1972.
8. Запорожец А.В., Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников. – М.: Педагогика, 1974.
9. Иванова Т.Н. Из опыта работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей // Дефектология. – 1980. - №4.
10. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Психология лиц с нарушением речи. – СПб.: КАРО, 2007.
11. Коркина М.В., Лакосина Н.Д., Личка А.Е. – Психиатрия. – М.: Медицина, 1995.
12. Краткий дефектологический словарь / Под ред. А.И.Дьячкова. – М.: Просвещение, 1964.

13. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Педагогика, 1973.
14. Лурье Н.Б., Забрамная С.Д. Дети с болезнью Дауна и некоторые особенности их познавательной деятельности // Дефектология. – 1971. - №1.
15. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології. – К.: Перун, 1996.
16. Маллер А.Р. Родителям о детях с глубокой умственной отсталостью // Дефектология. – 1991. - №5.
17. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья / А.Н.Коноплева, Е.Н.Георгиевич, Л.А.Зайцева. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2005.
18. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998.
- 19 Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение, 1985.
20. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005.
21. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. – Кам'янець-Подільський, 2009.

ДОДАТОК №1

Експериментальна навчально-виховна програма центру ранньої соціальної реабілітації «Лелеченя»

Вересень

Ознайомлення з навколишнім середовищем.

1. Ознайомлення з приміщенням школи, їх призначенням.
2. Правила поведінки в школі.
3. Шкільне приладдя, його застосування.
4. Іграшки.
5. Персонал школи: вчителі, вихователі, кухар і т.п.
6. Осінні зміни в природі.

Розвиток мовлення.

1. Наша школа. Ознайомлення з окремими приміщеннями, їх призначенням. Збагачення словника окремими словами: роздягальня, столова, туалет, ігрова кімната, клас, кабінет та інші. Робота над розумінням зверненого мовлення, виконання словесної інструкції вихователя, формування словесної відповіді на запитання.

2. Правила поведінки в школі. Введення в словник дієслів: вчитися, малювати, писати, читати, прибирати, працювати; прикметників: охайний, чистий, брудний, слухняний, гарний, поганий.

3. Шкільне приладдя (шкільна дошка, зошити, ручки пенал, олівці, фломастери), їх призначення, бережливе ставлення до них. Складання коротких речень, відповідей на запитання. Робота над формуванням правильного темпу і ритму мовлення.

4. Іграшки. Назва. Виконання різних дій з іграшками. Вміння відшукати іграшку за її словесним описом. Відтворення звуків, рольові ігри

з різними іграшками. Пальчикова гімнастика з вивченням відповідних віршків.

5. Працівники нашої школи. Збагачення словника новими словами: вчитель, вихователь, масажист, кухар та ін.. Складання коротких розповідей про їхні обов'язки та трудові дії.

6. Золота осінь Прослуховування віршів та оповідань про осінь. Розучування скоромовок, загадок про осінь. Збагачення словника новими словами – означеннями (оранжевий, золотий, коричневий, зелений). Вміння добирати протилежні слова (теплий – холодний; далекий – близький; великий – малий; довгий – короткий).

Формування елементарних математичних уявлень.

1. Ознайомлення з поняттям «один – багато». Вибір одного предмета з множини, та складання множини з окремих предметів.

2. Об'єднання однакових за однією ознакою предметів в множину.

3. Знайомство з розмірами предметів. Поняття «великий-малий». Об'єднання різних предметів за критерієм «великий-малий».

4. Поняття «високий-низький», «широкий-вузький», об'єднання предметів за цими ознаками.

5. Орієнтування в просторі кімнати. Виконання інструкцій: «Іди до...; стань біля...; сідай на...».

6. Поняття «форма» (квадрат, круг, трикутник). Групування предметів за формою.

7. Цифра 1. Співвідношення з кількістю.

8. Цифра 2. Співвідношення з кількістю. Конструювання з паличок.

Малювання.

1. Ознайомлення дітей з основними інструментами і приладами малювання (олівці, фарби, папір, пензель), правила користування ними. Демонстрація ідентичності предмета та його зображення на площині.

2. Демонстрування дітям прикладів малювання. Розглядання з ними яскравих предметів. Порівняння предметів та їх зображень на картині.

Вправи для кисті руки.

3. Знайомство дітей з правилами малювання:

- малювати тільки з одного боку аркуша;
- правильно тримати аркуш перед собою – рівно, паралельно до краю стола;
- правильно тримати олівець.

Заохочення дітей до розповіді про зміст свого малюнка.

4. Ігрові заняття з диференціації кольору, форми, розміру. Вправи для кисті руки.

5. Малювання фарбами прямих, хвилястих смуг. Диференціація кольорів.

6. Малювання фарбами предметів круглої форми (від центру способом створення кольорової плями).

7. Малювання на класній дошці кольоровою крейдою. Коментування кожної дії.

Ручна праця.

1. Ознайомлення дітей з матеріалом для ліплення: глина, пластилін, сояна маса. Демонстрація процесу ліплення, стимулювання самостійних дій з матеріалом.

2. Навчання розминати шматочки пластиліну руками, відщипувати малі шматочки, розігрівати шматочки двома руками, з'єднувати їх разом, робити пальцем ямку, витягувати носик. Навчання копіювати дії вчителя, виконувати його інструкції.

3. Ознайомлення дітей з процесом виготовлення аплікації.

Прикрашання предметів за допомогою накладання елементів візерунка.

Накладання на фартушок яскравих прикрас (аплікації з паперу).

4. Навчання дітей намазувати клей на папір за допомогою пензлика і приклеювати його до площини. Самостійно обирати місце для прикраси.

5. Аплікація на тему «Різнокольорові кульки, м'ячі».
6. Ліплення з пластиліну кульок, паличок, овочів, фруктів.

Музика і ритміка.

1. Слухання пісеньок про літо.
2. Рухові забави у колі.
3. Розучування пісеньки «Ходить гарбуз по городу».
4. Вправи для розвитку дрібної моторики.
5. Вправи з дитячими музичними інструментами.
6. Музичні ігри «Дрібушечки», «Дощик», «На чому я граю».

Жовтень

Ознайомлення з навколишнім середовищем.

1. Пізнай себе. Ти – маленька людина.
2. Частини твого тіла. Їх призначення.
3. Твої руки і ноги. Їх призначення та догляд за ними.
4. Твої очі та вуха. Їх призначення і догляд. Звуки в природі.
5. Твій ніс і язик. Розпізнавання різних запахів, смаків. Догляд за носом і ротом.

Розвиток мовлення.

1. Ти – маленька людина. Правильна вимова свого імені, прізвища. Ознайомлення з іменами дітей в групі, батьків, дідуся, бабусі, сестри, брата. Поняття – хлопчик, дівчинка. Скільки тобі років. Розпізнавання надпису свого імені (метод глобального читання). Короткі відповіді на запитання та розповіді про себе, своїх друзів.

2. Як називаються частини тіла людини. Називання частини свого тіла. Короткі речення про призначення кожної частини тіла. Вживання нових дієслів: дивитися, розуміти, думати, слухати, ходити, бігати, стрибати... Відповіді на запитання: «Де розташовані очі, вуха, ніс, руки?» Поняття: великий, маленький.

3. Праця дорослих та дітей. Обов'язки дорослих: що робить мама, тато, дідусь, бабуся, брат, сестра, на роботі, вдома, в школі. Що повинні робити діти в групі.

4. Моя зовнішність. Короткі розповіді про зовнішність: свою, мами, тата, друзів. Відповіді на запитання: «Якого кольору очі, якого розміру вуха?» Формування поняття «колір», називання основних кольорів, групування предметів за кольорами.

5. Світ звуків. Розпізнавання голосів однолітків. Гра «Чий голос?», «Хто шукає?». Слухання і розпізнавання звуків у навколишньому середовищі: спів пташок, голоси тварин, шуми транспорту, музичні інструменти. Навчання розмовляти різною силою голосу (голосно, нормально, пошепки), в різному темпі.

6. Світ смаків та запахів. Органи відчуттів: ніс та язик. Короткі відповіді на запитання: «Який у кого ніс, язик? Для чого вони призначені?». Збагачення словника новими словами – означеннями: короткий, кирпатий, видовжений, тонкий, товстий. Короткі відповіді на запитання: «Який на смак..., який запах...?» Віршики і загадки про рот і язик.

Формування елементарних математичних уявлень.

1. Повторення цифр 1; 2, їх співвідношення з кількістю пальців, паличок.

2. Ознайомлення з довжиною предметів. Поняття: довгий, короткий, довший, коротший, однаково.

3. Орієнтування в просторі. Виконання інструкцій: вгору, вниз, за, перед, вбік, назад, вперед.

4. Орієнтування в часі. Розуміння і називання частин доби: день, ніч, ранок, вечір.

5. Число 3. Перерахування предметів в межах 3. Співвідношення з кількістю пальців, паличок. Визначення, без попереднього рахунку, кількості предметів в межах 3.

6. Додавання та віднімання паличками в межах 3.

7. Поняття більше, менше, однаково.

Малювання.

1. Виконання власного зображення (техніка довільна).
2. Виконання олівцем або фломастером прямих і хвилястих ліній.
3. Малювання кругів: кульки, яблука, персики, кавуни.
4. Основні та похідні кольори. Малювання повітряних кульок, райдуги.
5. Малювання осінніх квітів і дерев методом прикладання пензлика до аркуша паперу.
6. Обведення фігур за контуром та штрихування їх.
7. Обведення фігури за пунктиром не відриваючи олівця від паперу.
8. Обведення зображення обличчя за пунктиром. Зображення різного виразу обличчя (сумне, веселе, серйозне).

Ручна праця.

1. Ліплення предметів круглої форми. Оглядання предмета перед ліпленням, визначення схожості та відмінності за розміром, формою. Ліплення предметів круглої форми з натури (яблука, апельсин, помідор).
2. Виготовлення іграшок з пластиліну. Вивчення прийомів та послідовності ліплення.
3. Виготовлення закладки до книжки способом складання візерунків з різнокольорових смужок за зразком.
4. Виготовлення аплікації рушничка способом укладання різнокольорових смужок.
5. Виготовлення аплікації рушничка, шарфа за допомогою геометричних елементів з паперу.
6. Виготовлення аплікації з осіннього листя.
7. Ліплення з соляної маси предметів, що складаються з кількох частин. Навчання співвідносити розміри шматочка соляної маси з розміром частини предмета.
8. Ліплення фігури людини. Повторення послідовності.

Музика і ритміка.

1. Забави з музичними інструментами.
2. Вивчення пісні «Ой є в лісі калина».
3. Ігри на повітрі під музику: хороводи; кружляння в колі.
4. Передавання рухами змісту пісень, ритмічне реагування на зміни темпу рухів.
5. «Гра з дзвіночками».
6. «Гра з хусточкою».
7. «Танець з ляльками».

Листопад

Ознайомлення з навколишнім середовищем.

1. Моя сім'я, родина.
2. Як я допомагаю своїм батькам.
3. Моє улюблене заняття.
4. Ввічливим потрібно бути всюди.
5. Як поводитися за столом.
6. Твій одяг. Його призначення та догляд за ним.
7. Твоє взуття. Осінній одяг та взуття.
8. Скоро зима. Сезонні зміни в природі.

Розвиток мовлення.

1. Сім'я, родина. Розповіді про членів своєї родини. Називання всіх по іменах. Читання та запам'ятовування віршів та прислів'їв про родину.
2. Обов'язки членів твоєї родини. Складання коротких розповідей про обов'язки батьків. Мої обов'язки вдома, в школі.
3. Мої улюблені заняття вдома, в школі. Збагачення словника дієсловами: мити, прати, прасувати, ремонтувати, в'язати, вишивати... Вірші «Маленька господиня» О.Журлива, «Працьовита в нас сім'я» Л.Компанієць. Прослуховування, переказування, короткі відповіді на запитання.

4. Правила ввічливого поводження. Вживання ввічливих слів в конкретних ситуаціях. Вивчення на пам'ять вірша «Чарівні слова» Г.Бойко. Короткі розповіді про правила ввічливого поводження за столом, в транспорті, в школі, в гостях. Розглядання тематичних картинок. Відповіді на запитання, що добре, що погано.

5. Твій зовнішній вигляд. Використання узагальнюючих слів: одяг, взуття. Збагачення словника словами: привітний, охайний, причесаний, умитий. Вірш «Правда ж, мамо, я великий?» М.Познанської.

6. Пізня осінь. Розповіді про зміни погоди, відліт пташок, наближення зими. Малювання прямих та хвилястих ліній. Написання простих елементів рукописних букв на дошці та в зошиті.

Формування елементарних математичних уявлень.

1. Групування предметів за двома ознаками (колір і розмір; колір і форма).

2. Повторення навичок орієнтування в просторі. Визначення місця знаходження предмета за інструкціями: «вгорі, внизу, попереду, позаду, збоку».

3. Закріплення розуміння назв частин доби. Ознайомлення з назвами днів тижня.

4. Повторення назв днів тижня. Поняття: сьогодні, завтра, вчора.

5. Цифра 3. Співвідношення з кількістю.

6. Розв'язування наочних задач в межах 3 на об'єднання та роз'єднання. Вислуховування та розуміння задачі, звертаючи увагу на слова, які визначають зміст арифметичної дії: «прилетів, відлетів, додали, зменшили, відняли».

7. Повторення назв геометричних форм (круг, квадрат, трикутник, прямокутник).

8. Повторення назв частин доби, назв днів тижня. Послідовність дій, які виконуються в різний час доби. Які справи робляться вранці, які ввечері.

Малювання.

1. Розфарбовування фарбою готового контурного малюнка, не виходячи за межі контуру.
2. Розфарбовування олівцями готового малюнка, називаючи кольори.
3. Самостійний малюнок простого предмета (сонце, обличчя, квітка) за зразком. Коментувати дії виконання малюнка. Аналіз виконаного малюнка, взаємне розташування частин предмета.
4. Малювання геометричних фігур (трикутник, прямокутник, квадрат) за пункирними лініями.
5. Обведення фігур за контуром та заштриховування.
6. Обведення фігури за пунктиром, не відриваючи олівець від паперу.
7. Малювання хвилястих та ламаних ліній за пунктиром та самостійно.

Ручна праця.

1. Складання візерунків у смужці за зразками з використанням геометричних та рослинних елементів (гриби, ялинки, квіточки).
2. Виконання аплікації з натури без зразків – будинок з вікнами, дверима. Називання предметів, елементів, розповідь про їх взаємне розміщення.
3. Ліплення з пластиліну фігурок птахів. Формування навички планування роботи. Відповіді на запитання: «З чого почати роботу? На які шматки треба поділити пластилін?»
4. Ліплення з пластиліну фігурок тварин, використання їх у грі.
5. Складання аплікації – фрукти в кошику. Усвідомлений підбір необхідних елементів.
6. Складання симетричних візерунків з готових елементів.
7. Виготовлення аплікації з осіннього листя.

Музика і ритміка.

1. Вправи для розвитку дрібної моторики «Хлопчик-пальчик, де ти був», «Скакалка».

2. Вправи для різних груп великих м'язів: «Вчимо ляльку рухати руками».

3. Ігри під музику: «Знайди собі пару», «Веселі танцюристи».

4. Розучування танцю «Підстрибування».

Грудень

Ознайомлення з навколишнім середовищем.

1. Зима. Зимові місяці. Сезонні зміни в природі: холод, сніг, лід, ожеледь, мороз.

2. Зимові дитячі ігри: ковзання, лижі, сніжки.

3. Зимовий одяг: светр, шапка, рукавички, шарфик.

4. Кожен любить подарунки. Прихід святого Миколая.

5. Підготовка до Різдвяних свят та Нового року.

Розвиток мовлення та навчання грамоти.

1. Прийшла зима. Короткі розповіді про зиму. Заучування віршів на зимову тематику. Запам'ятовування назв місяців. Збагачення словника новими словами: холод, мороз, ожеледь, лід, крига, бурульки.

2. Зимові ігри та забави. Вивчення вірша «Снігова баба» М.Підгірянки. Збагачення словника дієсловами: ліпити, ковзатися, їздити, качатися. Короткі розповіді за сюжетними картинками.

3. Зимовий одяг. Уміння групувати предмети за характерними ознаками: одяг для хлопчиків, одяг для дівчаток, зимовий одяг, літній одяг. Збагачення словника узагальнюючими словами – взуття, одяг.

4. Зимуючі пташки. Оповідання та вірші про пташок. Розмови про зимуючих пташок, допомогу їм.

5. Різдвяні та Новорічні свята. Повторення та вивчення нових колядок, щедрівок, привітань. Читання казки «Дванадцять місяців», сюжетно-рольові ігри за казкою.

Формування елементарних математичних уявлень.

1. Повторення диференціації плоских форм: Квадрат, круг, трикутник, прямокутник.
2. Порівняння об'ємних та плоских фігур.
3. Орієнтування на аркуші паперу: вгорі, внизу, посередині.
4. Орієнтування у просторі: «Підійди до; підійди ближче; стань далі, тут, там...».
5. Орієнтування в часі: розуміння і вживання слів «зараз, потім, вчора, сьогодні».
6. Перелік предметів у межах 4-х. Вибір предметів із множини одразу групою за показом, зразком, словесною командою.

Малювання.

1. Малювання фарбами предметів круглої форми: кулі, намисто, м'ячі, бублики, цукерки.
2. Малювання фруктів та овочів кольоровими олівцями.
3. Малювання за зразком або обведення за контуром листя дерев, розфарбовування їх кольоровими олівцями.
4. Розмальовування малюнків новорічних прикрас візерунками.
5. Малювання предметів, які створені з двох або кількох форм (візок, вагон, машини).
6. Малювання зимового пейзажу білою фарбою по папері темного кольору.

Ручна праця.

1. Ліплення з пластиліну предметів, що складаються з декількох частин (фігурки тварин, іграшки).
2. Ліплення однакових предметів, розбіжних за розміром (курка і курчата, кішка і кошенята).
3. Складання візерунків в замкнутій формі (коло, овал), розташування частин аплікації за зразком, за інструкціями.
4. Виготовлення аплікації новорічної ялинки.
5. Виготовлення різдвяної листівки.

6. Виготовлення новорічних гірлянд.

Музика і ритміка.

1. Розучування пісень «Ялинка», «Прийшла зима».
2. Повторення вправ для розвитку дрібної моторики.
3. Музична гра «Веселі танцюристи».
4. Розучування танців «Ось ялинонька прийшла», «Новорічний хоровод».

Січень

Ознайомлення з навколишнім середовищем.

1. Святкування Нового року.
2. Святкування Різдва Христового.
3. Різдвяні та Новорічні подарунки.

Розвиток мовлення.

1. Святкування Нового року. Короткі розповіді про святкування Нового року. Розказування новорічних віршів, повторення назв місяців по порядку.
2. Святкування Різдва Христового. Повторення вивчених колядок, щедрівок. Розповіді про святкові різдвяні страви. Короткі розповіді за сюжетними картинками. Вживання займенників – у мене, у нього, у нас.
3. Зима. Вірш Л.Глібова «Зимова пісенька». Читання оповідань, загадок на зимову тематику. Збагачення словника дієсловами: мете, січе, віє, дує, свище... Переказування фрагментів оповідання, відповіді на запитання.

Формування елементарних математичних уявлень.

1. Цифра 4. Співвідношення з кількістю.
2. Порівняння множин. Вживання слів – більше, менше, однакові.
3. Порівняння предметів за довжиною, товщиною.
4. Порівняння об'ємних предметів з формою-зразком та групування в залежності від форми.

5. Формування найпростіших уявлень про швидкість руху (машина рухається швидко, людина – повільніше). Навчання дітей змінювати швидкість руху за усною командою (іди повільно, швидше, ще швидше).

Малювання.

1. Новорічний серпантин. Обведення ліній не відриваючи ручки від паперу.
2. Мороз малює на вікні – малювання зубною пастою на склі.
3. Розмальовування кольоровими олівцями малюнка «Різдвяний вертеп».

Ручна праця.

1. Виготовлення простих ялинкових прикрас з кольорового паперу.
2. Виготовлення аплікації «Новорічна ялинка».
3. Виготовлення простих ялинкових прикрас з соляної маси та розфарбовування їх.

Музика і ритміка.

1. Вправи на орієнтування в просторі «Біжіть до мене», «Жуки».
2. Розучування пісеньки «Дід Мороз».
3. Вправи з музичними інструментами, «Гра з брязкальцями».
4. Музичні ігри «Веселі танцюристи», «Піжмурки».
5. Розучування танцю «Танець дівчаток і зайчиків».

Лютий

Ознайомлення з навколишнім середовищем.

1. Екскурсія в зимовий парк.
2. Пташки, які залишились в нас на зиму (горобці, синички, снігурі, ворони).
3. Виготовлення годівничок для пташок. Матеріали, інструменти, які використовуються в процесі даної роботи.
4. Як люди допомагають тваринам в зимову пору.
5. Зимовий карнавал. Приготування костюмів, декорацій на бал.

Розвиток мовлення.

1. Зимовий сад і парк. Складання розповідей за сюжетними картинками. Вживання прийменників: до, біля, під, з.
2. «Казка про лисичку-сестричку та вовчика-братчика». На основі прослуханого тексту, складання коротких відповідей на запитання, розповіді за малюнками.
3. Зимуючі птахи. Читання вірша Г.Демченка «Снігурі». Запам'ятовування за малюнками назв птахів. Характерні ознаки їх розпізнавання.
4. Зима – важкий період для птахів і звірів. Розмова про потрібність допомоги птахам та звірям в зимовий період. Послідовність дій при виготовленні годівнички для пташок. Вживання слів: спочатку, потім, пізніше. Відповіді на запитання: «Чому? Навіщо?».
5. Узгодження назв птахів із словами один, одна, одне; змінювання слова за зразком: один - багато.
6. Веселе свято – «Карнавал». Пригадування головних героїв відомих казок. Збагачення словника словами, які передають різні емоційні стани людей: веселий, сумний, сердитий, добрий, злий, ласкавий... Короткі розповіді про приготування карнавального костюма.

Формування елементарних математичних уявлень.

1. Вибір 5 предметів з множини за наказом, зразком, словесною командою.
2. Перелік предметів в межах до 5, називаючи, фіксуючи кожний елемент. Відповіді на запитання: «Скільки?».
3. Співвідношення кількості предметів в межах 5 з кількістю пальців на руці, кількістю паличок.
4. Наочні задачі на збільшення та зменшення в межах 5.
5. Знаходження за зразком та назвою зображення плоских предметів (коло, трикутник, прямокутник, квадрат).

Малювання.

1. Обведення за контуром малюнка на зимову тематику.
2. Повторення візерунка на рукавиці за зразком. Розфарбування різними кольорами.
3. Малювання соснової гілочки методом штрихування.
4. Розмальовування кольоровими олівцями зображення різних пташок. Правильний добір кольорів за зразком.

Ручна праця.

1. Виготовлення з соляної маси фігурок пташок.
2. Виготовлення з картонних коробочок годівничок для пташок.
3. Виготовлення з картону маскарадних окулярів.

Музика і ритміка.

1. Розучування пісні «То сніжинки, мов пушинки».
2. Ритміко-гімнастичні вправи: «Лялька хоче навчитись танцювати».
3. Слухання музики: українських народних пісень, колискових.
4. Музично-ритмічні ігри «Вправа з обручами», «М'ячики падають».

Березень

Ознайомлення з навколишнім середовищем.

1. Тварини: свійські та дикі. Догляд за ними.
2. Рослини: дерева, кущі, квіти, кімнатні рослини. Догляд за ними.
3. Піклування про своє здоров'я. Одягаємось згідно пори року.

Дбаємо про чистоту одягу та взуття. Дбаємо про чистоту тіла, волосся. Догляд за зубами. Засоби гігієни: мило, шампунь, зубна паста, щітка, гребінець. Ранкова зарядка.

Розвиток мовлення.

1. Тварини. Розуміння узагальнюючих слів: домашні та свійські тварини. Відповіді на запитання: «Хто, де живе, що їсть?». Правильне вживання назв дитинчат домашніх тварин: собака - цуценятко, кінь — лошатко. Ознайомлення з характерними діями тварин: стрибає, мурчить,

гавкає, лиже... Відображення тваринних звуків. Вивчення коротких віршиків та лічилок про тварин.

2. Світ рослин. Спостереження та розповіді про кімнатні рослини, рослини на подвір'ї, в саду, на клумбі, в парку. Розуміння узагальнюючих слів: дерева, кущі, квіти, кімнатні рослини. Розмови про догляд за кімнатними рослинами (поливати, витирати листочки, пересаджувати). Вивчення вірша А.Камінчука «Суниці».

3. Турбота про своє здоров'я. Розуміння узагальнюючих слів «зимовий, весняний, літній одяг». Вживання присвійних (мій, твій), вказівних (цей, ця, це) займенників чоловічого, жіночого, середнього роду у різних відмінкових формах (мій, моєму, цей, цьому, ця). Закріплення в активному мовленні прикметників типу: татів, мамина, братів, Лесин, Тарасикові... Короткі розповіді про дотримання гігієни. Відповіді на запитання. Узгодження слів у реченні, правильне вживання слів у множині. Правильна вимова закінчень: -ою, -єю, єю.

Формування елементарних математичних уявлень.

1. Розв'язування та складання простих задач в межах 5.
2. Рух дітей в різних напрямках за прикладом та усною командою.
3. Пересування предметів на площині, використання слів: вперед, назад, вправо, вліво, вниз, угору, посередині.
4. Перелік предметів у межах 5-ти, 6-ти.
5. Вміння рахувати від заданого числа до заданого в межах :.
6. Лічба хаотично розташованих предметів.
7. Перелік звуків (стуків, плескань, ударів).
8. Виділення певної кількості предметів групою без попереднього рахунку в межах 6.
9. Розв'язування задач на збільшення та зменшення на одиницю в межах 6.

Малювання.

1. Обведення за контуром та розмальовування зображення їжачка.

2. Малювання квітів фарбами методом кольорових плям.
3. Малювання зубної щітки, пасти; техніка довільна.
4. Малювання орнаменту з геометричних фігур на зображенні рушничка.
5. Розмальовування кольоровими фарбами зображення рибок в акваріумі.

Ручна праця.

1. Аплікація «Дерева».
2. Ліплення з пластиліну грибочків.
3. Ліплення з пластиліну фігурок тварин.
4. Ліплення з пластиліну фігури людини.

Музика і ритміка.

1. Розучування пісні «Зима пройшла»
2. Музичні ігри «Кішка та кошенята», «Діти і ведмідь».
3. Музичні вправи на орієнтування в просторі «Пташки».
4. Вправи для розвитку дрібної моторики «Дощик», «Кішка».

Квітень

Ознайомлення з навколишнім середовищем.

1. Прийшла весна. Сезонні зміни в природі (довший день, потепління, танення снігу).
2. Мій дім. Кімнати, з яких складається мій дім. Меблі, які є в моєму домі, їх призначення. Мої домашні обов'язки.
3. Вербна неділя.
4. Приготування до Воскресіння Христового.
5. Великодній кошик.

Розвиток мовлення.

1. Прийшла весна. Читання та заучування веснянок та гаївок.
2. Розучування вірша Л.Глібова «Веснянка».

3. Вживання прикметників вищого та найвищого ступенів : малий, менший, найменший.

4. Поповнення словникового запасу новими словами – назвами кімнат (спальня, ванна, кухня...); узагальнюючими словами (меблі, посуд, іграшки), прикметниками.

5. Розповіді про домашні обов'язки дітей.

6. Розучування вірша К.Перелісної «Писанка».

Формування елементарних математичних уявлень.

1. Групування предметів за розміром (великі, середні, дрібні); за довжиною (довгі, середні, короткі); за шириною (широкі, середні, вузькі); за висотою (високі, середні, низькі).

2. Повторення назв днів тижня, їх послідовність, значення слів: сьогодні, завтра, вчора.

3. Повторення назв частин доби, пов'язування із змістом дитячих занять, режимом дня.

4. Цифра 6. Співвідношення з кількістю.

5. Визначення на слух та відтворення кількості звуків від 1 до 3, до 5.

6. Наочні задачі на збільшення, зменшення в межах 6.

Малювання.

1. Ознайомлення з зображеннями будинків різноманітного призначення (житлові, промислові, магазини).

2. Послідовність зображення будинку. Звернення уваги на деталі: вікна, двері, димар.

3. Обведення за контуром зображення тарілок, кружок.

4. Розмальовування зображення великодньої писанки.

5. Малювання фарбами вербових гілочок.

Ручна праця.

1. Виготовлення аплікації «Мій будинок».

2. Виготовлення святкової композиції з вербових гілочок.

3. Прикрашання яйця, виготовленого з пінопласту, аплікацією з рослинних елементів (насіння льону, мак, крупа манна, кукурудзяна).

Музика і ритміка.

1. Розучування пісні «Вийди, вийди Іванку».
2. Вправи для орієнтування у просторі «Прогулянка і дощик».
3. Музичні ігри «Будуємо дім», «Поїзд».
4. Розучування танцювальних вправ «Веселий танок».

Травень

Ознайомлення з навколишнім середовищем.

1. Весна в парку. Екскурсія до парку, спостереження за змінами дерев, кущів, квітів.
2. Перші весняні квіти.
3. Веселі ігри та забави в парку.
4. Весна на городі.
5. Весна на клумбі. Що сіємо і висаджуємо на клумбі.
6. Догляд за кімнатними рослинами.
7. Весна в саду. Цвітіння дерев. Догляд за деревами.

Розвиток мовлення.

1. Казка «Півник і двоє мишенят». Розвиток вміння зосереджено слухати зміст казки, точно передавати мову персонажів, послідовність подій, відповідати на запитання.
2. Світ рослин. Збагачення словника словами-назвами квітів, дерев, кущів.
3. Вміння висловлювати власне ставлення, давати оцінку (подобається, не подобається, любить, не любить).
4. Поповнення словника словами-назвами інструментів праці. Відповіді на запитання: «З чим працює?».
5. Вживання слів-антонімів: холодне – тепле; високий – низький; довгий – короткий.

Формування елементарних математичних уявлень.

1. Перелік предметів, розташованих в ряд до 7; називання підсумку; співвідношення з кількістю пальців.
2. Перелік від заданого до заданого числа в межах 7.
3. Перелік предметів, розташованих хаотично, називання підсумку.
4. Вибір заданої кількості предметів та визначення кількості предметів у запропонованій групі без попереднього рахунку вголос.
5. Групування предметів на 3 групи за зразками; на 2 групи за словесною інструкцією.
6. Визначення частин доби, пори року за описом (загадка-віршик, малюнок).

Малювання.

1. Малювання фарбами перших весняних квітів.
2. Малювання дерева та перших листочків на ньому методом прикладання пензлика з фарбою до аркуша паперу.
3. Розмальовування малюнків на весняну тематику. Техніка довільна.
4. Малювання парасольки. Повторення назв кольорів.
5. Розмальовування метелика.

Ручна праця.

1. Виготовлення аплікації «Весняні квіти».
2. Аплікації квітів з гарбузових зерняток.
3. Виготовлення машини, тачки з сірникових коробочок, катушок, пластиліну.
4. Аплікація «Весняні метелики».

Музика і ритміка.

1. Розучування пісні «Дощик».
2. Українські народні ігри під спів.
3. Вправи на орієнтування в просторі «Прогулянка і дощик», «Ми вчимося бігати».